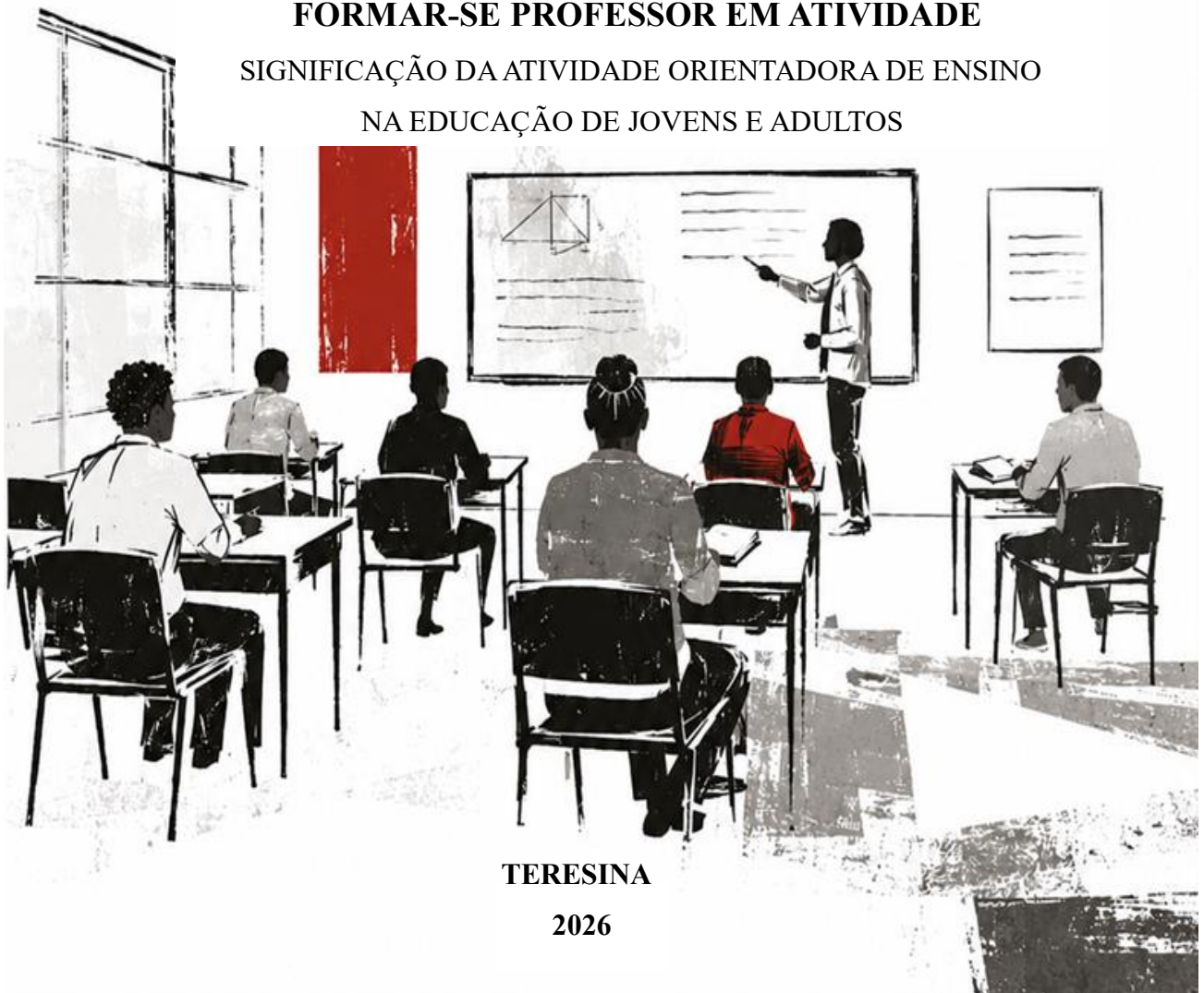




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ADERSINO ALVES DE MOURA

FORMAR-SE PROFESSOR EM ATIVIDADE
SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



TERESINA

2026

JOSÉ ADERSINO ALVES DE MOURA

**FORMAR-SE PROFESSOR EM ATIVIDADE: SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE
ORIENTADORA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, por ocasião da defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Jesus Santos Bonfim.

TERESINA

2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

M929f Moura, José Adersino Alves de
Formar-se professor em atividade: significação da Atividade
Orientadora de Ensino na Educação de Jovens e Adultos / José
Adersino Alves de Moura. – 2026.
290 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2026.

“Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.”

“Coorientador: Prof. Dr. Luiz Jesus Santos Bonfim.”

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Conceitos - Apropriação.
3. Experimento Didático-Formativo. 4. Ensino - Atividade
Orientadora. I. Araújo, Neuton Alves de. II. Bonfim, Luiz Jesus
Santos. III. Título.

CDD 374

JOSÉ ADERSINO ALVES DE MOURA

FORMAR-SE PROFESSOR EM ATIVIDADE: SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, por ocasião da defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos.

Aprovada em: 15/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



NEUTON ALVES DE ARAUJO

Data: 19/05/2026 11:40:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo

Orientador/ PPGE/UFPI

Documento assinado digitalmente



LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

Data: 20/05/2026 16:03:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Jesus Santos Bonfim

Coorientador/LEDOC/UFPI

Documento assinado digitalmente



ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Data: 20/05/2026 09:20:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

Avaliadora Interna /PPGE/UFPI

Documento assinado digitalmente



ANTONIA EDNA BRITO

Data: 20/05/2026 17:40:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Avaliadora Interna / PPGE/UFPI

Documento assinado digitalmente



MANOEL ORIOSVALDO DE MOURA

Data: 25/05/2026 21:46:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura

Avaliador Externo/FEUSP/USP

Documento assinado digitalmente



LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

Data: 26/05/2026 09:33:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros

Avaliadora Externa/CCECA/UESPI

AGRADECIMENTOS

Ao grande Deus, Jeová, pela oportunidade de concluir este curso, por guiar meus passos pela vida e por ter tornado meu julgamento interior mais justo comigo mesmo e com as pessoas que estão ao meu lado.

À minha amada esposa, Lulu, amiga de todas as horas, e às minhas filhas, Lara Beatriz e Marta Celine, que souberam se adaptar ao meu ritmo de trabalho. Gratidão, minhas princesas.

A todos os meus familiares, por acreditarem em nossas possibilidades, incondicionalmente, e darem o incentivo necessário à minha incessante busca pelo conhecimento, especialmente ao meu pai Arão de Moura (*In memoriam*) e à minha mãe Maria Lindalva, por despertarem nossa motivação para os estudos. Aos meus irmãos Ariderson e Aldinê, amigos dedicados, sempre dispostos a compartilhar conquistas, alegrias e dificuldades.

Ao meu orientador, Prof.^o Dr. Neuton Alves de Araújo, profissional comprometido, sempre disponível, que colocou suas atribuições profissionais em primeiro lugar, apontando alternativas sem impor suas convicções pessoais, contribuindo de forma decisiva com meu crescimento intelectual e pessoal no desafio de produzir conhecimento científico;

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Luiz Bonfim, profissional dedicado, por compartilhar descobertas de sua pesquisa e nos ajudar a construir o caminho metodológico desta tese;

Agradecimentos especiais à Banca de qualificação e defesa:

Ao Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, pela leitura cuidadosa, análise fundamentada do relatório de qualificação e apontamento de questões essenciais a serem abordadas visando a qualidade da tese;

À Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros, pela contribuição inestimável no processo de qualificação. Seu olhar cuidadoso mostrou aspectos importantes a serem aprofundados;

À Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, pelas ponderações fundamentais sobre determinações e ajustes a serem contemplados em relação à atividade investigativa;

À Prof.^a Dr.^a. Antônia Edna Brito pela disponibilidade de contribuir com nossa caminhada direcionada ao conhecimento;

À Prof.^a Dr.^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo e Prof. Dr. Antônio Francisco Lopes Dias pela disponibilidade e contribuição com a realização de nossos objetivos;

À Profa. Me. Dalva Braga, titular da disciplina Estágio Supervisionado nos anos iniciais e ao Prof. Dr. Raimundo Dutra, da disciplina Educação de jovens e Adultos (EJA) junto ao Curso

de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pelo apoio fundamental durante a produção de dados;

à Profa. Dra. Val, diretora do Centro de Ciências da Educação Comunicação e Arte (CCECA) da UESPI e ao Prof. Me. Francisco das Chagas Alves Rodrigues (SEMEC) por abrirem as portas de suas instituições para a realização da pesquisa;

Ao Corpo Docente, à Coordenação e a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelo zelo e profissionalismo com que desenvolvem suas atividades, não economizando esforços no sentido de manter o programa entre os melhores do país;

À Coordenação, ao Colegiado do Curso de Pedagogia da UESPI, não só por minha liberação das atividades junto ao CCECA para me dedicar ao doutoramento, mas também pelo apoio durante a jornada e por compartilharem sua luta diária em prol de uma educação inclusiva direcionada à formação de professores melhores para servirem à sociedade;

A todos os colegas doutorandos e doutorandas da 16ª Turma de doutorado em Educação da PPGE/UFPI/2023, com os quais dividimos o processo formativo, as alegrias da conquista e o enfrentamento dos desafios iniciais. Pela convivência produtiva; saudosos momentos, frente às dúvidas e às novas descobertas que impulsionaram “saltos qualitativos” fundamentais no processo de apropriação dos fundamentos de nossos objetos de estudo. Gratidão a todos e todas; Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), grupo que passei a integrar no ingresso no PPGE em 2023. Especialmente pelas discussões sobre a educação na perspectiva do Materialismo-Histórico-Dialético e da Teoria-Histórico-Cultural, fundamentais para nossa apropriação da teoria marxista.

E, finalmente, aos licenciandos e licenciandas do 8º Bloco de Pedagogia da UESPI (2025.1), principalmente aos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e voluntariedade; por compreenderem nossos objetivos, dividirem suas dúvidas e vivências; pelo amor à causa educacional e disposição em compartilharem conosco suas possibilidades de desenvolvimento profissional e formação humana.

“A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (Marx; Engels, 2002, p.123).

A Ideologia Alemã, 1846/ “Teses sobre Feuerbach: Tese VIII”

RESUMO

MOURA, José Adersino Alves de. **Formar-se professor em atividade:** significação da Atividade Orientadora de Ensino na Educação de Jovens Adultos. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2026.

Esta pesquisa parte do entendimento de que a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta lacunas teórico-metodológicas, escassez de experiências formativas sistematizadas e hegemonia de uma concepção instrumental do ensino, frequentemente orientada a práticas adaptativas em detrimento de uma perspectiva emancipadora de formação humana. Inscrito nesse cenário, o estudo problematiza: Como se desenvolve a significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana? Defendemos a tese de que a significação da AOE por licenciandos de Pedagogia em estágios na EJA, ao gerar contradições na atividade pedagógica que realizam, contribui para a constituição dos motivos da atividade de ensino potencializadora da formação de consciência pedagógica emancipadora. O objetivo consistiu em investigar como licenciandos de Pedagogia significam a AOE durante o estágio na EJA como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana. A investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Formação Humana e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), é uma pesquisa-formação de natureza onto-crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na mobilização dos princípios mediadores da Atividade Orientadora de Ensino. Foi objetivada por meio de um Experimento Didático-Formativo (EDF), realizado em um Curso Formativo de Extensão, com a participação de nove licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em estágio obrigatório na EJA, nos anos iniciais, em classes multisseriadas, em duas escolas da rede pública municipal de Teresina-PI. Os resultados evidenciaram a significação da AOE como mediação onto-reflexiva da formação docente, instituindo-se como instrumento de apropriação de conceitos teórico-científicos e de objetivação da formação humana. Ao universalizar-se na práxis pedagógica, possibilitou a reorientação dos motivos da atividade, a transformação dos sentidos pessoais atribuídos ao ensino e o fortalecimento da consciência pedagógica. Esse movimento expressa indícios de entrada em atividade, na qual os motivos passam a orientar-se progressivamente pelo objeto do ensino, ampliando a intencionalidade educativa e o potencial transformador do trabalho docente como expressão singular da consciência social, ainda que de modo desigual, contraditório e historicamente inacabado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Apropriação de conceitos; Experimento didático-formativo; Atividade Orientadora de Ensino.

ABSTRACT

MOURA, José Adersino Alves de. **Becoming a teacher in activity:** the significance of the Teaching Guidance Activity in Adult Education. Thesis. (Doctorate in Education). Center for Education Sciences. Federal University of Piauí, 2026.

This research stems from the understanding that teacher training for Youth and Adult Education (EJA) presents theoretical and methodological gaps, a scarcity of systematized formative experiences, and a hegemony of an instrumental conception of teaching, frequently oriented towards adaptive practices to the detriment of an emancipatory perspective of human formation. Within this context, the study problematizes: How does the meaning of the Teaching Guidance Activity (TGA) develop for undergraduate students of Pedagogy during their internship in Youth and Adult Education, as a mediation of the formation of pedagogical awareness focused on human development? We defend the thesis that the meaning of the AOE for undergraduate Pedagogy students in internships in EJA, by generating contradictions in the pedagogical activity they perform, contributes to the formation of the motives for teaching activity that potentiate the constitution of emancipatory pedagogical consciousness. The objective was to investigate how undergraduate students in Pedagogy understand the Teaching-Oriented Activity (TOA) during their internship in Youth and Adult Education (EJA) as a means of mediating the formation of pedagogical awareness focused on human development. This research, linked to the Research Line on Human Development and Educational Processes of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Piauí (PPGE/UFPI), is an onto-critical research-training project, grounded in Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory, Activity Theory, and the mobilization of the mediating principles of the Teaching-Oriented Activity. It was carried out through a Didactic-Formative Experiment (DFE), conducted in an Extension Training Course, with the participation of nine undergraduate students from the Pedagogy course at the State University of Piauí (UESPI), in mandatory internships in EJA, in the initial years, in multi-grade classes, in two schools of the municipal public school system of Teresina-PI. The results highlighted the significance of AOE (Assessment of Educational Orientation) as an onto-reflective mediation of teacher training, establishing itself as an instrument for appropriating theoretical-scientific concepts and objectifying human formation. By universalizing itself in pedagogical practice, it enabled the reorientation of the motives of the activity, the transformation of the personal meanings attributed to teaching, and the strengthening of pedagogical awareness. This movement expresses signs of entering into activity, in which the motives become progressively oriented towards the object of teaching, expanding educational intentionality and the transformative potential of teaching work as a unique expression of social consciousness, albeit in an unequal, contradictory, and historically unfinished way.

Keywords: Youth and Adult Education; Concept acquisition; Didactic-formative experiment; Teaching-Guiding Activity.

RESUMEN

MOURA, José Adersino Alves de. **Convertirse en docente en el Actividad:** la importancia de la actividad de orientación docente en la educación de adultos. Tesis doctoral. Centro de Ciencias de la Educación. Universidad Federal de Piauí, 2026.

Esta investigación parte de la constatación de que la formación docente en Educación Juvenil y de Adultos (EJA) presenta lagunas teóricas y metodológicas, escasez de experiencias formativas sistematizadas y una hegemonía de una concepción instrumental de la enseñanza, frecuentemente orientada hacia prácticas adaptativas en detrimento de una perspectiva emancipadora de la formación humana. En este contexto, el estudio problematiza: ¿Cómo se desarrolla el significado de la Actividad de Orientación Docente (AOD) para los estudiantes de pregrado de Pedagogía durante sus prácticas en Educación de Jóvenes y Adultos, como mediación de la constitución de la conciencia pedagógica centrada en el desarrollo humano? Defendemos la tesis de que el significado de la ADG para los estudiantes de grado de Pedagogía en prácticas en EJA, al generar contradicciones en la actividad pedagógica que realizan, contribuye a la formación de las motivaciones para la actividad docente que potencian la formación de una conciencia pedagógica emancipadora. El objetivo fue investigar cómo los estudiantes de pregrado en Pedagogía comprenden la Actividad Orientada a la Enseñanza gra(AOE) durante sus prácticas en Educación Juvenil y de Adultos (EJA) como medio para mediar la formación de la conciencia pedagógica enfocada en el desarrollo humano. Esta investigación, vinculada a la Línea de Investigación en Desarrollo Humano y Procesos Educativos del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí (PPGE/UFPI), es un proyecto de investigación-formación onto-crítica, fundamentado en el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Teoría Histórico-Cultural, la Teoría de la Actividad y la movilización de los principios mediadores de la Actividad Orientada a la Enseñanza. Se llevó a cabo a través de un Experimento Didáctico-Formativo (EDF), realizado en un Curso de Formación de Extensión, con la participación de nueve estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía de la Universidad Estatal de Piauí (UESPI), en prácticas obligatorias en EJA, en los primeros años, en clases multigrado, en dos escuelas del sistema escolar público municipal de Teresina-PI. Los resultados resaltaron la importancia de la AOE (Evaluación de la Orientación Educativa) como mediación onto-reflexiva de la formación docente, consolidándose como un instrumento para la apropiación de conceptos teórico-científicos y la objetivación de la formación humana. Al universalizarse en la práctica pedagógica, posibilitó la reorientación de los motivos de la actividad, la transformación de los significados personales atribuidos a la enseñanza y el fortalecimiento de la conciencia pedagógica. Este movimiento expresa signos de entrada en la actividad, en la que los motivos se orientan progresivamente hacia el objeto de la enseñanza, ampliando la intencionalidad educativa y el potencial transformador del trabajo docente como expresión singular de la conciencia social, aunque de manera desigual, contradictoria e históricamente incompleta.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Adquisición de conceptos; Experimento didáctico-formativo; Actividad de Enseñanza-Orientación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos característicos do contexto formativo/educativo da EJA.....	33
Figura 2 – Pressupostos genéticos da formação humana marxista.....	58
Figura 3 – Sistema vigotskiano de ação mediada	86
Figura 4 – Sistema de atividade de Engeström.....	88
Figura 5 – Dinâmica objetivação × apropriação a partir das necessidades humanas	91
Figura 6 – Ciclo de aprendizagem expansiva de significação da AOE	96
Figura 7 – Tridimensionalidade genética da formação humana marxista.....	100
Figura 8 – Movimento dos pressupostos genéticos pedagógicos	102
Figura 9 – Movimentos onto-reflexivos de aproximação da realidade.....	111
Figura 10 – A AOE como mediação onto-reflexiva da formação humana.....	121
Figura 11 – Fundamentos da teoria marxiana	123
Figura 12 – Arquitetura ontometodológica da investigação	130
Figura 13 – Diário de bordo	145
Figura 14 – Sistema de atividades da pesquisa no Experimento Didático-Formativo	148
Figura 15 – Modelo de atividade (exercício) trabalhado em sala na EJA	160
Figura 16 – Desenvolvimento do Encontro formativo 8.....	164
Figura 17 – Estagiárias e alunos da EJA em atividade: conceito de bilhete	167
Figura 18 – Estagiárias e alunos da EJA em atividade: conceito de adição/subtração.....	167
Figura 19 – Arquitetura ontometodológica da significação da AOE.....	174
Figura 20– Síntese dos movimentos intraunidades e interinidades de significação.....	185
Figura 21 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Mary	202
Figura 22 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Eva.....	222
Figura 23 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Kátia	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da atividade investigativa desenvolvida	29
Quadro 2 – Articulação dos pressupostos genéticos da formação humana marxista	127
Quadro 3 – Fundamentos ontometodológicos da pesquisa	137
Quadro 4 – Perfil dos licenciandos de Pedagogia participantes da pesquisa	143
Quadro 5 – Instrumentos e técnicas de produção de dados.....	144
Quadro 6 – Contribuição dos conceitos para a produção e análise dos dados	147
Quadro 7 – Movimento de ações conscientes no Experimento Didático-Formativo	150
Quadro 8 – Exemplos e necessidades formativas identificadas na pesquisa	154
Quadro 9 – Cronograma de realização das fases dos encontros formativos	157
Quadro 10 – Desenvolvimento da fase 2 do Plano de Trabalho do CFEx.....	157
Quadro 11– Grupos de licenciandos de Pedagogia e conceitos formados.....	161
Quadro 12 – Detalhamento do Encontro Formativo 8: construção coletiva das SDA	162
Quadro 13 – SDA01: formação do conceito de adição/subtração.....	165
Quadro 14 – Roteiro analítico do movimento da empiria	176
Quadro 15 – Cenas de episódios identificadas na análise.....	177
Quadro 16 – Episódio de unidade identificado na análise	179
Quadro 17 – Processo de formação de uma unidade de significação	182
Quadro 18 – Movimento de apreensão da significação da AOE no processo analítico.	183
Quadro 19 – Relação entre atividades, ações e evidências nas operações concretas	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL	Programa de Alfabetização Solidária
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CCECA	Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Arte
CFEx	Curso Formativo de Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIBO	Diário de Bordo
DTCS	Divisão de Treinamentos, Cursos e Serviços
EC	Encontro
EDF	Experimento Didático-Formativo
ENCCEJA	Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ER	Entrevista Reflexiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAI	Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUESPI	Fundação Universidade Estadual do Piauí
GEPAPe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana
OBC	Observação Compartilhada
ONG	Organizações Não Governamentais
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PP	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia
PREX	Pró- Reitoria de Extensão de Assuntos Acadêmicos e Comunitários
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade EJA
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TAE	Teoria da Aprendizagem Expansiva
TH-C	Teoria Histórico-cultural
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
USIG	Unidade de Significação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 NATURALIZAÇÃO DA EJA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	30
2.1 CONTEXTO EDUCATIVO/FORMATIVO DA EJA	31
2.1.1 Estruturação capitalista sob interesses neoliberais	33
2.1.2 Formação inicial: dicotomia entre teoria e prática	36
2.1.3 Abordagens teórico-metodológicas	39
2.1.3.1 Abordagem histórico-denunciativa	41
2.1.3.2 Abordagem utilitarista-compensatória (profissionalizante)	45
2.1.3.3 Abordagem andragógica	48
2.1.3.4 Abordagem problematizadora (sociopedagógica)	51
3 FORMAÇÃO HUMANA EM MARX: PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PARA UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA EJA	56
3.1 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS HISTÓRICO-ONTOLÓGICOS	59
3.1.1 Condição de ser natural do indivíduo humano	60
3.1.2 Condição de ser social do indivíduo humano	62
3.1.3 Condição de ser que se autocria do indivíduo humano	64
3.1.4 Unidade trabalho–educação na EJA: possibilidades e limites	66
3.2 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PSICOLÓGICOS	70
3.2.1 Formação e desenvolvimento do psiquismo humano	71
3.2.2 A consciência	74
3.2.2.1 Conteúdo sensível	76
3.2.2.2 Significação	77
3.2.2.3 Sentido pessoal	79
3.2.2.4 Cisão entre significação e sentido pessoal	80
3.2.3 A atividade	84
3.2.3.1 Expansão da aprendizagem no sistema de atividades	87
3.2.3.2 Atividade produtiva como criação contínua de necessidades	90
3.2.3.3 Motivo mobilizador da atividade principal em um sistema de atividades	93
3.3 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PEDAGÓGICOS	96
3.3.1 Possibilidades atuais da Atividade Orientadora de Ensino	97
3.3.2 Núcleo dos pressupostos genéticos pedagógicos	101

3.3.2.1	Atividade pedagógica como espaço formador de significações	103
3.3.2.2	Formação de conceitos como base da formação humana.....	106
3.3.2.3	Movimentos onto-reflexivos de aproximação da realidade.....	109
3.3.3	Singular–particular–universal no método da Atividade Orientadora de Ensino.	118
3.3.4	Teoria Pedagógica Histórico-Cultural do Ensino Desenvolvimental	121
3.3.4.1	Perspectivas de uma teoria pedagógica histórico-cultural com base em Marx	123
3.3.4.2	Síntese teórico-explicativa da formação humana marxista na EJA	126
4	FUNDAMENTOS ONTOMETODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O FENÔMENO INVESTIGADO	129
4.1	MÉTODO COMO REPRODUÇÃO DA LÓGICA DO MOVIMENTO DO OBJETO REAL.....	131
4.1.1	Produção humana materialista	133
4.1.2	Movimentos da investigação e da exposição	135
4.1.3	Orientação da produção empírica na pesquisa	136
4.2	METODOLOGIA COMO OBJETIVAÇÃO DO MÉTODO	138
4.2.1	Pesquisa formação onto-crítica.....	138
4.2.1.1	Lócus da realização da pesquisa e seus participantes.....	141
4.2.1.2	Instrumentos e técnicas de produção de dados	144
4.3	ORGANIZAÇÃO ONTOMETODOLÓGICA DO EXPERIMENTO-DIDÁTICO FORMATIVO.....	145
4.4	PRODUÇÃO DOS DADOS NO SISTEMA DE ATIVIDADES	147
4.5	AÇÕES CENTRAIS DA PESQUISA	151
4.5.1	Identificação de necessidades formativas desenvolvidas pelos partícipes	152
4.5.2	Realização do Curso Formativo de Extensão	155
4.5.3	Situações Desencadeadoras de Aprendizagem	158
4.5.3.1	Formação dos conceitos de bilhete e de adição/subtração	161
4.6	PROCESSO ANALÍTICO DE APREENSÃO DO FENÔMENO.....	169
4.6.1	Atividade humana como unidade de análise	169
4.6.2	“Direção” dialético-ontometodológica do processo analítico	173
4.6.2.1	Cenas de episódio.....	176
4.6.2.2	Episódios de unidade.....	178
4.6.2.3	Unidades de significação	180
5	SIGNIFICAÇÃO DA AOE COMO SÍNTESE DA MEDIAÇÃO FORMATIVA NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	185

5.1	DO ESTRANHAMENTO INICIAL À NECESSIDADE DE MEDIATIZAR O ENSINO.....	186
5.1.1	Mediatização do ensino como necessidade formativa	189
5.1.2	Emergência do núcleo problematizador do ensino	192
5.1.3	Atribuição de novos sentidos às ações de ensino	197
5.2	PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO COMO MEDIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO	200
5.2.1	O olhar observacional e a crítica ao ensino mecânico	201
5.2.2	Mediação da transformação dos motivos em atividade	209
5.3	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO MEDIAÇÃO FORMADORA	214
5.3.1	Gênese da consciência pedagógica na formação dos conceitos	217
5.4	CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	227
5.4.1	O princípio ontológico orientador da consciência pedagógica.....	229
5.4.2	Universalização da essência do fenômeno	234
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS.....	247
	APÊNDICE A – PLANO DO CURSO FORMATIVO DE EXTENSÃO	264
	APÊNDICE B – SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM – BILHETE.....	266
	APÊNDICE C – MODELO DE PLANO DE AULA: REGÊNCIAS	268
	APÊNDICE D – CENAS DE EPISÓDIOS IDENTIFICADAS.....	270
	APÊNDICE E – EPISÓDIOS DE UNIDADE FORMADOS	275
	APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO(USIG) CONSTITUIDAS.....	279
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	282
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO CURSO	285
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	286
	ANEXO C – PLANO DE CURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	287

1 INTRODUÇÃO

[...] toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, apresentá-las como as únicas racionais, universalmente aceitas (Marx; Engels, 2007, p. 48).

A Ideologia Alemã, 1846.

A formação inicial de professores, especialmente para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, tem sido historicamente marcada por lacunas estruturais que reproduzem a fragmentação entre teoria e prática, desconsideram a historicidade dos sujeitos e esvaziam a função social do ensino. Em um cenário de precarização das políticas públicas, desvalorização curricular e naturalização das desigualdades educacionais, a docência na EJA permanece frequentemente relegada ao improviso, à descontinuidade e à ausência de fundamentos pedagógicos sistematizados.

Formamos professores, mas essa formação nem sempre se organiza segundo a lógica da atividade de ensino. Nesses casos, o objeto do ensinar deixa de ocupar a posição de motivo eficaz da atividade pedagógica, deslocando a orientação da ação para exigências externas ao próprio ensino. Enfraquece-se, assim, a unidade entre a necessidade social, o conteúdo e a práxis educativa. Como consequência, expandem-se as formas prescritivas de formação, aprofundam-se as cisões entre teoria e prática e entre conteúdo e vida, comprometendo a apropriação das significações sociais e a própria formação humana.

Na EJA, esse processo assume contornos ainda mais agudos diante das contradições históricas que marcam a escolarização da classe trabalhadora.

Essas determinações incidem diretamente sobre a inserção dos futuros professores na atividade prática de ensino e sobre a forma como são interpelados a atuar junto a sujeitos historicamente marginalizados por uma escola que pouco os reconhece. Que em vez de problematizar essa realidade, contribui para a naturalização da EJA como uma modalidade

¹ A EJA é a modalidade da Educação Básica prevista no art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96, como a educação “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2024). A idade de admissão na modalidade, conforme o Art. 38 será: “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (Brasil, 2024). Desse modo, representa, “um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad; Di Pierro, 2000).

supostamente justa e suficiente para a recuperação de trajetórias educativas interrompidas. Desloca, assim, a responsabilização pelo fracasso escolar para os próprios alunos. Assim, oculta-se a responsabilidade histórica do Estado, que não foi capaz de garantir o direito de acesso à educação – incluindo a criação de condições efetivas de permanência na escola – a milhares de crianças do campo e/ou da cidade, no tempo e na idade apropriados².

Nesse contexto, a consciência da problemática investigada constitui-se a partir da vivência do pesquisador como professor formador, atuando em um campus da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no curso de Pedagogia, especialmente na disciplina de EJA. Tal inserção formativa, articulada a outras experiências no campo das licenciaturas, permite depreender que a formação inicial de professores para a modalidade – particularmente para atuar nos anos iniciais – encontra-se atravessada por fragilidades teórico-metodológicas, pela insuficiência de experiências formativas sistematizadas e pela predominância de uma concepção instrumentalizadora do ensino, frequentemente reduzida a práticas adaptativas. Essa lógica tende a empobrecer o trabalho pedagógico e a afastá-lo de uma perspectiva histórico-cultural orientada à formação humana em sua dimensão emancipadora, assumida como fundamento deste estudo.

À luz da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a constituição do humano não resulta de forças espontâneas da vida (Vigotski, 2003; Longarezi, 2019), mas, ao contrário, depende de ações pedagógicas intencionalmente organizadas. Nessa perspectiva, o bom ensino – aquele que se adianta ao desenvolvimento – não se limita a acompanhar ou refletir o nível já consolidado, mas atua ativamente na atividade dos sujeitos, orientando-a à produção de novas necessidades e à apropriação do patrimônio cultural humano disponível (Vigotski, 2017).

Nessa visão, o ensino direcionado à formação humana incide sobre a produção de novas necessidades, a transformação dos motivos e a constituição de formas superiores de ação, operando, desse modo, como força motriz da formação humana.

É nessa chave que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), com gênese nos estudos de Moura (1992, 1996, 2000, 2004), apresenta-se como possibilidade teórico-metodológica de mediar a apropriação de conceitos científicos na EJA a partir de problemas reais e culturalmente relevantes para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, pode orientar a unidade dialética da atividade pedagógica – constituída pela atividade de ensino do professor e de

² De acordo com a Lei 9.394/1996 (atual LDB) a idade certa de ingresso e conclusão da Educação Básica obrigatória, são, respectivamente 4(quatro) e 17(dezessete) anos. Sendo Educação Infantil (4-5 anos); Ensino Fundamental (6-14 anos) e Ensino Médio (15-17 anos).

aprendizagem do aluno – a cumprir a função social da escola como mediadora qualificada e lócus de produção do conhecimento.

Assim, ao deslocar o foco do ensino da mera transmissão de conteúdos para a organização consciente das condições de aprendizagem de acordo com as necessidades do aluno, a AOE constitui-se como mediadora da atividade pedagógica, estruturada por um objeto, motivos, ações e operações. Desse modo, rompe-se com a lógica imediatista e descontextualizada da prática pedagógica, instaurando um modo de agir orientado pela formação de conceitos e pelo desenvolvimento do psiquismo, que pode favorecer o ensino de pessoas adultas com trajetórias educacionais interrompidas.

É nesse horizonte que se inscreve a presente tese, cujo motivo mobilizador foi a produção de conhecimentos acerca do processo pelo qual licenciandos de Pedagogia, inseridos em um Experimento Didático-Formativo (EDF), passam a mediar suas ações pedagógicas à luz dos princípios teórico-metodológicos da AOE, no contexto formativo-educativo da EJA, evidenciando o movimento de constituição de uma atividade de ensino orientada à formação humana.

Tal processo não se limita à apropriação teórica da AOE, mas se efetiva na vivência de situações concretas de ensino com sujeitos adultos, cujos conhecimentos cotidianos, socialmente produzidos, constituem seu ponto de partida. Esses saberes, orientados por necessidades imediatas, contribuem para a constituição de um pensamento empírico, marcado por uma apreensão fragmentada da realidade, na qual as determinações essenciais permanecem encobertas (Márkus, 1974).

Nessa direção, são incorporados e superados na constituição do pensamento teórico – forma superior que apreende as relações essenciais e reconstrói a gênese histórico-lógica dos objetos (Davydov, 1988). Esse movimento de ascensão do empírico ao concreto pensado instaura tensões entre o conhecimento empírico e o científico, cuja apropriação exige mediações pedagógicas específicas e tem nas contradições seu motor formativo.

Essa compreensão traz implicações diretas para a formação dos futuros professores, que exige uma apropriação rigorosa da atividade de ensino em sua dimensão teórico-prática. Nessa direção, a EJA é um espaço privilegiado para que os licenciandos utilizem a AOE como instrumento psicológico de mediação das transformações qualitativas na compreensão do ensinar. Tal movimento, contudo, demanda a superação de práticas fragmentadas, assistemáticas e reprodutivas ainda hegemônicas, bem como a afirmação de uma atividade pedagógica consciente, crítica e socialmente orientada, em um contexto marcado pela negação histórica dos direitos educacionais desses sujeitos.

É nesse terreno de contradições que se inscreve a urgência de processos formativos que não apenas reconheçam tais determinações, mas que, ao explicitá-las, possam confrontá-las na direção da produção de novas possibilidades de organização do ensino e da própria atividade pedagógica na EJA.

Os argumentos apresentados apontam, assim, para a necessidade histórica de constituir uma consciência pedagógica crítica que rompa com a separação socialmente produzida entre a EJA e a vida concreta que a engendra. Tal ruptura não se reduz a um movimento abstrato de tomada de consciência, mas implica o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam a explicitação e a realização das necessidades educativas dos sujeitos jovens e adultos. Com efeito, conforme assinala a epígrafe marxista que orienta esta introdução, em cada período histórico os interesses da classe dominante tendem a se universalizar como ideias hegemônicas, penetrando e conformando também o campo educacional. No âmbito da EJA, essa universalização assume formas específicas e contraditórias, frequentemente tensionadas – e não raro subordinadas – às exigências da reprodução social, em detrimento de um projeto de formação humana integral.

É importante ressaltarmos que a EJA, de forma evidente, expressa as contradições da sociedade capitalista neoliberal contemporânea. Paradoxalmente, mantém-se como a expressão mais aguda do fracasso escolar – no conteúdo, na forma e na essência. No plano do conteúdo, esse fracasso manifesta-se na multiplicidade de sentidos atribuídos à modalidade, frequentemente associados à culpabilização dos sujeitos por trajetórias educativas descontínuas. No plano da forma, reproduzem-se estereótipos que invisibilizam as determinações socioeconômicas dessas trajetórias. Na essência, preserva-se uma racionalidade estruturalmente resistente a transformações qualitativas, ainda que seus discursos mudem ao longo do tempo ou se atualizem, de forma adaptativa.

Diante disso, tornam-se evidentes as dificuldades de criação de condições concretas que favoreçam uma educação verdadeiramente humanizadora na EJA. Trata-se de assegurar mediações que possibilitem a apropriação de conceitos teórico-científicos por meio de uma atividade pedagógica transformadora, capaz de superar práticas reducionistas e considerar as diferenças entre os sujeitos, suas necessidades, origens e diversidade cultural.

Nessa perspectiva, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) constitui o fundamento ontológico e epistemológico deste estudo, ao oferecer as categorias trabalho, historicidade, totalidade, contradição, mediação, práxis e outras, que orientam a análise para além da aparência e permitem apreender a essência do fenômeno em suas múltiplas determinações. Articuladamente, a atividade investigativa inscreve-se no campo teórico-metodológico da

Teoria Histórico-Cultural (TH-C) em Vigotski, da Teoria da Atividade em Leontiev³, posteriormente ampliada por Engeström com a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Expansiva⁴. Partimos, assim, da compreensão da atividade humana como unidade de análise da consciência e da vida psíquica e como via para revelar as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com o mundo, com os objetos de suas necessidades e com os processos formativos que os constituem como seres sociais.

Afirmamos, portanto, que este estudo se alinha ao propósito de contribuir para a compreensão da possibilidade de o ser humano produzir sua própria história e humanizar-se por meio da educação, entendida como mediação do desenvolvimento da consciência que, ao colocar em movimento sua força vital – o trabalho – em metabolismo com a natureza, produz as condições de sua existência como indivíduo e como gênero. Adota-se, assim, o princípio marxiano de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2002, p. 26). Nessa perspectiva, o trabalho configura-se como atividade vital constitutiva do ser social, por meio da qual o homem se objetiva, transforma a natureza e a si próprio em condições historicamente determinadas (Marx, 2011a; Marx; Engels, 2007).

Tal compreensão, reelaborada no plano do desenvolvimento do psiquismo, no âmbito da psicologia concreta em Vigotski e Leontiev, introduz a categoria da atividade como unidade molar – não aditiva – da vida do sujeito corporal e material. Em sentido estrito, a atividade constitui-se como unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, na qual se articulam, de forma indissociável, objeto, motivo e ações, expressando a consciência como momento interno da própria práxis social (Leontiev, 2021). Desse modo, a humanização não é um dado, mas um processo histórico, mediado, condicionado à natureza social do homem e à sua capacidade de se autoconstruir por meio da atividade (Marx, 2010, 2011a; Marx; Engels, 2002; Vigotski, 2009, 2017; Leontiev, 1978, 2021; Lukács, 2018)).

³ Neste estudo, a Teoria da atividade em Leontiev será considerada como um desdobramento dos frutíferos estudos realizados por Vigotski. Assim, nos desviaremos da polêmica entre posicionamentos que buscam estabelecer uma demarcada separação entre a linha da TH-C e a linha da Teoria da Atividade, desconexas ou como se esta última fosse de menor valor (Duarte, 2002). Dessa forma, o foco será a atividade humana coletiva compreendida a partir da relação com a estrutura subjetiva da consciência. Ou melhor, relação metabolizadora que o ser social mantém com a natureza enquanto fonte dos processos de formação do seu psiquismo, da consciência, possibilitando a sua humanização ou alienação.

⁴ Na Teoria da Aprendizagem Expansiva, proposta por Engeström (2016), a aprendizagem é compreendida como processo coletivo de transformação da atividade, no qual novos objetos e conceitos são produzidos a partir das contradições internas do sistema. Ancorada na Teoria da Atividade de Aleksei Leontiev, essa perspectiva desloca o foco da aquisição para a produção do conhecimento, concebendo as contradições como motor do desenvolvimento histórico da atividade.

Nessa direção, o estudo alinha-se ao propósito de contribuir para a compreensão da educação como mediação onto-reflexiva (Pontes, 1979)⁵ do processo de humanização, por meio do qual os sujeitos produzem a própria história ao transformarem a natureza e a si mesmos (Marx; Engels, 2002). Sob essa perspectiva materialista, a história humana é concebida como um ato de nascimento que se supera continuamente, uma sucessão de gerações que se apropriam, criam e transformam os meios e as forças produtivas perante as necessidades herdadas e/ou à aquelas criadas por ela (Marx; Engels, 1979; Marx, 1987 *apud* Duarte, 1999).

Para Marx e Engels (2002), ao produzir os meios de satisfação das necessidades vitais, o homem engendra novas necessidades que se multiplicam historicamente. Esse processo – a produção dos meios, a satisfação das necessidades e os instrumentos utilizados – constitui o primeiro ato histórico. Cabe esclarecer que, neste estudo, o termo necessidade não é empregado como carência ou desejo imediato, mas como necessidade lógica e histórica, oposta à contingência, que se apresenta como possibilidade efetiva de realização (Ranieri, 2010)⁶. Trata-se de uma necessidade especificamente humana, que emerge da produção social e possibilita ao homem produzir para além das exigências vitais imediatas. Isso porque o homem, ao contrário dos animais, produz também quando se encontra livre das necessidades físicas ou vitais e, como a produção desse outro tipo de necessidade, superior, especificamente humana, é universal, torna-se livre perante seu produto⁷.

Na perspectiva marxiana, a noção de necessidade desloca-se do plano da universalidade abstrata para o terreno das determinações concretas da vida social. Diferentemente da dialética hegeliana, que opera no interior do movimento da ideia, e da leitura feuerbachiana no materialismo contemplativo, que circunscreve a questão à consciência e sua incompletude, em Marx, a necessidade é reinscrita nas condições materiais de existência e vinculada ao processo histórico de desenvolvimento humano omnilateral. Ao operar a inversão da dialética idealista,

⁵ O termo *onto-reflexivo*, à luz da perspectiva de mediação formulada por Pontes (1979), designa o processo pelo qual o sujeito, ao relacionar-se com a realidade objetiva por meio de instrumentos e signos, não apenas a reflete, mas a transforma e é por ela transformado. Trata-se de um movimento simultaneamente ontológico e reflexivo, no qual a consciência se constitui na própria atividade histórica e social. Nessa perspectiva, a AOE configura-se como mediação onto-reflexiva, ao articular objetividade social, ação prática e reflexão consciente, participando ativamente da constituição da consciência pedagógica no processo de formação docente.

⁶ MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

⁷ Leontiev (2021, p. 2013, grifo no original), explica que [...] o mais importante é que, para o ser humano, as necessidades surgem em relações novas entre si. Embora a satisfação das necessidades vitais continue ocupando o “primeiro lugar” e continue uma condição incontornável de sua vida, as necessidades superiores, especificamente humanas, não são apenas formações superficiais que as sobrepõem. Por isso acontece que, quando de um lado da balança são colocadas as necessidades vitais fundamentais da pessoa e do outro suas necessidades elevadas, precisamente estas últimas podem pesar mais. Isso é amplamente sabido e não precisa comprovação.

evidencia que as formas sociais e as formas de consciência não derivam de instâncias autônomas, mas são produzidas no interior da vida social concreta, historicamente determinada (Marx, 2010; Marx; Engels, 2007; Paulo Netto, 2015).

Dessa forma, cada indivíduo se objetiva como ser humano genérico, ao inserir-se na história sob condições concretas determinadas. À medida que a história se expressa por objetivações cada vez mais complexas, torna-se imprescindível a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos socialmente por meio de aptidões específicas. Nesse processo, a educação desempenha um papel central de mediadora privilegiada entre o indivíduo e o patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Segundo Leontiev (1978), para adquirir essas aptidões, é necessário que o homem se relacione com outros homens e com os fenômenos do mundo circundante. Só assim pode aprender a atividade adequada. Desta forma, segundo Vieira Pinto (2010), devido a esse processo, a educação também é um fenômeno cultural, pois, além dos conhecimentos, experiências, usos e costumes, crenças e valores transmitidos aos sujeitos, também, ensina métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa, ou seja, ensina a forma pela qual o homem se apropria dos objetos da cultura.

Compreendemos, assim, a educação como instrumento de humanização que permite aos sujeitos apropriarem-se dos resultados da história social e adquirirem as aptidões necessárias à sua existência como indivíduos e como representantes do gênero humano (Duarte, 1999). Conforme Leontiev (1978), essa apropriação ocorre por meio de uma atividade efetiva do indivíduo sobre os objetos e fenômenos ao seu redor, na qual ele reproduz, de forma ativa e mediada, os traços essenciais historicamente acumulados nesses objetos. Esse movimento permite que as aptidões e funções historicamente formadas e universalizadas pelo gênero humano sejam, no interior da experiência social de cada sujeito, adquiridas individualmente. Tal processo ocorre por meio da educação e expressa a dinâmica dialética entre o singular, o particular e o universal (Marx, 2010, 2023; Lukács, 2018).

Essa concepção tem implicações decisivas para a escola nas sociedades capitalistas, compreendida como espaço de disputas e contradições, no qual a atividade educativa pode tanto humanizar quanto causar estranhamentos⁸. Na EJA, ofertada de modo extraordinário e

⁸ O termo estranhamento em lugar de alienação foi utilizado por Marx nos manuscritos econômicos filosóficos de 1844, onde explica que historicamente o trabalho humano assalariado é estranho ao trabalhador da seguinte forma: primeiro ele é estranho ao objeto produzido que não lhe pertence; depois, é estranho à própria atividade vital ou ao ato de produzir a vida; em seguida ocorre o estranhamento do seu ser genérico, enquanto membro da espécie humana e da natureza. Finalmente, ocorre o estranhamento na relação dos homens entre si, ou seja, ocorre o estranhamento do homem pelo próprio homem.

naturalizada como resposta às desigualdades, essas contradições se intensificam. Assim, a escola da EJA constitui, simultaneamente, espaço de apropriação sistemática do conhecimento e de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que, conforme assinala Vieira Pinto (2010), o acesso ao saber letrado permanece condicionado às relações de poder econômico.

Finalmente, nesse percurso contraditório, pavimentado por nossas escolhas teóricas, embora a EJA componha o pano de fundo concreto e historicamente situado – espaço no qual os sujeitos produzem e se apropriam do fenômeno investigado –, ela não constitui o objeto específico da pesquisa. A investigação recai sobre a significação da AOE no processo de desenvolvimento da atividade de ensinar e, com ela, da atividade de aprendizagem e da própria atividade de formar-se professor, orientadas à formação humana. Nesse sentido, a EJA é analisada menos como política educacional e mais como campo de embate de interesses e contradições que tensionam o pensamento pedagógico.

Importa ressaltarmos que a concepção de significação adotada nesta pesquisa é a desenvolvida por Leontiev no âmbito da Teoria da Atividade. Segundo o autor, o termo comporta um duplo sentido, podendo designar tanto a significação verbal quanto “[...] o conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo” (Leontiev, 1978, p. 139). Nessa acepção, como conteúdo da consciência social, a significação fixa-se na linguagem sob formas relativamente estáveis (palavras, conceitos, signos) e, ao ser apropriada pelos indivíduos, integra o conteúdo de sua consciência, tornando-se “consciência real” na medida em que se objetiva na atividade e se articula aos sentidos pessoais, nos quais se expressa, de modo singular na relação do sujeito com o mundo social.

Assumido, portanto, como categoria teórica, o termo significação pode aparecer no plural, de modo a abranger as múltiplas objetivações históricas da realidade social na EJA, como as significações do ensinar, do aprender, dos conteúdos escolares, do ser professor e da própria EJA. Constitui, assim, o movimento da unidade dialética essencial do objeto investigado.

Diante dessas determinações – explicitadas nas concepções de história, homem, trabalho, atividade, consciência, educação, escola, necessidades, mediação, apropriação, significação, outras, que fundamentam este estudo – concluímos que a criação de condições para uma práxis pedagógica transformadora na formação inicial de professores, especialmente na EJA, exige a articulação entre a apropriação e a objetivação das capacidades humanas universais no interior da atividade de ensino. É nesse movimento que se delineia o **objeto** desta pesquisa: significação da AOE por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na EJA, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana.

Partimos da compreensão de que o ensino, enquanto atividade principal dos licenciandos em formação inicial no estágio, configura-se simultaneamente como processo de desenvolvimento da docência e possibilidade de transformação das condições sociais historicamente produzidas⁹. A investigação orienta-se, assim, pela apreensão da atividade concreta dos sujeitos em suas determinações sociais, culturais e históricas, considerando os motivos que orientam suas ações e as contradições que atravessam o processo formativo.

Nessa linha de raciocínio, o estudo buscou responder ao seguinte **problema**: como se desenvolve a significação da AOE por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na EJA como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana? Depreende-se que a resposta a esse problema reside na análise do tensionamento entre motivos inicialmente apenas compreensíveis, que operam como estímulos externos à ação, e sua transformação progressiva ao longo do processo formativo, em motivos efetivamente portadores de sentido¹⁰. Tal movimento manifesta-se nas dinâmicas intra e interunidades de significação, permitindo apreender a emergência de novas qualidades do objeto de ensino, constitutivas de dimensões ampliadas da formação humana no interior da atividade pedagógica em desenvolvimento.

Essas unidades de significação, identificadas no processo analítico, operam como mediações que permitem revelar, no interior do isolado¹¹ que constitui o sistema de atividades da pesquisa, no âmbito do Experimento Didático-Formativo (EDF) proposto, os nexos essenciais do fenômeno – isto é, o processo pelo qual a AOE se converte em mediação da formação da consciência pedagógica. Assim, elas não constituem a resposta em si, mas instrumentos teórico-metodológicos que tornam apreensível o movimento ideal do objeto real em sua processualidade e contradição.

Desse modo, o **objetivo** consistiu em investigar como licenciandos de Pedagogia significam a AOE durante o estágio na EJA como mediação da formação da consciência

⁹ Cheptulin (1984), trata as categorias *realidade e possibilidade* sob a perspectiva de que a possibilidade é a realidade em potencial, aquilo que ainda não se realizou ao contrário da realidade que é a possibilidade já realizada. Desta forma, se a realidade é o que existe, o real, a possibilidade também têm existência real, embora como propriedade ou a capacidade da matéria, sob determinadas condições postas, se transformar de uma coisa em outra e/ou de um estado qualitativo em outro.

¹⁰ Nesta pesquisa, com base na explicação de Leontiev na obra *Atividade. Consciência. Personalidade*, consideraremos a expressão “motivos formadores de sentido” e “motivos-estímulos” (Leontiev, 2021, p. 220), como equivalentes, respectivamente, às expressões “motivos eficazes” e “motivos apenas compreensíveis”, utilizadas em outros textos pelo autor.

¹¹ O termo isolado, com base em Caraça (2010), é utilizado, nesta pesquisa, em sentido teórico-metodológico, não correspondendo a um recorte empírico fragmentado da realidade, mas à construção de uma unidade de análise que concentra as relações essenciais do fenômeno em suas condições concretas de realização. Nesse sentido, permite apreender o movimento do objeto em sua inserção na totalidade social, constituindo-se como síntese concreta que torna inteligíveis suas mediações, contradições e determinações fundamentais.

pedagógica voltada à formação humana. Nessa direção, busca-se, a partir do sentido pessoal desenvolvido pelos licenciandos de pedagogia sobre esse processo, apreender a significação como expressão singular da consciência social na coletividade educativa, materializada à medida que os princípios da AOE são internalizados e passam a ocupar nova posição na estrutura da atividade dos licenciandos, reorientando suas ações, a organização do ensino e a compreensão do trabalho docente na EJA.

Com esse propósito, em coerência com o objetivo, a organização teórico-metodológica da pesquisa, fundamentada na macroestrutura da atividade humana em Leontiev, desdobra-se nas seguintes **ações**: 1) identificar tensões e contradições geradoras de necessidades formativas; 2) instituir condições objetivas no estágio que favoreçam mediações capazes de transformar os motivos do ensinar e da compreensão do aprender; e 3) interpretar os sentidos pessoais produzidos como momentos de generalização da consciência pedagógica no interior da coletividade educativa.

Nesse contexto, a **tese** defendida é a de que a significação da AOE por licenciandos de Pedagogia em estágios na EJA, ao gerar contradições na atividade pedagógica que realizam, contribui para a constituição de motivos da atividade de ensino potencializadora da consciência pedagógica emancipadora. Assim, essa significação configura-se como momento nuclear do processo de formar-se professor, por expressar a transformação qualitativa da atividade pedagógica no movimento em que os motivos passam a orientar-se pelo objeto do ensino e os sentidos pessoais se integram à consciência individual como expressão singular da consciência pedagógica universalizada, orientada à formação humana.

Entretanto, enquanto a produção histórico-objetiva, relativamente estável, no interior da vida social, não é a significação em si que se transforma, mas o modo como o sujeito que com ela se relaciona, no interior da atividade. Quando essa relação permanece externa e imediata – isto é, quando o motivo que orienta a ação não coincide com o objeto da atividade –, a significação deixa de operar como mediação consciente da prática, podendo configurar um processo de alienação, e não de humanização.

Assim, a universalização da consciência pedagógica, tal como concebida nesta tese à luz de Marx e Leontiev, não corresponde à homogeneização dos sujeitos nem à fetichização da imediatez do fenômeno, mas ao movimento histórico-dialético da atividade coletiva, no qual o singular se eleva ao universal por mediação da prática social, rigorosamente apreendida à luz dos fundamentos ontometodológicos que orientam a pesquisa¹². É nesse movimento que

¹² Fundamentos em que a ontologia explicita a natureza histórico-social do fenômeno, enquanto o método a reproduz, no plano do pensamento, como concreto pensado, segundo a lógica imanente de seu movimento: o

a AOE se constitui como totalidade historicamente determinada, cuja apreensão exige a superação de sua aparência imediata por meio da abstração teórica.

Nesse sentido, a significação constitui-se como objeto investigável na medida em que expressa um processo real, socialmente constituído e historicamente determinado, que se objetiva na atividade pedagógica. Não se reduz a representações subjetivas, mas emerge como síntese de sentidos pessoais integrados à consciência pedagógica, enquanto expressão singular da consciência social; contudo, não se reduz à sua soma, uma vez que tais sentidos se constituem de modo desigual e nem sempre apreendem as determinações essenciais do fenômeno. Assim, configura-se como síntese teórica do movimento real da atividade em condições concretas. Trata-se, portanto, de apreender, para além da aparência empírica, as determinações essenciais que configuram o fenômeno do ensinar na EJA no âmbito da coletividade.

Na perspectiva da teoria da atividade de Leontiev, a possibilidade de apreensão da significação, enquanto conteúdo da consciência social, inscreve-se no movimento de objetivação da vida social, tornando-se cognoscível nas formas concretas da atividade humana. Negar sua investigabilidade implicaria restabelecer a cisão entre consciência e realidade objetiva, incompatível com o Materialismo Histórico-Dialético, no qual a consciência é um momento do ser social que se realiza na práxis.

A investigação tem como ponto de partida, portanto, a compreensão de que o humano não acessa a realidade de forma imediata, mas sim por meio de significações socialmente produzidas. É na atividade – forma concreta da práxis – que essas significações são apropriadas pelo sujeito, singularmente, constituindo a consciência real que impulsiona e desenvolve seu psiquismo. Nessa unidade, a consciência não é uma instância autônoma, mas a mediação que se constitui na própria atividade e passa a orientá-la, tornando-se apreensível, no movimento real da formação da atividade (Leontiev, 1978).

Assim, a significação da AOE emerge como movimento dialético e contraditório, apreensível no sistema de atividades no âmbito do EDF, no qual se articulam ensino, aprendizagem e formar-se professor, permitindo constituir, no plano teórico, o concreto como totalidade de múltiplas determinações. Nessa direção, a AOE assume lugar central ao operar em dois planos indissociáveis: o metodológico e o formativo-pedagógico.

trabalho como categoria fundante da docência; a atividade como forma ontológica da existência humana; a formação como produção histórica da consciência; a unidade entre teoria e prática; a origem social da subjetividade; a educação como produção social contraditória da formação humana; e a mediação como princípio ontológico de constituição do fenômeno.

No plano metodológico, atua como mediação da produção e análise dos dados, articulando-se à abordagem onto-crítica da pesquisa-formação (Bonfim, 2023). Como princípio de produção, engendra situações concretas e ações centrais intencionalmente estruturadas, tornando o fenômeno investigável como expressão do movimento real da atividade. Como princípio de análise, permite tomar a atividade como unidade e apreender suas contradições e determinações, orientando a investigação na perspectiva da ascensão do abstrato ao concreto.

No plano formativo-pedagógico, no qual se objetiva a significação investigada, a AOE opera como mediação onto-reflexiva da formação docente, instituindo a apropriação de conceitos teórico-científicos e a formação humana. Nesse movimento, evidenciam-se, na práxis pedagógica, indícios de reorientação dos motivos da atividade, de transformação dos sentidos pessoais atribuídos ao ensino e de fortalecimento da consciência pedagógica. Tais deslocamentos sinalizam a entrada dos sujeitos em atividade¹³, na qual os motivos passam a orientar-se progressivamente pelo objeto do ensino, ampliando a intencionalidade educativa e o potencial transformador do trabalho docente, ainda que de modo desigual, contraditório e historicamente inacabado.

Desse modo, em diálogo com a teoria da atividade de Leontiev e com a Teoria da Aprendizagem Expansiva de Engeström, a pesquisa evidencia que a formação docente se desenvolve em sistemas de atividades interconectados, nos quais as contradições não apenas tensionam, mas impulsionam movimentos de transformação da atividade pedagógica e da própria formação. Ao explicitar essas determinações, a tese reafirma a AOE como princípio pedagógico orientado à formação humana e à efetivação da função social do ensino na EJA, situando-a como mediação fundamental na constituição da consciência pedagógica dos futuros professores.

Por fim, o movimento de apreensão do fenômeno – em suas determinações, contradições e materialidade – orienta a organização das seções desta tese como expressão da própria atividade investigativa (Quadro 1). O texto compõe-se desta introdução, seguida de quatro seções teórico-analíticas, que articulam fundamentos teóricos, metodológicos e a análise do fenômeno, culminando nas considerações finais. Essa organização sintetiza, no plano expositivo, o percurso de ascensão do abstrato ao concreto realizado ao longo da investigação.

¹³ Expressões como “entrada dos sujeitos em atividade”, “entrar em atividade”, “não estar (não está) em atividade”, “motivos apenas compreensíveis” ou “motivos estímulos”, utilizadas ao longo desta tese, não devem ser compreendidas como ausência de atividade ou inexistência de motivos pessoais. Tais expressões indicam, antes, situações em que os motivos pessoais dos sujeitos operam em atividades concorrentes cujos objetos não coincidem com o objeto histórico-social da atividade específica em análise. Nessas condições, a atividade humana permanece existindo, ainda que de forma contraditória, fragmentada ou estranhada em relação ao significado social da atividade considerada.

Quadro 1 – Organização da atividade investigativa desenvolvida

Estrutura da atividade investigativa	Seções da tese	Síntese teórico-analítica
Motivo mobilizador (necessidade histórico-social de conhecer)	Seção 1 Introdução	Explicita a gênese do problema de pesquisa na realidade concreta. Justifica a necessidade social e a relevância científica do fenômeno. Delimita o objeto e o objetivo geral, evidenciando o vínculo entre o pesquisador e o fenômeno como expressão de determinações históricas que demandam explicação teórica.
Objeto ideal (antecipação teórica da totalidade concreta)	Seção 2 Naturalização da EJA na sociedade capitalista	Fundamenta a materialidade do objeto na totalidade social, analisando a EJA como forma historicamente produzida, marcada pela marginalização e pela funcionalidade à reprodução do capital. Evidencia as contradições e os limites das políticas neoliberais, afirmando a necessidade de superar a lógica compensatória, em direção à formação humana integral.
	Seção 3 Formação humana em Marx	Apresenta os pressupostos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos da formação humana marxista, compreendendo o trabalho e a atividade como categorias fundantes da constituição da consciência. Sustenta a unidade dialética entre consciência e atividade, entre ensino e aprendizagem e situa a AOE como mediação pedagógica no desenvolvimento do pensamento teórico.
Ações Centrais- EDF (movimentos conscientes orientados pela mediação teórico-metodológica)	Seção 4 Fundamentos ontometodológicos de produção do conhecimento	Explicita o método no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético e da pesquisa-formação onto-crítica, como reprodução da lógica do movimento do objeto real, definindo a atividade como unidade de análise. Delimita o processo de produção e de análise dos dados, pelo movimento de ascensão do abstrato ao concreto, orientado à constituição do objeto em suas múltiplas determinações.
Operações (mediações da instrumentalização dos dados empíricos)	<i>(transversais às ações centrais metodológicas, pedagógicas e formativas)</i>	Materializam-se nos instrumentos analíticos – cenas, episódios e unidades de significação – como mediações que possibilitam apreender o movimento do objeto real na estrutura interna da atividade, evidenciando contradições, transformações dos motivos e a constituição da consciência pedagógica.
Objetivação (síntese teórica do movimento do objeto)	Seção 5 Significação da AOE como mediação formativa	Realiza a constituição teórica do objeto como síntese de múltiplas determinações, evidenciando a significação da AOE como mediação da formação da consciência pedagógica, expressa na transformação qualitativa dos motivos e na passagem do singular ao universal.
	Considerações Finais	Sistematiza as implicações teórico-práticas, afirmando a EJA como espaço contraditório de formação humana e a AOE como princípio formativo capaz de reorientar conscientemente a atividade pedagógica.

Fonte: organizado pelo próprio autor.

2 NATURALIZAÇÃO DA EJA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A marginalidade educacional é funcional ao sistema. A EJA não é negligenciada por acaso, mas porque cumpre esse papel.

Dermeval Saviani
Escola e Democracia (1983)

Nesta seção, realizamos uma incursão teórica sobre a materialidade do contexto formativo e educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – espaço no qual os sujeitos produzem e se apropriam do fenômeno investigado. É nesse contexto – que constitui o pano de fundo da pesquisa – que foi investigado o movimento do objeto: significação da AOE por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na EJA, na mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana.

Com esse propósito, buscamos explicitar mediações que revelassem as determinações¹⁴ do movimento lógico-histórico da EJA, apreendendo-a em dois planos articulados: o formativo, relativo ao licenciando que entra em atividade ao organizar ações de ensino e o educativo, referente ao estudante da EJA que se coloca em atividade de aprendizagem ao retomar sua trajetória escolar. Trata-se, inicialmente, de desnudar a empiria do contexto investigado, evidenciando as tensões e contradições que constituem sua materialidade histórica.

Nessa perspectiva, a totalidade¹⁵ não se apresenta como dado imediato, mas como síntese a ser revelada no processo analítico, a partir da imanência contraditória que marca a EJA como modalidade historicamente marginalizada. Tal condição é compreendida aqui como determinação objetiva do fenômeno estudado e como expressão das relações sociais que produzem e reproduzem essa forma específica de escolarização.

A epígrafe que abre esta seção, inspirada no pensamento de Dermeval Saviani em *Escola e Democracia* (1983), converge com essa análise ao evidenciar que a marginalização da EJA não decorre de acaso ou negligência circunstancial, mas cumpre uma função estrutural na sociedade capitalista. Ao manter parcelas significativas da população afastadas do conhecimento sistematizado, essa marginalidade contribui para a reprodução das desigualdades

¹⁴ Na perspectiva marxiana, *determinações* são compreendidas como relações não causais, propriedades e/ou qualidades imanentes do ser, camadas que exprimem a aparência inicial do fenômeno.

¹⁵ A categoria “totalidade”, na perspectiva marxiana revela processos não lineares sobre as significações do fenômeno no tempo e no espaço, por isso podem evidenciar sua essência.

sociais e para a manutenção das diretrizes educacionais hegemônicas que incidem diretamente sobre o contexto formativo e educativo da EJA.

2.1 CONTEXTO EDUCATIVO/FORMATIVO DA EJA

O contexto formativo e educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como já afirmamos, é marcado pela precarização das políticas públicas educacionais, pela desvalorização curricular e pela incidência de interesses de controle ideológico. Nele a docência permanece, com frequência, relegada ao improviso, à descontinuidade e à ausência de fundamentos pedagógicos sistematizados. Tal condição implica que a formação de professores para a EJA tem sido historicamente atravessada por lacunas estruturais, que reproduzem a fragmentação entre teoria e prática, desconsideram a historicidade dos sujeitos e esvaziam a função social do ensino.

Esse quadro alimenta um processo de naturalização das desigualdades educacionais, sem que os objetivos da modalidade sejam efetivamente problematizados. Assim, ao ser naturalizada na sociedade capitalista neoliberal e aceita como expressão “normal” do sistema educacional, obscurece-se o fato de que a EJA constitui um resultado tardio da desresponsabilização histórica do Estado, que não garantiu o acesso e a permanência de amplos contingentes da população à escola regular, em tempo e idade certos. Nesse sentido, naturalizar a EJA implica aceitar como naturais, também, o fracasso escolar, a ausência de políticas públicas estruturantes – como a oferta de creches e condições materiais de escolarização – e a persistência de múltiplas formas de analfabetismo na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a EJA configura-se como um processo educativo de caráter reducionista, sustentado por um discurso político-pedagógico incompatível com a perspectiva de humanização que orienta este estudo. Tal configuração não responde às necessidades educativas do sujeito da EJA enquanto homem concreto, uma vez que a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno não se constituem como unidade dialética. Ao contrário, permanecem fragmentadas, negando aos sujeitos tanto o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido quanto a possibilidade de se afirmarem como individualidades capazes de compreender e transformar a realidade objetiva.

Diante disso, uma questão se apresenta pertinente: as contradições que atravessam a Educação de Jovens e Adultos não se configurariam como conflitos intransponíveis, inviabilizando a transformação dos motivos da atividade pedagógica e a superação das tensões por meio do processo formativo objetivado pelo ensino mediado pela AOE? A resposta é

negativa. São precisamente essas contradições que tornam possível apreender novas propriedades e qualidades no movimento histórico da EJA.

Acreditamos que sua expressão fenomênica revela um determinado nível de consciência social que permite compreendermos que o discurso de inclusão e de reparação de direitos, frequentemente associado a essa modalidade, encobre uma proposta de caráter reformista e utópico. Trata-se de um discurso sustentado por um sistema educacional que se autoproclama benfeitor, ao mesmo tempo em que preserva intactas as determinações estruturais responsáveis pela exclusão educacional.

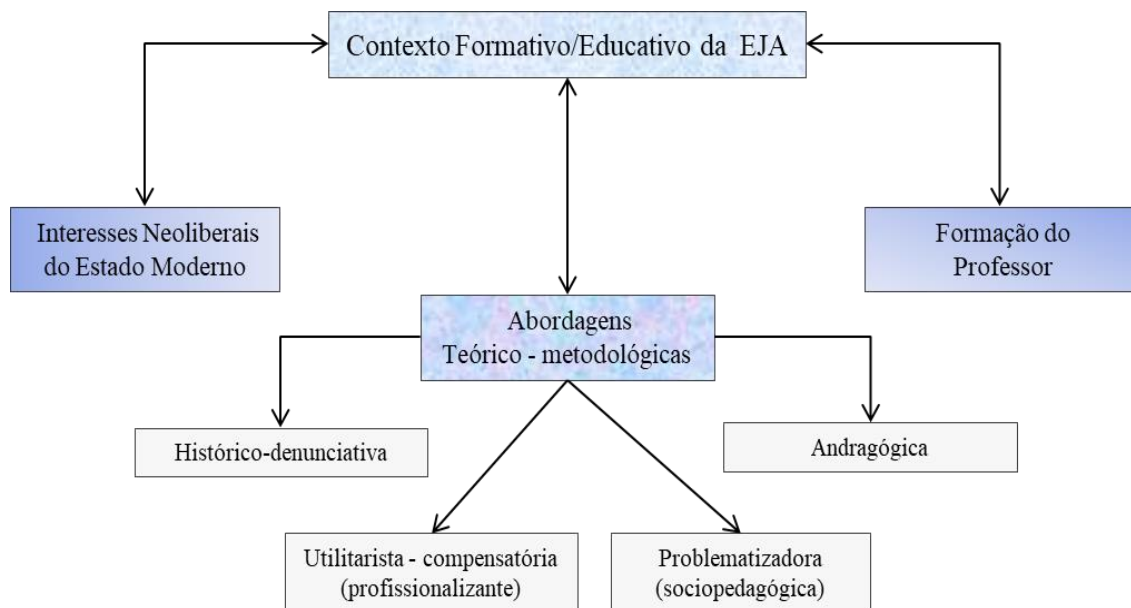
Desse modo, a EJA configura-se como síntese histórica dessas contradições. Sua superação efetiva não pode ocorrer nos limites da sociabilidade capitalista neoliberal, mas apenas no interior de processos formativos que, ao reconhecerem tais contradições como constitutivas da realidade, as tomem como mediações para a reorganização consciente da atividade pedagógica.

Importa apontarmos que essa compreensão só se tornou possível porque o fenômeno foi analisado para além da lógica formal, à luz da lógica dialética¹⁶, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (PH-C) e na Teoria da Atividade, ambas ancoradas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa perspectiva permitiu apreender a historicidade inscrita nas múltiplas determinações sociais, culturais e políticas que constituem a EJA, revelando sua gênese e sua totalidade como pano de fundo do fenômeno investigado.

Desse modo, a mera existência formal da EJA não pode ser tomada como evidência de uma sociedade democrática. Torna-se necessário explicitarmos, empiricamente, as mediações concretas que configuram o contexto formativo-educativo no qual essa modalidade se constitui no Estado moderno. Isso implica analisar a incidência da ideologia neoliberal tanto na formação de professores quanto nas abordagens teórico-metodológicas predominantes na literatura acadêmica, seja em perspectivas que a confrontam, seja em que, direta ou indiretamente, a ela se alinham. A Figura 1 ilustra os movimentos que caracterizam esse contexto formativo-educativo da EJA no Estado moderno, conforme identificado na literatura especializada.

¹⁶ Saviani (2015, p.28, grifos no original), explica de forma emblemática a diferença entre lógica formal e lógica dialética. “A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a **mediação** do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser **a** lógica para se converter num momento da lógica dialética’.

Figura 1 – Movimentos característicos do contexto formativo/educativo da EJA



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Conforme aponta a Figura 1, no contexto formativo-educativo da EJA engendram-se abordagens teórico-metodológicas que expressam o processo de naturalização dessa modalidade na sociedade capitalista. Desse modo, tais abordagens não são neutras, mas emergem das determinações do Estado moderno, enquanto expressão da sociabilidade capitalista, incidindo diretamente na formação do professor que atua na EJA. São essas mediações constitutivas do contexto educativo e formativo da modalidade que passamos a examinar, ainda que sucintamente.

2.1.1 Estruturação capitalista sob interesses neoliberais

Importa, inicialmente, destacarmos uma compreensão sintética do capitalismo estruturado sob a hegemonia neoliberal, a partir de contribuições de autores como Marshall (1967), Esping-Andersen (1991), Mandel (1982), Poulantzas (1985), Draibe (1993, 2003), Behring (2009), Mészáros (2008, 2011), Antunes (2018) e Boschetti (2021), entre outros. No pensamento desses autores, o Estado moderno neoliberal é compreendido como “[...] a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (Poulantzas, 1985, p. 148), cuja gênese, entre os séculos XVIII e XX, articula os fundamentos do liberalismo clássico e do liberalismo renovado.

O avanço do Estado neoliberal, cuja racionalidade se orienta pela contenção dos custos sociais, intensifica progressivamente o enfraquecimento das políticas de proteção social e

reconfigura a correlação de forças entre Estado, capital e mecanismos de enfrentamento da questão social¹⁷.

Historicamente, esse processo tem início com o Iluminismo e a consolidação da ordem burguesa após a Revolução Francesa, quando a burguesia, ao superar a nobreza, institui o Estado liberal mínimo, orientado pelo princípio do *laissez-faire*. Sob a regência de John Locke e de Adam Smith, o liberalismo defendeu a não interferência estatal nas esferas econômicas e sociais. Contudo, a incapacidade do capitalismo liberal de superar suas crises estruturais – em especial a crise de 1929 – deu lugar ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*¹⁸, no qual John Maynard Keynes defendeu a intervenção estatal como mecanismo de regulação econômica e social.

O *Welfare State* vigorou em grande parte do século XX, mas suas próprias contradições, associadas à reestruturação do capitalismo, abriram espaço para o ressurgimento do liberalismo sob uma nova forma. A partir das décadas de 1970 e 1980, o capitalismo assume uma configuração financeirizada e globalizada, sustentada por uma racionalidade gerencial e pela ideologia neoliberal formulada, sobretudo, por Friedrich Hayek e Milton Friedman. Nesse contexto, o Estado passa a ser forte no controle fiscal e na contenção de direitos trabalhistas, mas restritivo nos gastos sociais e nas políticas públicas de proteção social.

Esse projeto ganha centralidade após a crise econômica do final dos anos 1970, quando o ideal neoliberal se apresenta como resposta à suposta “ineficiência” do Estado de Bem-Estar Social. A diretriz passa a ser clara: reduzir custos sociais, flexibilizar direitos e subordinar as políticas sociais à lógica do mercado. Tal racionalidade foi rapidamente incorporada por governos centrais do capitalismo, como o de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, tornando-se referência hegemônica em escala global.

¹⁷ A questão social tem origem pluricausal e nasceu junto aos processos de desenvolvimento das forças produtivas no período de expansão da industrialização no século XIX e na reestruturação do capitalismo no final do século XX. As condições políticas e econômico-sociais desses processos, inadequadas ao equilíbrio da sociedade, ensejaram sua emergência, implicando na formação de uma arena de disputas entre projetos governamentais influenciados por inúmeros interesses de classes em relação às suas concepções e propostas, bem como em relação à sua condução e execução. Assim, a questão social não pode ser separada do efeito de acumulação, da falta de bens sociais legítimos que permeiam a vida em sociedade, nem dos efeitos significativos que isso produz nas classes menos favorecidas (Arendt, 1999; Behring, 2009; Behring, Boschetti, 2021; Dagnino, 2004; Draibe, 2003; Esping-Andersen, 1981).

¹⁸ O *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar Social defendia a intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais, colocando o Estado como principal indutor dos serviços públicos e pela promoção da igualdade social e bem-estar da população. Vigorou a partir da crise do capital de 1929 e ganhou bastante força após a Segunda Guerra Mundial, permanecendo ativo em boa parte do século XIX e XX (Esping-Andersen, 1981; Draibe, 1993).

Nesse horizonte, o neoliberalismo ou a reestruturação capitalista¹⁹ passa a defender o livre mercado como mecanismo privilegiado de organização da vida social, convertendo direitos – entre eles, o direito à educação – em serviços mercantilizados. Esse movimento atingiu, de forma particularmente aguda, os países da América Latina, submetidos a rigorosos ajustes macroeconômicos, que fragilizaram seus sistemas de proteção social. Um exemplo: no Brasil²⁰ (Draibe, 2003), as desigualdades históricas, sobretudo no campo educacional, foram aprofundadas.

Tais políticas foram justificadas por um discurso ideológico que critica o suposto “paternalismo” das políticas sociais e defende sua substituição por mecanismos de mercado. Como aponta Behring (2009), esse processo se expressa na defesa de políticas focalizadas, na contenção do gasto público e na desresponsabilização estatal, sustentadas por argumentos recorrentes como “escassez de recursos”, “equilíbrio fiscal” e “controle da inflação”. Do ponto de vista fiscal, trata-se de uma mudança regressiva que incide diretamente sobre os direitos sociais, especialmente nos países periféricos do capitalismo.

Nesse cenário, o neoliberalismo se consolida como projeto estrutural, nega os princípios da social-democracia, aposta na modernização, na flexibilização e na competitividade sistêmica como soluções para a crise do capital. Contudo, como adverte Mészáros (2011), essa forma de organização social não é sustentável. Para o autor, a crise do capital é estrutural e decorre dos próprios limites do metabolismo social do capital, que opera dissociando o econômico do humano. Trata-se de uma crise sem solução nos marcos estabelecidos pelo sistema capitalista, o que impõe a necessidade histórica de superar seus pressupostos destrutivos.

Assim, ainda que essa crítica alimente horizontes emancipatórios em escalas mais amplas, Mészáros (2008) chama a atenção para o papel da educação como instrumento central da reprodução capitalista. As relações entre processos educativos e sociais são mediadas pela lógica do capital, constituindo um sistema de internalização que apresenta a educação como

¹⁹ A reestruturação do capitalismo ocorreu no final do século XX, em que as condições políticas e econômico-sociais, consideradas inadequadas ao equilíbrio da sociedade, ensejaram a emergência de uma nova cultura econômica. Isso implicou, principalmente, na formação de uma arena de disputas entre projetos governamentais influenciados por inúmeros interesses de classes em relação às suas concepções e propostas, bem como em relação à sua condução e execução, sob fiscalização de organismos internacionais (Antunes, 2018; Arendt, 1999; Behring, 2009; Behring, Boschetti, 2021; Dagnino, 2004; Draibe, 2003; Esping-Andersen, 1981; Mandel, 1982; Marshal, 1963; Mészáros, 2011; Poulantzas, 1985).

²⁰ No Brasil, a ideologia neoliberal chegou de forma tardia a partir do governo Collor e se consolidou no processo de reforma do Estado no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, seguindo a cartilha de orientações do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. Isso implicou imediatamente novas diretrizes de distribuição dos bens coletivos com graves reflexos nas políticas sociais públicas e nas liberdades individuais. Isso foi atribuído ao fato de que, diante da realidade internacional, a particularidade brasileira foi contestada pelos pensadores neoliberais, devido ao entendimento destes de que estas políticas incitavam e impulsionavam a crise do capital (Dagnino, 2004; Draibe, 2003).

promessa redentora, ao mesmo tempo em que reforça a alienação. Nesse contexto, a educação converte-se em mercadoria, como destaca Sader (2008, p. 16), na apresentação dessa obra fundamental do autor húngaro²¹: “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”.

É a partir desse movimento histórico que compreendemos a naturalização da EJA na sociedade capitalista contemporânea. Sua existência passa a ser tratada como algo natural; oculta-se o fato de que essa modalidade resulta da fragilização das políticas educacionais estruturantes, que, nesse contexto, são responsáveis pela exclusão e pela negação do direito à escolarização de amplos segmentos da população. A EJA emerge, assim, como resposta tardia às fissuras produzidas pelo próprio modelo neoliberal, que transforma direitos em serviços e reduz a educação a um instrumento de ajuste social.

Essa exclusão se expressa no reprodutivismo educacional e na intensificação de processos de desumanização e analfabetismo, articulados à lógica de redução dos custos sociais do Estado. Nesse sentido, a negligência na formação inicial de professores constitui uma mediação central desse processo, comprometendo a possibilidade de organizar práticas educativas verdadeiramente humanizadoras.

2.1.2 Formação inicial: dicotomia entre teoria e prática

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, atravessado por determinações sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Ainda que não nos aprofundemos neste debate, é possível afirmar que ela produz conhecimentos plurais que, ao se reorganizarem na atividade teórico-prática do docente, conformam o “saber ensinar”, permanentemente tensionado por contradições que exigem superação para se afirmar como instrumento de transformação social.

Nesse processo, o trabalho docente tem sido fragilizado por necessidades formativas não atendidas e pela ausência de políticas institucionais que reconheçam o professor como sujeito histórico e produtor de conhecimentos. Tais necessidades não expressam lacunas individuais, mas contradições estruturais que atravessam a atividade pedagógica, incidindo diretamente sobre a construção da identidade e da autonomia docente – dimensões centrais para uma práxis comprometida com a formação humana.

Nessa perspectiva, persistem desafios institucionais e epistemológicos ao longo do percurso formativo, pois, como afirma Moura (2004, p. 257), “a pergunta sobre o modo de ser

²¹ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

professor também se tornou necessária”. O docente, enquanto sujeito histórico e culturalmente constituído, atua em um campo de relações permeado por significações e sentidos pessoais, em permanente movimento no exercício da docência. Sua função implica, portanto, criar condições objetivas para o desenvolvimento dos motivos e necessidades dos estudantes na mediação com os objetos de conhecimento, ao mesmo tempo em que constitui sua identidade profissional nesse próprio movimento.

Diante disso, destacamos uma determinação central desse processo: a dicotomia entre teoria e prática. Essa cisão compromete a construção de uma identidade docente autônoma, sobretudo no contexto da EJA, em que os sujeitos carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares e por experiências sociais diversas. Assim, embora amplamente debatida na academia, a formação inicial ainda não tem garantido condições efetivas de autonomia profissional. Segundo Contreras (2002), isso decorre de abordagens epistemológicas fragmentadas e pragmáticas, que ora reduzem o professor a um profissional técnico, ora a um profissional reflexivo²² ou intelectual crítico pesquisador da prática²³, sem articular essas dimensões de forma integrada.

Nas décadas de 1980 e 1990, as epistemologias pragmáticas passaram a predominar no debate educacional, aprofundando a cisão entre teoria e prática e fragilizando o desenvolvimento profissional docente (Sacristán; Gómez, 1998; Charlot, 2000; Freire; Shor, 2021). Conforme aponta Moura (2021, 2023), a partir dos anos 2000, emergiu uma perspectiva centrada na formação contínua, articulada às dimensões pessoais, culturais e institucionais do trabalho docente (Nóvoa, 1985; Candau, 1996; Contreras, 2002). Contudo, Formosinho (2009) observa que essa renovação permanece parcial ao restringir-se, frequentemente, à relação imediata entre formação e prática, sem alcançar as múltiplas determinações que constituem a atividade docente.

Essas fragilidades revelam um impasse histórico: a formação docente parece oscilar entre o prescritivismo utilitarista e a abstração teoricista. No entanto, por se tratar de um processo contraditório, a atividade pedagógica encerra, em si, possibilidades de reinvenção. Ao se considerar a totalidade do percurso formativo – a formação inicial, a continuada e as experiências cotidianas –, torna-se possível reorientá-lo em direção a uma práxis

²² SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Neste texto o autor aponta uma pedagogia para a formação profissional a partir da valorização da experiência e da reflexão na experiência.

²³ GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Este autor defende a análise do contexto escolar, num contexto mais amplo, dando maior clareza à reflexão como prerrogativa intelectual do professor.

transformadora. Como propõe Noronha (2010), a formação docente deve fundamentar-se em uma práxis educativa crítica, entendida como atividade concreta pela qual o ser humano transforma o mundo e a si mesmo, em consonância com o pensamento marxiano. Nessa perspectiva, a prática cotidiana do professor constitui o espaço real de síntese entre os conhecimentos cotidianos e os teórico-científicos.

Assim, a formação precisa romper tanto com o ativismo pedagógico quanto com o teorismo abstrato, articulando intencionalidade, criticidade e mediação. Ao assumir esse compromisso, o professor pode transformar-se em um agente de ruptura e ampliar as possibilidades de democratização da cultura letrada no interior da sociedade capitalista (Noronha, 2010; Saviani, 2019; Freire, 2003).

Concluimos, portanto, que a formação inicial deve operar como um movimento unitário de práxis, no qual o futuro docente se aproxima da realidade para compreendê-la e transformá-la. A teoria, enquanto objetivação cultural, possibilita ao professor em formação situar-se historicamente e fortalecer sua autonomia e compromisso ético-político com a formação humana – especialmente na EJA, onde tais dimensões se colocam como urgentes.

Nessa direção, teoria e prática constituem uma unidade dialética objetivada na atividade pedagógica – síntese da atividade interna e externa dos sujeitos. No interior das contradições da sociedade capitalista, essa atividade capta e elabora as tensões que atravessam o cotidiano escolar, não apenas no atendimento às necessidades imediatas de sobrevivência, mas também às necessidades historicamente produzidas pelo desenvolvimento humano.

Nessa visão, tendo a EJA como pano de fundo desta investigação, impõe-se a questão: como tem se configurado a formação inicial de professores para essa modalidade educativa? Não defendemos aqui a constituição de uma identidade profissional exclusiva para a EJA, mas a incorporação, na formação inicial, de elementos que permitam reconhecer suas especificidades²⁴. Como afirma Saviani (2014, p. 29), o professor deve ter “[...] domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades”.

Esse reconhecimento está presente em documentos normativos. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000 estabelece que

²⁴ “[...] o tema ‘especificidades na educação de jovens e adultos’ é muito amplo. Podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores” (Soares, 2011, p. 318, grifo no original). Comporta também a crescente juvenilização dos sujeitos de aprendizagem (Jardilino e Araújo, 2014); o atendimento de interesses educativos de diferentes gerações, bem como qual proposta teórico-metodológica seria mais adequada para mediar a apropriação dos conceitos teórico-científicos disponibilizados pela escola.

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas comuns a todo professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino [...] não um professor aligeirado ou movido apenas pela boa vontade, mas um docente que se nutra do geral e das especificidades que uma formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), atual Lei 9.394 de 1996 reforça esse princípio ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades” (Brasil, 2024, art. 61), e as Diretrizes nacionais DCN para a EJA destacam a consideração dos perfis dos estudantes e das faixas etárias, orientadas por princípios de equidade e diferença (Brasil, 2000).

Apesar desses avanços normativos, persistem contradições no cotidiano formativo. Observa-se fragilidade no reconhecimento das especificidades da EJA por parte de professores em exercício, o que evidencia um descompasso entre a legislação e a prática. Como afirmam Soares e Pedroso (2016), tratar a EJA como direito implica problematizar o perfil do educador capaz de efetivá-lo; do contrário, os sujeitos da modalidade permanecem reduzidos a alunos com trajetórias truncadas, tendo sua identidade negada.

Essa realidade indica que, embora reconhecida legalmente, a EJA ainda não se consolidou como prioridade na cultura formativa das licenciaturas nem nas políticas educacionais. Vieira (2022) sintetiza esse quadro afirmando que ainda não existe uma política de formação consolidada para esses profissionais, sobretudo no âmbito das universidades, o que compromete a produção acadêmica e a construção de parâmetros formativos sólidos.

Nesse contexto, muitos docentes chegam à EJA sem preparo específico, reproduzindo práticas descoladas das necessidades reais de seus alunos e aprofundando a cisão entre teoria e prática. Tal dinâmica reforça uma concepção profilática e secundária da modalidade, naturalizando sua condição de educação marginalizada. Essa naturalização desloca prioridades e investimentos para outras etapas da educação básica, relegando a EJA a uma demanda suplementar. Diante disso, torna-se necessário indagar: quais determinações sustentam historicamente a marginalização da EJA na sociedade capitalista? É essa problemática que orienta o tópico seguinte.

2.1.3 Abordagens teórico-metodológicas

Nos tópicos anteriores, analisamos o contexto educativo e formativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior da sociedade capitalista contemporânea, marcada pela

hegemonia de interesses neoliberais que incidem diretamente sobre as políticas públicas e os processos de formação inicial de professores. Partimos do pressuposto de que a EJA não pode ser compreendida como um campo neutro nem como simples extensão da educação regular, mas como uma modalidade historicamente constituída nas contradições sociais produzidas pelo modo de produção capitalista, especialmente no que se refere à expropriação do direito à escolarização em tempo socialmente adequado.

Nesse cenário, a organização da EJA tem sido atravessada por políticas de racionalização, precarização e responsabilização individual, que contribuem com sua naturalização como educação de caráter secundário. Paralelamente, a formação inicial de professores permanece marcada pela dicotomia entre teoria e prática, o que fragiliza a apropriação de fundamentos teórico-científicos capazes de sustentar uma compreensão crítica da modalidade e orientar uma atividade pedagógica consciente. Tal fragilização incide diretamente sobre a forma como os futuros docentes significam o ensino na EJA, limitando, em muitos casos, sua atuação a procedimentos técnicos desarticulados de uma concepção ampliada de formação humana.

Assim, a possibilidade de mudanças efetivas na EJA esbarra em uma barreira invisível, constituída pelos interesses conflitantes que atravessam a modalidade e que permanecem naturalizados quando a análise se limita à aparência dos fenômenos. Superar essa barreira exige um movimento teórico e prático que ultrapasse a denúncia ou a exaltação da EJA, apreendendo-a como atividade social historicamente determinada e, portanto, passível de transformação consciente no interior da práxis educativa.

À luz dessas determinações históricas, políticas e formativas, analisamos, com base na produção acadêmica recente, quatro abordagens teórico-metodológicas recorrentes na literatura sobre a EJA: a histórico-denunciativa, a utilitarista-compensatória (profissionalizante), a andragógica e a problematizadora (socipedagógica). Sustenta-se que tais abordagens expressam projetos formativos em disputa que, embora se apresentem como críticos ou emancipatórios, não ultrapassam o nível da aparência, permanecendo circunscritos à denúncia das condições precárias da modalidade ou à proposição de alternativas subordinadas a interesses de controle social. Ao oscilar entre a caracterização da EJA como educação paliativa e sua idealização como espaço de recomposição de trajetórias ou de libertação dos oprimidos, deixam de enfrentar as determinações histórico-sociais que estruturam a atividade pedagógica. Como consequência, limitam sua incidência sobre a organização do ensino e, portanto, sobre a formação humana.

2.1.3.1 Abordagem histórico-denunciativa

Neste subtópico, evidenciamos que as condições de desenvolvimento do contexto formativo e educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são conhecidas pela academia desde as origens. Tanto os problemas estruturais de sua execução quanto as possibilidades de novas significações vêm sendo, reiteradamente, apontados pela produção acadêmica. Constitui aqui o que denominamos abordagem histórico-denunciativa.

Não se pretende, neste espaço, reconstruir linearmente a história da EJA a partir de um recorte temporal exaustivo. Nosso objetivo é apresentar uma síntese analítica que permita compreender o papel dessa abordagem no debate educacional, destacando suas principais inflexões históricas e seus limites explicativos.

Nessa visão, os registros indicam a existência de práticas educativas voltadas a adultos desde o período colonial, especialmente por meio da ação jesuítica junto aos povos originários (Haddad; Di Pierro, 2000). Entretanto, a década de 1930 é considerada emblemática para a emergência da educação popular no país, além de ser o período em que a EJA vai surgir. Inicialmente, como ideal político-pedagógico e, posteriormente, como movimento de conscientização, cujo auge ocorreria nos anos 1960. Nesse contexto, marcado pela ampliação da participação popular, pela animação cultural e pela efervescência política em torno das reformas de base, emergiram importantes marcos legais – como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) e a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (Teixeira, 1962) – ainda que com reduzidos efeitos concretos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA passa a adquirir relevância acadêmica a partir do final da década de 1930, com os estudos de Paschoal Leme, que a identificam como resposta tanto às exigências da industrialização quanto às reivindicações das classes populares (Fávero; Freitas, 2011). Conforme destacam esses autores, Lourenço Filho denuncia que a modalidade rapidamente se fragmentou em campanhas assistemáticas, desvinculadas da escola regular, assumindo um caráter provisório e compensatório.

Desse modo, as primeiras ações estatais efetivas no campo da educação de adultos emergem no final da Era Vargas, tensionadas por um duplo movimento: de um lado, a pressão de movimentos sociais e intelectuais em defesa da ampliação do direito à educação; de outro, as exigências do processo de industrialização, que demandavam uma força de trabalho minimamente escolarizada. Nesse contexto, ainda que se ampliem as iniciativas institucionais, os adultos analfabetos passam a ser concebidos como sujeitos incapazes, submetidos a

processos de escolarização organizados segundo modelos pedagógicos infantilizados, funcionalmente ajustados às necessidades produtivas.

Assim, a ampliação desse direito não se configura como concessão espontânea do Estado, mas como resultado de disputas sociais que encontram expressão, ainda que limitada, em marcos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934, bem como em sua posterior sustentação material por meio da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), instituído pelo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 (Brasil, 1945). Tal processo revela o caráter contraditório da política educacional, que, ao mesmo tempo em que incorpora demandas históricas por escolarização, as reconfigura sob os limites impostos pela ordem social vigente.

É nesse quadro contraditório que a Educação de Jovens e Adultos passa a se materializar predominantemente por meio de campanhas pontuais e aligeiradas – já criticamente denunciadas por Lourenço Filho –, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), entre outras iniciativas de caráter compensatório, que expressam a tentativa de responder às demandas sociais sem alterar as determinações estruturais que as produzem.

Conforme Paiva (2015), o analfabetismo adulto passa a adquirir centralidade no debate educacional a partir da divulgação dos resultados do Censo de 1940, momento em que se intensificam as discussões sobre o ensino supletivo e emergem controvérsias entre propostas de ampliação da escolarização regular e soluções de curto prazo. Progressivamente, o analfabetismo é concebido como um problema nacional, assumindo conotações moralizantes que mobilizam discursos públicos, mas não se desdobram em políticas educacionais estruturantes.

Nessa direção, a educação de adultos passa a ser compreendida como um conjunto heterogêneo de processos formais e informais voltados à aquisição de conhecimentos básicos, competências técnicas e habilidades socioculturais (Nagle, 2009; Haddad; Di Pierro, 2000), evidenciando seu caráter difuso e ainda pouco sistematizado como política pública.

Por outro lado, esse tipo de educação se fortalece no âmbito dos movimentos sociais no final da década de 1950. Entre 1959 e 1964, vivencia o denominado “Período de Luzes”, marcado pela intensificação da participação política, pela valorização da cultura popular e pelo reconhecimento do adulto analfabeto como sujeito de direitos (Haddad; Di Pierro, 2000). Nesse cenário, o método de Paulo Freire (1962–1963) adquire relevância acadêmica e política ao se constituir como prática educativa orientada à transformação social, por meio da qual sujeitos

historicamente oprimidos, em processos de conscientização e organização coletiva, passam a afirmar-se como possuidores de direitos.

Nesse contexto, destacam-se movimentos de alfabetização de adultos que articulam educação, participação política e transformação social, como o Movimento de Educação de Base – movimento educativo radiofônico criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1961 –, o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Rio Grande do Norte, 1961), o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961) e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962), entre outras experiências. Ao retomarem o ideário libertador da educação popular e vincularem-se a projetos mais amplos de transformação social, essas iniciativas tensionam, desde então, a institucionalização da EJA, especialmente quando esta passa a ser reconfigurada sob lógicas compensatórias, instrumentalizantes e progressivamente despolitizadas.

Essas condições, que conferiam à EJA possibilidades concretas de humanização, são abruptamente interrompidas com a instauração da ditadura civil-militar (1964–1985). A partir de então, a modalidade perde seu caráter emancipatório e passa a operar sob uma lógica tecnicista e ideológica, tendo no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) sua principal expressão. Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), consolida-se a desvinculação entre a EJA e a educação popular, ao mesmo tempo em que se intensifica seu distanciamento da escola regular e se ampliam as práticas supletivas aligeiradas e massificadas.

No período pós-redemocratização, iniciado em 1985, embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido reconhecida juridicamente como modalidade da Educação Básica pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), persistem velhas problemáticas estruturais, expressas sobretudo na manutenção de políticas fragmentadas, alinhadas à racionalidade neoliberal.

Nesse cenário, a EJA passa a ser operada, majoritariamente, por meio de programas pontuais e aligeirados, concebidos como respostas de caráter compensatório e profilático, a exemplo do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR, 1996), do Programa Alfabetização Solidária (PAS/ALFASOL, 1997), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1998), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA, 2002), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM, 2005) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA, 2006), entre outros.

No bojo desse processo instável e contraditório, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000 (Brasil, 2000) definiu formalmente as funções da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora. Reparadora, ao possibilitar a restauração de um direito negado; equalizadora, ao retomar trajetórias escolares perdidas, realocando no sistema educacional os que tiveram uma interrupção forçada; e função qualificadora ou permanente, que considera o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode ser atualizado em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000). Essa política regulatória, no entanto, mais uma vez não assegurou as condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias à sua efetivação concreta.

Depreendemos dessas constatações que a abordagem histórico-denunciativa cumpre, assim, o papel de explicitar o tratamento desigual dispensado à EJA pelo Estado, em relação à educação. Entretanto, ao privilegiar descrições históricas lineares ou análises empíricas fragmentadas, tende a não articular as múltiplas determinações que compõem a totalidade do fenômeno educativo envolvendo pessoas adultas, o que limita seu potencial explicativo e transformador.

Tal limitação torna-se evidente ao se considerar o perfil dos sujeitos da EJA: jovens cada vez mais jovens, adultos trabalhadores, idosos, pessoas com deficiência e apenados, marcados por trajetórias escolares interrompidas, exclusão social e estigmatização (Arroyo, 2005; Haddad; Di Pierro, 2001). Trata-se de um público plural, cujas experiências expressam as contradições da sociedade de classes. Como enfatiza Arroyo (2017 apud Brito et al., 2022), esses sujeitos retornam à escola carregando histórias de fracasso escolar, reprovação e abandono, demandando não apenas acesso, mas também reconhecimento e pertencimento social – dimensões frequentemente negligenciadas quando tais especificidades não são compreendidas em sua historicidade.

Embora contribua para evidenciar aspectos relevantes da EJA – como a precariedade da infraestrutura, a necessidade de currículos contextualizados e de formação docente específica –, essa abordagem não enfrenta o problema central: a subordinação histórica da modalidade à lógica utilitarista e profissionalizante do capital. Ao não problematizar as condições estruturais e os interesses que sustentam essa forma escolar, tende a circunscrever-se à denúncia, correndo o risco de reproduzir as desigualdades que busca combater.

Nesse contexto, fenômenos como a crescente juvenilização da EJA (Jardilino; Araújo, 2014) e sua articulação à ideologia da “educação ao longo da vida” (Gadotti, 2016; Fávero; Freitas, 2011) evidenciam o aprofundamento de sua função como espaço de gestão do fracasso escolar e de formação de força de trabalho para servidão do capital. A modalidade converte-se,

assim, em “[...] reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste mesmo processo” (Christofoli, 2010 *apud* Jardimino; Araújo, 2014, p. 105).

Dados recentes do Censo Escolar ²⁵ reforçam essa tendência ao explicitar a contradição de um sistema educacional que passa a produzir e, simultaneamente, absorver a demanda destinada à EJA. Assim, embora necessária, a abordagem histórico-denunciativa mostra-se insuficiente para sustentar uma proposta efetivamente humanizadora, na medida em que não apreende as determinações histórico-sociais e pedagógicas que constituem a EJA como totalidade concreta.

2.1.3.2 Abordagem utilitarista-compensatória (profissionalizante)

Inicialmente, é necessário destacar que o discurso de restauração e equalização educacional que sustenta a abordagem utilitarista-compensatória da EJA emerge no contexto da reestruturação capitalista neoliberal, particularmente, no bojo das reformas do Estado brasileiro²⁶. Sob o argumento de corrigir falhas estruturais e reduzir custos sociais, valores como “igualdade” e “liberdade” foram mobilizados como justificativas centrais, inclusive no campo educacional, constituindo as bases ideológicas dessa abordagem na EJA.

Essa concepção encontra respaldo no Parecer nº 11/2000 do CNE (Brasil, 2000), que atribui à EJA as funções reparadora, equalizadora e permanente. Como analisado anteriormente, embora tais funções expressem, formalmente, a restituição de um direito negado, a continuidade da escolarização e a formação humana ao longo da vida, sua efetivação e as contradições decorrentes de seu não cumprimento permanecem pouco problematizadas no campo educacional.

À luz da perspectiva marxiana, Duarte (2001) aponta que essa ausência de problematização decorre da infiltração de um ideal epistemológico neoliberal no pensamento pedagógico, que inviabiliza a apreensão das contradições constitutivas dos processos educativos. Em Hayek, principal teórico do neoliberalismo, o conhecimento é concebido como

²⁵O Censo Escolar do Sistema educacional brasileiro é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados acessados do Censo de 2022 revelam um número de alunos jovens matriculados na EJA superior ao de adultos. Isso ocorreu na ordem de 230 mil alunos do ensino fundamental (anos finais) e 160 mil do ensino médio. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 abr. 2024.

²⁶ Para o processo em discussão, pode ser apontada a Reforma Administrativa (Gerencial - 1995), no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tem como fundamento a transformação do modelo burocrático anterior para o gerencial, focado em eficiência, descentralização e privatização. A ideia central foi deixar o Estado mais ágil diminuindo, sobretudo, os custos sociais.

circunstancial e individual, o que impede uma compreensão totalizante da realidade e fortalece o individualismo em detrimento dos interesses coletivos.

Nesse contexto, o ideário do “realizar-se sozinho” passa a operar como valor social, sustentando propostas educacionais que contradizem o próprio princípio da igualdade que proclamam. A EJA, em vez de se consolidar como política pública estruturante voltada a um público historicamente excluído da escolarização regular, ocupa o lugar de máxima precariedade nas políticas educacionais no Estado neoliberal brasileiro²⁷.

Como consequência, as funções legalmente atribuídas à EJA são esvaziadas. Assim, embora apresentada como restauradora de direitos, equalizadora de trajetórias educacionais e promotora da humanização, a modalidade se materializa, na prática, como uma educação utilitarista-compensatória de caráter profissionalizante, orientada pela lógica da produtividade econômica. Sob o discurso da “justiça educacional”, oferta-se predominantemente um conjunto restrito de saberes funcionais às exigências do capital, convertendo a EJA em instrumento de regulação das desigualdades sociais e de produção de uma força de trabalho acrítica.

Desse modo, os sujeitos que retornam à escola em busca de um direito historicamente negado encontram, em geral, uma instituição pouco sensível às suas especificidades, organizada segundo parâmetros que lhes impõem propostas formativas alheias às suas necessidades concretas. Essa realidade contribui para a naturalização da EJA como modalidade marginal, apresentada ideologicamente como solução justa às desigualdades educacionais que o próprio sistema produz.

Nesse processo, a ideologia capitalista neoliberal sustenta-se pelo “discurso de igualdade” que naturaliza a condição de marginalidade da EJA na sociedade. No plano da aparência, a modalidade é apresentada como promotora de equidade e como resposta legítima do Estado às desigualdades culturais e educacionais. Entretanto, uma questão aparentemente simples pode tensionar essa representação empírica: por que, de fato, a EJA existe?²⁸ A resposta remete à essência da modalidade. Sua função fundante consiste em suprir as falhas estruturais do próprio sistema educacional, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de um contingente expressivo de sujeitos na escolarização regular.

²⁷ Para constatararmos esse processo entre nós, basta analisarmos o financiamento da EJA nos anos 90 do século XX. Nesse período, o governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2003), zerou o financiamento da modalidade, vetando todas as propostas existentes. A EJA só sobreviveu devido à iniciativas de ONG como o ALFASOL que propiciou sua oferta no período com base no voluntariado (Libâneo *et al*, 2012).

²⁸ Questão levantada pela Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques em encontro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH) no dia 26/01/2024.

Nesse movimento, torna-se central problematizar como o neoliberalismo opera o “valor igualdade”, especialmente quando se trata de sujeitos em condições sociais desiguais. Assim, é importante esclarecer que a igualdade formal, consagrada juridicamente como ideal de justiça, difere substancialmente da igualdade material, que pressupõe políticas efetivas de enfrentamento das desigualdades. Conforme Habermas (2003), o Estado democrático de direito deve assegurar condições reais de participação e acesso aos bens sociais, o que exige mais do que a mera proclamação formal da igualdade.

Nesse sentido, Bobbio (2000) distingue igualdade e justiça ao afirmar que a justiça constitui um ideal normativo, enquanto a igualdade se estabelece como a relação que pressupõe diferenças; nessa perspectiva, a tradição aristotélica já advertia que tratar igualmente os desiguais é produzir injustiça. A ideologia neoliberal, ao converter a igualdade formal em igualdade real, oculta as desigualdades estruturais e passa a subordinar a liberdade e a justiça à lógica da acumulação do capital, ao transpor para as relações humanas o princípio da livre concorrência. Como assinala Han (2018), nesse contexto a liberdade individual converte-se em servidão, pois, apropriada pelo capital, deixa de emancipar os sujeitos e passa a intensificar o individualismo competitivo, negando a alteridade como condição da realização humana.

Para Marx e Engels (2002), igualdade e liberdade só se realizam efetivamente na comunidade dos homens; em sociedades marcadas por profundas desigualdades de classe, ambas assumem caráter ilusório. Nessa perspectiva, é improvável que a Educação de Jovens e Adultos, submetida à racionalidade neoliberal, se constitua em espaço de formação crítica e forma escolar efetivamente emancipadora. Ao contrário, tende a assumir um caráter dual e flexível, funcional aos interesses do capital, convertendo a liberdade proclamada em servidão do capital, como analisa Han (2018).

Autores como Vincent, Lahire e Thin (2001) e Benito (2017) evidenciam que a forma escolar se articula a configurações históricas de poder, podendo legitimar desigualdades quando não reconhece as diferenças como condição da igualdade. No Brasil, essa dinâmica se expressa na distribuição dicotômica dos bens culturais, encobrindo conflitos de classe sob o discurso de uma sociedade supostamente justa e sem estratificações.

Nesse contexto, a promessa neoliberal de uma “escola justa” revela-se contraditória. Como aponta Dubet (2004), as concepções de justiça escolar são múltiplas e frequentemente conflitantes, oscilando entre meritocracia, compensação, utilidade social e integração. Tais concepções, quando desarticuladas de uma crítica às desigualdades estruturais, tendem a adaptar a escola a interesses particulares, especialmente aos interesses econômicos.

Nesse sentido, as contribuições de Bourdieu (1997; 2005) reforçam essa análise ao evidenciarem o papel que o capital cultural tem na reprodução das desigualdades sob determinismo do *habitus*, enquanto Lahire (2006) avança nessa posição, introduzindo a noção de pluralidade de disposições, relativizando o determinismo do *habitus*. Contudo, embora reconheça possibilidades individuais de êxito escolar, essa perspectiva pode reforçar a lógica do mérito individual e do “realizar-se sozinho”, deslocando para o sujeito a responsabilidade pela superação de desigualdades estruturais.

Desse modo, compreendemos que o problema central que permeia a possibilidade de formação humana na EJA não se limita à identificação dos modos pelos quais as desigualdades educacionais se produzem na forma escolar empírica, mas, sim, exige a apreensão dos mecanismos contraditórios que, historicamente, podem possibilitar sua superação. Nessa direção, a oferta da EJA sob a forma utilitarista-compensatória, de caráter profissionalizante, legitimada pelo discurso da justiça escolar, configura-se como um mito ideológico que encobre as desigualdades estruturais e fragiliza a função social da escola no interior da sociabilidade capitalista neoliberal.

Constatamos, portanto, que a superação da servidão capitalista imposta à EJA exige a ruptura com a lógica neoliberal que subordina a igualdade e a liberdade à acumulação do capital. Somente a partir da análise das contradições do contexto formativo-educativo da modalidade – compreendendo a contradição como motor histórico da transformação social (Marx, 2011a, 2023; Politzer, 1970) – e da educação como prática social coletiva, torna-se possível vislumbrar uma EJA orientada à formação humana e à efetiva emancipação dos sujeitos.

2.1.3.3 Abordagem andragógica

No subtópico anterior, discutimos algumas determinações que sustentam a abordagem utilitarista – compensatória, de natureza profissionalizante, sob a qual o ensino na EJA é ofertado na sociedade capitalista neoliberal. Dando continuidade a essa análise teórica, neste tópico examinamos o modelo andragógico de aprendizagem como proposta teórico-metodológica para a EJA, destacando seus princípios fundamentais, que, em geral, se apresentam em confronto com os da Pedagogia.

Bressiani e Roman (2017, p. 746), ao sistematizarem diferentes autores, explicam que o termo andragogia deriva do grego *andrós* (homem adulto) e *agogia* (conduzir), significando, portanto, a condução ou educação de adultos. Já pedagogia origina-se de *paidós* (criança) e

agogia, remetendo à educação de crianças e jovens. Para Henschke (1998), a Andragogia busca compreender como os adultos aprendem e como envolvê-los no processo educativo, valorizando suas experiências prévias. Wlodkowski (2008) e Moore (2010) ressaltam ainda que a aprendizagem adulta é mais complexa, por envolver variáveis como motivação, cultura, autoestima, experiências acumuladas e condições pessoais.

Nessa direção, Arroyo (1996 *apud* Bressiani; Roman, 2017, p. 746) aponta a Andragogia como modelo mais adequado à EJA, sobretudo por considerar o conhecimento tácito e as experiências acumuladas ao longo da vida adulta, além de sua vinculação à qualificação para o trabalho, tomando a experiência profissional como elemento central dos métodos educativos.

À primeira vista, a proposta andragógica apresenta-se sólida e coerente com os objetivos da EJA. Contudo, faz-se necessária uma análise mais rigorosa. Ao sistematizar o modelo andragógico na década de 1960, especialmente na obra *Aprendizagem de resultados*, Malcolm Knowles (1913–1997) e colaboradores recuperam a ideia de que importantes educadores da história – como Confúcio, Aristóteles, Sócrates e Quintiliano – atuaram prioritariamente na educação de adultos. A partir disso, Knowles et al. (2011) apresentam a Andragogia como a “ciência da educação de adultos”, voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes na vida adulta.

Historicamente, conforme Jarvis (1987 *apud* Barros, 2018), o termo já havia sido utilizado por Alexander Kapp no século XIX, retomado em diferentes contextos europeus e norte-americanos ao longo do século XX, até ganhar centralidade teórica com Knowles, sobretudo a partir do contato com o educador iugoslavo Dusan Savicevic.

O modelo andragógico formulado por Knowles et al. (2011) resulta da análise de distintas teorias da aprendizagem – do conexionismo ao behaviorismo, passando pelo funcionalismo e pela Gestalt –, com especial atenção ao behaviorismo, entendido como capaz de promover mudanças observáveis por meio de estímulos, respostas e recompensas. O próprio autor reconhece, entretanto, que sua formulação inicial exigiria revisões futuras.

Ao contrapor à Pedagogia, a Andragogia se apresenta como alternativa capaz de romper com práticas educativas consideradas inadequadas para os adultos. Enfatiza que estes são seletivos, autodirigidos e que buscam, no objeto da aprendizagem, um valor prático e imediato. Nesse movimento, conforme observa Barros (2018), Knowles utiliza a distinção semântica entre pedagogia e andragogia para sustentar uma diferenciação didática fundada em uma racionalidade positivista, marcada pela oposição entre infância e adultez.

Contudo, essa diferenciação não se limita à oposição semântica. Há, segundo Davenport (apud Barros, 2018), um “salto semântico” relevante, enquanto a pedagogia seria a arte e a ciência de ensinar crianças, a andragogia passa a ser definida como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, enfatizando ainda mais a distinção didática entre ambos os modelos.

No plano didático, o modelo andragógico contrapõe-se à centralidade do professor típica do modelo pedagógico, ao valorizar o envolvimento do educando adulto no planejamento, na avaliação e na condução do processo de aprendizagem. Ainda assim, apresenta contribuições importantes ao reconhecer as especificidades da aprendizagem adulta.

Knowles *et al.* (2011) definem o adulto a partir de sua maturação biológica, psicológica, social e jurídica, que lhe possibilita a autodireção e a responsabilidade de suas decisões. A partir disso, formulam seis dimensões diferenciadoras entre a aprendizagem de crianças e adultos: 1) necessidade de saber; 2) autoconceito; 3) papel da experiência; 4) prontidão para aprender; 5) orientação temporal da aprendizagem e (6) motivação.

De modo sintético, enquanto a criança aprende conteúdos definidos externamente e voltados ao futuro, o adulto aprende de forma seletiva, orientado por necessidades imediatas e problemas concretos de sua vida cotidiana. Sua experiência constitui elemento central do processo educativo; sua prontidão para aprender relaciona-se às demandas reais que enfrenta; e sua motivação é predominantemente interna, ainda que frequentemente bloqueada por experiências escolares anteriores negativas (Tough, 1979 apud Knowles et al., 2011).

Dessa forma, o modelo andragógico sustenta que as especificidades da EJA não podem ser plenamente atendidas pela Pedagogia, concebida como adequada a sujeitos ainda dependentes de orientações externas. Ao adulto, caberia uma educação entre pares, centrada na utilidade social e imediata do conhecimento, com implicações diretas nos campos social, político, econômico e curricular.

Entretanto, como observa Barros (2018), a proposta de Knowles revela forte influência da psicologia humanista e desenvolvimental e acaba por construir uma oposição maniqueísta entre pedagogia e andragogia, absolutizando diferenças nem sempre teoricamente necessárias ou suficientemente fundamentadas. Tal contraposição gerou controvérsias, tanto entre defensores da autonomia andragógica quanto entre críticos que apontam a artificialidade dessa dicotomia.

O próprio Knowles (1980 apud Barros, 2018), reconhece posteriormente que a andragogia não deveria substituir a pedagogia na educação de pessoas adultas, mas coexistir com ela como um modelo complementar. Todavia, tal reconhecimento é insuficiente se não

acompanhado de uma concepção de formação humana que ultrapasse os limites da psicologia humanista, incorporando a atividade social como fundamento do desenvolvimento humano.

Assim, reconhecemos o mérito histórico da Andragogia ao inaugurar uma reflexão sistemática sobre a aprendizagem adulta e conferir visibilidade às especificidades da EJA. Contudo, defendemos que a atividade pedagógica com adultos deve partir de uma ação consciente, intencional e coletiva, capaz de constituir a atividade principal da vida humana, o trabalho, e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para além de uma lógica adaptativa ou instrumental.

2.1.3.4 Abordagem problematizadora (sociopedagógica)

No subtópico anterior, evidenciamos que a Andragogia, ao tensionar seus princípios em oposição excludente aos da Pedagogia, acabou por limitar seu potencial contributivo à EJA. Dando continuidade à explicitação das determinações que orientam as abordagens teórico-metodológicas da modalidade, apresentamos, neste subtópico, a abordagem problematizadora de caráter sociopedagógico. Tal abordagem será discutida a partir de uma aproximação entre os pensamentos de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, sem a pretensão de esgotar a complexidade de suas obras, mas de complementar o percurso analítico deste estudo.

É importante ressaltarmos que a abordagem problematizadora é a que mais se aproxima do posicionamento assumido nesta tese, ao compreender o homem como ser concreto, histórico e situado, cuja “[...] vocação ontológica é humanizar-se” (Freire, 1997, p. 62). A educação problematizadora contrapõe-se à educação bancária e domesticadora por assumir o movimento histórico como constitutivo da formação humana, sendo, portanto, profética e esperançosa, na medida em que reconhece os homens como seres inconclusos, projetivos e em permanente construção histórica (Freire, 1987).

Essa aproximação não implica identidade teórica com a perspectiva marxista nesta tese. Em nosso entendimento, a perspectiva marxista tensiona os limites da educação ao compreendê-la, no interior da sociedade capitalista, como atravessada por contradições estruturais que só podem ser apreendidas na análise das relações de produção e da luta de classes. Nesse sentido, a proximidade com a abordagem problematizadora aqui analisada reside na centralidade da relação homem–mundo como ponto de partida do processo educativo. Tal abordagem sustenta-se, portanto, em categorias como a dialogicidade e a politicidade, presentes na obra de Freire, bem como na formação da consciência crítica, enfatizada na obra de Vieira Pinto.

Nessa direção, entendemos que Freire e Vieira Pinto compartilham o esforço de resgatar, por meio da educação, a essência humana historicamente oprimida por determinações sociopolíticas, ainda que o façam a partir de mediações teóricas distintas da tradição marxista clássica.

Em Freire (1987, 2003, 2021), a educação é concebida como ação eminentemente humana, intersubjetiva e dialógica, constituindo-se em práxis reflexiva e afirmativa, orientada à autoconfiguração do sujeito enquanto ser histórico em busca do “ser mais” (Barros, 2018). Assim, a proposta freiriana para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamenta-se na superação das contradições sociais por meio da práxis – entendida como unidade dialética entre ação e reflexão – e do diálogo rigoroso, amoroso, crítico e esperançoso. O diálogo, nesse sentido, não é mero recurso metodológico, mas mediação essencial para a construção da consciência crítica e para a transformação da realidade objetiva, desde que articulado às condições concretas da vida social (Freire; Shor, 2021).

Entretanto, reconhecemos, com base em Cardoso et al. (2018), que o pensamento freiriano oscila, em certos momentos, entre idealidade e materialidade, aproximando-se do movimento dialético hegeliano. Ainda assim, seu diálogo com Marx é evidente, sobretudo ao afirmar que a libertação exige a inserção crítica dos sujeitos na realidade, por meio da práxis transformadora e da ação consciente voltada à superação das condições opressoras.

A categoria da dialogicidade, nesse contexto, deve ser compreendida como síntese dialética dos contrários, e não como relativização das determinações objetivas. O diálogo de Freire constitui o ponto de partida e o instrumento de conscientização dos sujeitos sobre suas condições históricas de existência. Para tanto, o educador precisa assumir uma postura libertadora, crítica e politicamente comprometida, sob pena de reproduzir, na atividade pedagógica, os interesses da ideologia dominante.

Na EJA, essa dialogicidade implica a superação do modelo de educação bancária – identificado neste estudo como utilitarista-compensatório (profissionalizante) – que, ao subordinar o ensino às demandas produtivistas do capital, opera como mecanismo de alienação. Nesse contexto, a educação problematizadora assume caráter político e emancipador, ao promover o debate crítico das condições concretas vividas pelos educandos e ao reconhecer o professor como mediador central desse processo (Freire; Shor, 2021).

Nesse ponto, emerge a categoria da politicidade. Como afirma Freire, toda prática educativa é atravessada por escolhas políticas, na medida em que “[...] a educação é política e a política tem educabilidade” (Freire; Shor, 2021, p. 114). A consciência dos estudantes, contudo, não se constitui de forma homogênea ou linear, mas se organiza de maneira

contraditória e rigorosa, o que exige do educador uma pedagogia capaz de intervir criticamente nessa complexidade, reconhecendo simultaneamente os limites e as possibilidades da educação de caráter libertador.

Nessa perspectiva, o rigor apontado por Freire assume lugar de princípio estruturante da prática pedagógica, não como formalismo metodológico, mas como exigência epistemológica de apreensão da realidade em suas determinações históricas. Assim, quando dissociado da análise das condições empíricas e das mediações que separam aparência e essência, o rigor pode ser reduzido a um exercício crítico fragmentário ou relativista, limitando-se a compreensão do fenômeno educativo à manifestação imediata. Nessas condições, a educação perde a possibilidade de ultrapassar os limites do espaço escolar e de se projetar no campo social e político como práxis historicamente orientada pelos referenciais sociais e socioexistenciais dos sujeitos.

Desse modo, em consonância com Teixeira e Rummert (2019) e Rummert (2000, 2017), ancorados no pensamento marxiano, reafirmamos a necessidade de superar leituras fragmentárias ou relativistas da realidade educacional que se apoiam em apropriações parciais da obra de Paulo Freire. Longe de desconsiderá-la, defendemos que sua leitura e compreensão podem ser aprofundadas à luz das categorias centrais da dialética materialista, o que possibilita explicar a materialidade contraditória do contexto da EJA, sobretudo os problemas estruturais que atravessam a educação da classe trabalhadora.

É importante ressaltarmos, portanto, que as categorias de dialogicidade e politicidade, presentes na obra freiriana, aproximam-se do pensamento marxista em diversos aspectos, sobretudo no que se refere à formação da consciência. Longe de se constituírem como abstrações vazias, tais categorias expressam abstrações históricas que adquirem concretude no movimento real da prática social e, por isso, devem ser apropriadas criticamente no processo analítico.

Essa compreensão aproxima o pensamento de Freire do de Álvaro Vieira Pinto. Para este autor, a educação é uma totalidade no âmbito da formação humana, indissociável do desenvolvimento da consciência, do trabalho e das condições históricas concretas. Vieira Pinto (2010) denuncia a alienação educacional nos países dependentes, resultante do transplante cultural acrítico, que produz uma consciência ingênua incapaz de compreender suas próprias condições de existência.

A superação dessa alienação exige o desenvolvimento da consciência crítica, definida como representação historicamente situada de si e do mundo, que reconhece a objetividade como origem de seu modo de ser e de compreender-se no processo (Vieira Pinto, 2010). A

educação, nesse sentido, é prática social intencional, orientada por fins coletivos, historicamente determinada e profundamente marcada pelas relações econômicas e de classe.

Como fenômeno cultural, Vieira Pinto (2010) ressalta que a educação não se distribui de forma igualitária nas sociedades capitalistas, sendo o saber letrado historicamente apropriado por grupos dominantes. Esses grupos monopolizam os meios e as formas de educar e de legislar. Nesse sentido, a educação constitui-se, simultaneamente, como possibilidade de humanização e como instrumento de alienação, a depender do tipo de consciência que promove.

Nesse sentido, Vieira Pinto compreende a educação como uma atividade teleológica, que não pode prescindir do debate e da problematização em seu processo de realização. Enquanto modalidade de trabalho social consciente, sua essência concreta só se efetiva sob determinadas condições históricas objetivas e pela atuação de sujeitos igualmente conscientes e críticos. Por essa razão, o autor sustenta que toda discussão abstrata sobre educação é insuficiente e ideológica, na medida em que encobre as contradições reais que atravessam o processo formativo e naturaliza as determinações históricas que são, por si mesmas, socialmente produzidas (Vieira Pinto, 2010).

Dessa forma, tanto em Freire quanto em Vieira Pinto, a educação problematizadora aparece como possibilidade de libertação dos sujeitos da EJA, fundada na dialogicidade, na politicidade e no desenvolvimento da autoconsciência. Contudo, esse processo não se realiza de modo espontâneo nem voluntarista. Ele exige a apreensão crítica e a saturação das determinações históricas que configuram o contexto formativo e educativo da EJA, compreendendo a atividade pedagógica – em sua dimensão molar – como espaço no qual professores e alunos, em relações socialmente mediadas, tornam-se responsáveis pela construção histórica de suas próprias possibilidades de humanização.

Desse modo, como síntese desse tópico, podemos afirmar que Paulo Freire e Vieira Pinto compartilham com Marx a compreensão da educação como prática social historicamente determinada. Entretanto, ambos se diferenciam do pensamento marxiano ao atribuírem à educação – especialmente à Educação de Jovens e Adultos – um papel mais central no processo de transformação da sociedade, indo além do que ela, na verdade, desempenha.

Em Marx, a educação constitui uma dimensão subordinada às relações materiais de produção, não podendo, por si só, superar as contradições do capitalismo, cuja resolução demanda a transformação das condições objetivas da vida social. Freire e Vieira Pinto, por sua vez, conferem à EJA o estatuto de mediação privilegiada da práxis consciente. Freire enfatiza a conscientização, o diálogo e a politicidade da prática educativa, enquanto Vieira Pinto a compreende como um trabalho social teleológico vinculado ao desenvolvimento da consciência

histórica crítica. Tal inflexão, embora potente do ponto de vista pedagógico e político, tensiona a leitura marxiana ao deslocar parcialmente para a educação um protagonismo que, em Marx, reside nas relações sociais de produção e na luta de classes.

Nesse movimento analítico, as abordagens teórico-metodológicas examinadas ampliaram o nível de consciência acerca da materialidade do objeto ao evidenciarem, simultaneamente, os limites do projeto neoliberal utilitarista e as insuficiências da perspectiva problematizadora para explicitar as condições concretas de humanização na EJA. Essa dupla determinação revelou que a superação das formas alienadas da educação na modalidade não pode ser apreendida nem pela via da denúncia isolada, nem pela centralidade exclusiva da consciência, mas exige sua compreensão como totalidade concreta, atravessada por contradições históricas, sociais e pedagógicas.

É nesse horizonte que se fundamenta a adoção da abordagem histórico-cultural, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Atividade Orientadora de Ensino, não apenas como referencial explicativo, mas também como princípio de organização da atividade investigativa e formativa direcionadas à formação humana. Tais referenciais adquirem potência teórico-metodológica ao tomarem as contradições do contexto formativo-educativo da EJA como ponto de partida para a apreensão e transformação do fenômeno, conforme se aprofunda na Seção 3 desta tese.

3 FORMAÇÃO HUMANA EM MARX: PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PARA UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA EJA

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho, mas de um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível (Marx; Engels, 2011, p. 39).

Os diferentes ramos da indústria: os operários de fábricas propriamente ditos, Friedrich Engels, 1845.

Na seção anterior, delimitamos a materialidade histórica do contexto social, no interior do qual se constituem os sujeitos e se produz o objeto desta tese: significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana. A incursão teórica realizada evidenciou que a EJA se apresenta como servidão de interesses neoliberais em um contexto histórico marcado pela negação do direito à educação e pela precarização das condições de vida e de trabalho.

Sob tais condições, o conhecimento mobilizado tende a assumir um caráter acrítico, integrando iniciativas oficiais que, sob o discurso da inclusão ou da profissionalização mínima, priorizam a adaptação funcional dos sujeitos às exigências do capital e restringem seu acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido. Nessa lógica, os processos de humanização se veem limitados, pois são desconsiderados tanto o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais quanto a centralidade do trabalho como atividade vital fundante da consciência, reduzido a fardo alienado — movimento historicamente expresso na crítica de Engels (1845) à degradação do trabalho humano, evocada na epígrafe que abre esta seção.

Compreender a EJA exige, portanto, ultrapassar a aparência imediata das práticas educativas objetivadas em seu contexto e apreendê-las como expressão de determinações históricas e sociais próprias da sociedade capitalista neoliberal. Implica criar condições objetivas para o enfrentamento da precarização histórica do ensino demandado por projetos educacionais idealistas reducionistas, inclusive oriundos de apropriações “pós-modernas” de teses vigotskianas que, sob o lema do “aprender a aprender”, esvaziam o pensamento marxista e diluem a centralidade da individualidade concreta (Duarte, 2000).

É nesse horizonte que se inscreve a concepção marxista de formação humana, cujo núcleo ontológico fundamenta-se na convicção de que o indivíduo humano forma a si mesmo historicamente por meio da produção da vida material e simbólica. Para Marx e Engels (2007,

p. 87, grifo no original), os homens “[...] começam a distinguir-se dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, imediatamente, sua própria vida material.” A educação, nessa chave, constitui-se em mediação fundamental desse processo. Assim, a perspectiva marxista de formação humana, retomada pela abordagem histórico-cultural que orienta esta tese, oferece fundamentos decisivos para compreendermos o desenvolvimento do ser humano, como processo socialmente mediado e historicamente situado, fundado na atividade vital – o trabalho.

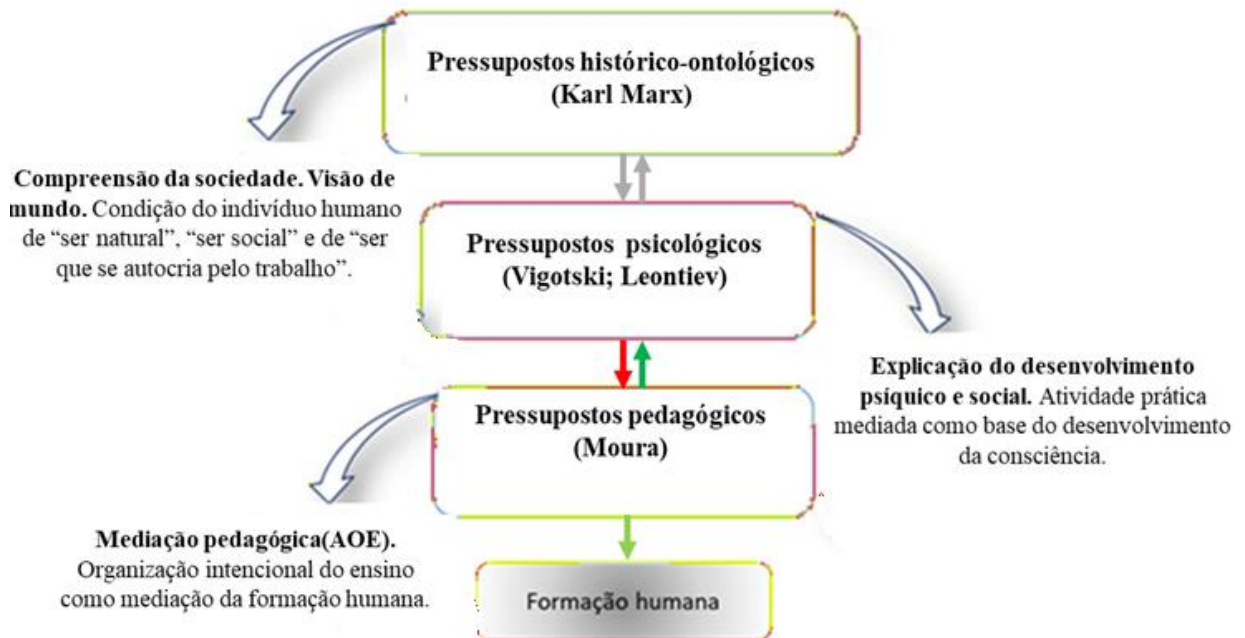
Nessa concepção, a consciência e o psiquismo não se desenvolvem de modo espontâneo ou natural, mas no processo histórico de apropriação das objetivações humanas produzidas no metabolismo social com a natureza, mediadas pela atividade humana e, no âmbito escolar, pela organização intencional do ensino. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 87), “[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir”. Trata-se, portanto, de um processo histórico objetivo, no qual a formação humana se realiza nas condições concretas herdadas, e não a partir de escolhas livres ou de determinações naturais.

A humanização não decorre da biologia, da vontade individual ou do simples pertencimento de classe. Trata-se de um movimento histórico e contraditório de apropriação consciente das objetivações do gênero humano, cuja efetivação pode ser limitada – ou mesmo impedida – pelas condições alienadas em que se realiza a apropriação do patrimônio material e simbólico historicamente produzido. Como adverte Marx (2011b, p. 25), “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

É nessa chave contraditória que fomos interpelados e nos desafiamos a criar condições objetivas para a superação da formação unilateral que restringe a apropriação do patrimônio material e simbólico historicamente produzido. Nesse movimento, tanto os estudantes da EJA quanto os sujeitos da pesquisa, licenciandos de Pedagogia em estágio da formação inicial, encontram-se em processos históricos de humanização, sob condições distintas, porém igualmente limitadas pela sociabilidade capitalista. Para os alunos da EJA, o ponto de partida são os conhecimentos cotidianos orientados à satisfação de necessidades imediatas; para os licenciandos, a experiência empírica da atividade de ensino, marcada por saberes pedagógicos espontâneos e por uma compreensão ainda fenomênica da docência. Em ambos os casos, trata-se de apreensões imediatas da realidade que exigem superação dialética.

Desse modo, a tese da perspectiva histórico-cultural adotada sustenta que, desde que estejam dadas as condições objetivas de apropriação das objetivações humanas, podem ser desenvolvidas as máximas possibilidades de humanização por qualquer indivíduo, em qualquer tempo histórico. Como assinalam Paulo Netto e Braz (2012), o desenvolvimento do ser social implica a produção de racionalidade, sensibilidade e atividade fundadas no trabalho. Nesse sentido, esta seção dedica-se à análise dos pressupostos genéticos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos da formação humana em Marx (Figura 2), compreendidos como fundamentos das condições teórico-práticas necessárias à apreensão das mediações que produzem sentidos pessoais e constituem a significação da Atividade Orientadora de Ensino como essência do objeto investigado.

Figura 2 – Pressupostos genéticos da formação humana marxista



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

A Figura 2 sintetiza a concepção de formação humana que orienta esta investigação a partir da articulação de três níveis genéticos. No plano histórico-ontológico, inspirado em Marx, ela é compreendida como um processo histórico e social mediado pelo trabalho, por meio do qual os sujeitos produzem cultura e a si mesmos. No plano psicológico, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, desenvolvidas, respectivamente, por Vygotsky e Leontiev, o desenvolvimento ocorre pela mediação das atividades sociais e dos instrumentos culturais. No plano pedagógico, a Atividade Orientadora de Ensino, formulada por Moura, materializa esses fundamentos na organização intencional do ensino, articulando trabalho, atividade e educação em uma totalidade formativa.

3.1 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS HISTÓRICO-ONTOLÓGICOS

Segundo Saviani e Duarte (2010), a perspectiva histórico-ontológica da formação humana está presente em todo o percurso da obra de Marx. Analisar tais pressupostos implica, portanto, situar o lugar do indivíduo humano e os limites da educação no interior da dialética materialista. Isso requer compreender o processo metabólico entre homem e natureza, no qual o trabalho se apresenta não apenas como mediador dessa relação, mas também como seu fundamento ontológico, constituindo-se elemento definidor da própria gênese humana e da essência do homem no conjunto das relações sociais (Marx; Engels, 2002; Marx, 2010, 2011a; Lukács, 2003, 2009; Leontiev, 1998; Antunes, 2018).

Nesse contexto, impõe-se uma questão fundamental: qual é o lugar do indivíduo humano no pensamento marxista? Para respondê-la adequadamente, torna-se necessário, em primeiro lugar, refutar a tese – já amplamente superada²⁹ – de que não há lugar para o homem no marxismo. Em segundo lugar, é preciso reconhecer, como destacam Saviani e Duarte (2010), que a problemática do indivíduo humano sempre ocupou posição central nas reflexões de Marx.

Contudo, Marx não se ocupou do homem abstrato ou idealizado, mas do indivíduo humano concreto, historicamente situado, identificado sobretudo na figura do proletário, classe que emerge em oposição à burguesia. Foi a partir da análise das condições reais de vida desse homem concreto que Marx desenvolveu um método capaz de apreender as determinações fundamentais do modo de produção capitalista, revelando suas contradições, conflitos e formas de opressão.

Ao aprofundarmos essa leitura a partir da ontologia marxiana, conforme desenvolvida por Lukács (2009)³⁰, a concreticidade do homem assume uma dimensão ainda mais radical. Trata-se de compreender a gênese do ser social em seu movimento histórico, que parte do ser inorgânico, passa pelo ser orgânico e culmina no ser social. A realidade desse ser social,

²⁹ Defendida por não marxistas e também com base em interpretações ou mal-entendidos sobre posicionamentos de marxistas graduados, a exemplo Lukács, que foi mal interpretado ao afirmar que “não há lugar no marxismo para uma concepção de indivíduo, mas só para uma concepção do grupo, da classe social, etc. Essa tese completamente injustificada, embora resulte da opinião de Lukács, segundo a qual não se pode abranger a totalidade do processo rico, a partir do ponto de vista do indivíduo isolado” (Schaff, 1967, p. 58).

³⁰ Em Lukács (2009), a ontologia marxiana é compreendida a partir da ideia de “salto ontológico”, isto é, da ruptura qualitativa que marca a passagem de uma forma de ser a outra. O autor identifica três esferas ontológicas articuladas entre si – inorgânica, biológica e social – que possuem existência própria, embora não independência recíproca: o ser social só pode emergir sobre a base do ser biológico, assim como este se constitui a partir da matéria inorgânica. Ainda que a ciência não determine com precisão o momento exato dessas rupturas, Lukács assinala que a passagem ao ser social coincide com o surgimento de uma consciência orientada à satisfação de necessidades reais, materializada na produção das condições de existência por meio do trabalho, elemento que distingue o humano dos demais animais.

entretanto, só pode ser apreendida a partir das condições objetivas que garantam sua existência – condições que ele próprio produz em um processo coletivo e dialético, por meio do qual forja sua consciência.

Somente nesse movimento o homem, ao assumir sua qualidade de ser social, pode estabelecer uma relação com a natureza em um nível qualitativamente distinto daquele próprio do ser meramente biológico. Ainda assim, tal relação não rompe com o metabolismo natural que sustenta a vida, mas o supera dialeticamente, mantendo-o como base de um processo permanente de transformação histórica e social.

À luz da concepção histórico-ontológica presente na filosofia marxista, podem-se identificar, ao menos, três argumentos irrefutáveis que asseguram ao marxismo um lugar inequívoco para o indivíduo humano. Conforme esclarece Schaff (1967), tais argumentos dizem respeito à condição do homem como ser natural, como ser social e como ser que se constitui e se autoconstrói por meio do trabalho. Tomadas em sua unidade, essas determinações compõem o núcleo histórico-ontológico da formação humana em Marx, na medida em que expressam a relação dialética entre natureza, sociedade e vida produtiva como fundamento do processo de humanização. Assim, a condição de ser natural, de ser social e de ser que se autocria pelo trabalho não se apresenta como dimensões justapostas ou independentes, mas como momentos constitutivos de uma mesma totalidade histórico-ontológica, responsável pela formação do humano genérico.

3.1.1 Condição de ser natural do indivíduo humano

A afirmação de que o indivíduo humano é um ser natural pode parecer trivial, na medida em que ele integra a natureza como objeto. Desse modo, o ponto de partida é o reconhecimento de que o ser humano é, indissociavelmente, um ser natural: nasce com uma base biológica determinada, com necessidades vitais e capacidades orgânicas que o inserem no metabolismo com a natureza. Contudo, diferentemente dos demais seres vivos, essa condição natural não se realiza de forma imediata. No homem, o biológico é permanentemente mediado historicamente, sendo transformado, ampliado e reorganizado pelas formas sociais de vida. Assim, a biologia não determina a essência humana, mas constitui sua base material, sem a qual não há atividade, consciência ou história.

Contudo, como esse indivíduo se constitui histórica e socialmente no interior da sociedade, enquanto sujeito real e concreto que produz a própria história, a compreensão de sua condição natural assume maior complexidade. Conforme observa Schaff (1967), mesmo

quando se trata de classes e luta de classes, a individualidade natural do homem não desaparece, como supunham algumas leituras reducionistas do marxismo. Para Marx e Engels (2002), são os indivíduos humanos vivos, reais, de carne e osso, enquanto parte da natureza, que constituem o ponto de partida da história: “[...] a primeira condição prévia de toda a história da humanidade é, sem dúvida, a existência de indivíduos humanos vivos” (Schaff, 1967, p. 55).

Nessa perspectiva, Marx parte do indivíduo humano como ser vivo, corpóreo e concreto, que, enquanto parte da natureza, se relaciona com outros indivíduos e com o mundo objetivo. Os homens se revelam no que produzem e na forma como produzem sua vida material. Por isso, a condição fundante do marxismo reside nos “[...] indivíduos reais, na sua ação e nas suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram por sua própria ação” (Marx; Engels, 2002, p. 17).

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx explicita de modo contundente essa condição natural do homem ao defini-lo como um ser natural vivo, dotado de forças vitais, capacidades e pulsões, ao mesmo tempo em que é dependente, limitado e sensível, cujos objetos de suas necessidades existem fora dele como condições indispensáveis à realização de suas forças essenciais.

O homem é imediatamente um ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais (Marx, 2010, p. 127, grifos no original).

Schaff (1967) observa que esse escrito revela a influência da terminologia feuerbachiana, que fundamentou parte significativa da obra de Marx, sem, no entanto, eliminar suas críticas ao antropologismo de Feuerbach, especialmente em razão de seu naturalismo a-histórico. Ainda assim, Marx reconhece o papel decisivo desse autor na evolução do materialismo, sobretudo por sua ruptura com a antropologia teocêntrica em direção a uma concepção antropocêntrica.

Desse modo, ao longo de seu percurso intelectual, Marx atribui centralidade ao indivíduo humano enquanto ser natural. Tal posição se evidencia, entre outros momentos, em A Ideologia Alemã (Marx; Engels, 2002), ao afirmar os indivíduos vivos e em atividade como condição da história; nos Manuscritos de 1844 (Marx, 2010), ao conceber o homem como ser natural dotado de forças vitais e, nos Grundrisse (Marx, 2011a), ao compreender a natureza

humana como uma totalidade de necessidades e impulsos. Essas formulações permitem afirmar que o indivíduo humano integra a natureza como objeto, mas a supera dialeticamente ao produzir, a partir dela, as condições materiais e simbólicas de sua existência histórica.

3.1.2 Condição de ser social do indivíduo humano

O segundo argumento destacado por Schaff (1967), que evidencia a centralidade do indivíduo humano na obra de Marx, refere-se à sua condição de ser social. Assim, a base natural só se converte em humanidade porque o homem é, essencialmente, um ser social. Enquanto ser social, o indivíduo integra a sociedade – compreendida como totalidade histórica – sem perder sua individualidade, expressa em concepções, juízos de valor e formas singulares de atuação. Essa compreensão emerge da crítica marxiana ao materialismo contemplativo de Feuerbach, que concebia o homem como um ser predominantemente natural, determinado por circunstâncias externas e inserido em um mundo essencialmente estático.

Para Marx e Engels (2002), o limite fundamental desse materialismo de Feuerbach, reside no fato de apreender a realidade apenas como objeto de contemplação, e não como atividade sensível humana, como práxis. A crítica de Marx a Feuerbach, longe de ser circunstancial, revela-se decisiva para a consolidação do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois evidencia a insuficiência de um materialismo incapaz de incorporar a história e a atividade prática dos homens como dimensões constitutivas da realidade social.

Desse modo, embora reconheça em Feuerbach o mérito da inversão da dialética hegeliana – ao afirmar que não é a religião que cria o homem, mas o homem que cria a religião –, Marx identificou os limites do naturalismo a-histórico. Esse princípio de inversão foi radicalizado por Marx ao demonstrar que não é o Estado que cria a sociedade civil, mas esta que engendra o Estado, estabelecendo uma âncora metodológica permanente de sua obra³¹: a centralidade das relações sociais historicamente determinadas.

³¹ De acordo como Paulo Netto (2015), a obra Marxiana de funda sobre Três pilares básicos, quais sejam: no *método*, na *perspectiva da revolução* e a *teoria do valor trabalho*. Entretanto, Marx não se manifestou no sentido de que nos deixaria um método pronto e acabado para servir de guia para seu pensamento. O filósofo alemão que viveu entre 1818-1883, nos legou um processo de análise original, fundante para o seu pensamento revolucionário, a partir de obras como o *Capital*, *Ideologia Alemã* e *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Esse processo de análise pode ser visualizado também em outras obras de sua produção intelectual, uma das maiores do séc. XIX, na filosofia. Nesse sentido, o pensamento de Marx é original, solido, radical, sofisticado. Burlatski, (1987) escreveu que ele for desenvolvido a partir de percepções e incursões profundas sobre o conhecimento filosófico humano até meados do séc. XIX. Recebeu influências principalmente das posições teóricas desenvolvidas no idealismo de Hegel (1770-1831) e no antigo materialismo de Feuerbach (1084-1872), autores pelos quais nutria profunda admiração. A obra dos socialistas utópicos *Saint-Simon* (1760-1825); *Fourier* (1772-1837) e *Owen* (1771-1858) também influenciaram seu pensamento, bem como as análises profundas que realizou sobre as *teorias econômicas* desenvolvidas pelos economistas ingleses *Adam Smith* (1723-1790) e *D. Ricardo* (1772-1823), em particular a teoria do custo do trabalho.

Conforme observa Schaff (1967), Marx observou que Feuerbach, ao diluir a essência religiosa na essência humana abstrata, foi levado a ignorar a historicidade concreta das relações sociais, recorrendo ao idealismo sempre que tratava da história. Assim, Marx e Engels (2002) corrigem esse limite ao afirmarem que a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas um conjunto de relações sociais nas quais os homens se produzem historicamente.

Essa concepção rompe com a ideia de uma natureza humana fixa ou universal e afirma o homem como ser concreto, determinado por múltiplas mediações biológicas e sociais, inscritas em formações histórico-sociais específicas. Tal entendimento permite compreender a essência humana no processo, constituído em movimento dialético entre o singular, o particular e o universal, sistematizado por Lukács (2009, 2018) como estrutura ontológica da práxis.

Nesse movimento, o indivíduo singular se forma nas mediações sociais objetivadas – instituições, formas de sociabilidade, divisão do trabalho – e tende à universalidade do gênero humano por meio de suas atividades sociais historicamente determinadas. A essência humana, portanto, não se localiza no indivíduo isolado, mas nas relações concretas que os homens estabelecem entre si e com os objetos de suas necessidades.

Essa formulação aparece bem mais evidente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que nela não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida social e a vida genérica do homem não *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida *particular* ou *universal* (Marx, 2010, p. 107, grifos no original)

Desse modo, para Marx, o indivíduo humano é, em sua própria manifestação de vida, um ser social, ainda que essa manifestação não assuma imediatamente uma forma comunitária. O homem não se constitui como uma abstração frente à sociedade; ao contrário, são as abstrações sociais – como o Estado e a sociedade civil – que se erguem sobre a vida concreta dos indivíduos.

Nessa visão, o indivíduo humano concreto deve ser compreendido como um resultado da concentração de múltiplas determinações constituídas historicamente. Ele é membro de uma determinada sociedade, situado em uma etapa específica da evolução histórica, inserido em uma classe social e em uma divisão do trabalho que condicionam suas possibilidades de ação e consciência (Schaff, 1967). Diferentemente do indivíduo abstrato, definido apenas por

propriedades gerais, o indivíduo concreto expressa a unidade do múltiplo, síntese viva das determinações sociais que o constituem (Marx, 2011a).

A essência humana, nessa perspectiva, corresponde à totalidade das condições sociais que tornam possível a existência da humanidade enquanto espécie e enquanto individualidade. Cada indivíduo é, assim, resultado do desenvolvimento histórico, articulado por dimensões ontogenéticas e filogenéticas em permanente interação com as condições socialmente produzidas.

Nessa compreensão, a sistematização lukácsiana singular–particular–universal não representa uma gradação lógica abstrata, mas uma estrutura ontológica da vida social, expressa na práxis humana. Nela, o trabalho, enquanto categoria fundante, revela sua contradição constitutiva: ao mesmo tempo em que possibilita a realização do indivíduo, produz alienação sob as condições do capital. É precisamente dessa contradição histórica – e não de um ideal abstrato – que emerge a possibilidade objetiva de emancipação humana. Como destaca Antunes (2018), o trabalho contém, em si, simultaneamente a alienação e a potência emancipatória, sendo a crítica radical das formas sociais existentes e a ação coletiva os caminhos históricos de sua superação.

3.1.3 Condição de ser que se autocria do indivíduo humano

A condição do indivíduo humano, de autocriação, constitui uma negação radical do teocentrismo e da heteronomia a ele associada, rompendo com concepções que situam a origem do homem fora de sua própria práxis histórica, em oposição aos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. A questão central que se coloca, portanto, é: como nasce e se desenvolve o homem social?

Segundo o terceiro argumento apresentado por Schaff (1967), o lugar especial atribuído ao indivíduo humano no marxismo decorre precisamente do caráter autocriador de seu desenvolvimento histórico. Para Marx, essa origem encontra-se no trabalho humano, isto é, na práxis pela qual o homem transforma a realidade objetiva e, simultaneamente, transforma a si próprio, constituindo sua genericidade e sua individualidade. Assim, ao modificar conscientemente suas condições de existência, o homem desenvolve consciência de si e do outro no interior de sua relação metabólica com a natureza.

Desse modo, o elemento que articula dialeticamente o natural e o social, constituindo o núcleo ontológico da formação humana, é o trabalho. Essa concepção é explicitada por Marx ao definir o trabalho como mediação fundamental entre o homem e a natureza.

O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural (Naturmacht). [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2023, p. 255).

Em outro momento, Marx afirma de modo ainda mais direto o caráter ontológico do trabalho, ao pontuar que, “[...] primeiramente, o trabalho, *atividade vital, a vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida” (Marx, 2010, p. 84, grifo no original).

Nesses escritos, o trabalho aparece como a categoria fundante do ser humano – expressão consciente da transformação da natureza e da satisfação das necessidades humanas. Assim, constitui-se o núcleo da identidade histórica do homem. Essa condição distingue o homem dos demais seres naturais, pois apenas ele é capaz de idealizar previamente, teleologicamente, o resultado de sua ação, como tão bem explica Marx (2023, p. 255-256) na célebre comparação entre o arquiteto e a abelha.

[...] uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subornar sua vontade.

Desse modo, a teleologia consciente que orienta o trabalho humano permite não apenas responder às necessidades imediatas, mas também antecipar necessidades futuras e produzir instrumentos, valores e formas complexas de organização da vida social. Contudo, a potência humanizadora do trabalho não se realiza automaticamente, nem linearmente. Pois, com a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção, o trabalho assume, no capitalismo, uma forma alienada, comprometendo sua função ontológica fundante (Saviani, 2007; Lukács, 2018).

Marx (2010) analisa a alienação em diferentes níveis, evidenciando, no interior desse processo, o estranhamento do trabalhador em relação ao produto do trabalho, à própria atividade produtiva, ao seu ser genérico e aos outros homens. Nessas condições, o trabalho estranhado converte o ser genérico do homem em algo que lhe é externo e hostil, reduzindo-o a mero meio de sua existência individual. Tal dinâmica é elucidada de modo exemplar por Leontiev, ao

demonstrar que, na produção capitalista, o sentido pessoal do trabalho para o indivíduo humano tende a restringir-se à obtenção do salário, dissociando-se de sua significação objetiva como atividade vital e historicamente constitutiva do humano.

O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário - e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez a uma camiseta de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave³² (Leontiev, 1978, p. 122).

A autocriação humana, portanto, afirma o trabalho como categoria ontológica fundante, síntese entre teleologia e causalidade, consciência e objetivação. Entretanto, sob o capitalismo, essa potência encontra-se historicamente desviada, tornando a humanização não uma dádiva natural, mas uma conquista coletiva permanentemente ameaçada devido a alienação. Nessas condições, deixa de se constituir como atividade de humanização e passa a operar como mecanismo de subsistência alienada, comprometendo a unidade entre trabalho e educação e colocando em risco a formação omnilateral do ser humano (Duarte, 1999; Antunes, 2018).

Assim, a perspectiva genético-histórico-ontológica da formação humana no marxismo concebe o homem, simultaneamente, como ser biológico, ser social e ser que se autocria pelo trabalho, dimensões que não se justapõem, mas se constituem como momentos de uma mesma totalidade ontológica. Sob a lógica do capital, contudo, essa unidade encontra-se fragilizada em razão do trabalho alienado, que cinde o processo de humanização. É nesse horizonte contraditório que se inscreve o debate acerca da ruptura e recomposição do elo entre o trabalho e a educação, como possibilidade histórica de superação da alienação e de afirmação da formação humana, objeto de análise do subtópico seguinte.

3.1.4 Unidade trabalho–educação na EJA: possibilidades e limites

O aporte teórico desenvolvido nos tópicos anteriores evidencia o lugar central do indivíduo humano na filosofia marxista. Desse modo, é a partir dele que se pode compreender a própria constituição das formas coletivas, como os grupos e as classes sociais. Evidencia-se, ainda, que a humanização constitui um processo de autocriação da singularidade, no qual a condição de ser natural é superada pela condição de ser social, tendo o trabalho como seu fundamento. Nessa direção, trabalho e educação configuram-se como categorias fundantes da formação humana.

³² subsolo, abaixo do piso térreo.

Contudo, a análise teórica da materialidade do campo que produz o objeto desta pesquisa revela que a educação tende a subordinar-se às demandas das forças produtivas, assumindo predominantemente uma função reguladora de ordem político-econômica. Tal movimento fragiliza o desenvolvimento das individualidades intelectuais no processo de humanização, ao deslocar a educação da perspectiva omnilateral³³ defendida por Karl Marx para uma lógica unilateral, utilitarista e compensatória, frequentemente orientada por finalidades profissionalizantes a serviço do capital, comprometendo o acesso à apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

Ressaltamos que a concepção marxiana de educação omnilateral, no interior do marxismo, funda uma compreensão de educação que, longe de constituir um campo homogêneo, reconhece seu caráter contraditório na sociedade capitalista. Desse modo, a educação não é concebida como instância autossuficiente de transformação social. Em Lukács (2018), constitui-se como um complexo inserido na totalidade da vida social, responsável pela mediação da reprodução da consciência e da cultura, dotado de relativa autonomia, mas subordinado às relações sociais de produção. De modo convergente, em Leontiev (1978), embora desempenhe papel fundamental na apropriação das objetivações humanas, a educação não concentra em si todas as possibilidades de desenvolvimento, que dependem de condições sociais mais amplas.

Nessa perspectiva, a formulação marxiana da escola única do trabalho – expressa, entre outros textos, nas *Instruções aos Delegados do Conselho Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores -AIT* (Marx; Engels, 2011) – propõe uma concepção de formação omnilateral que articula, de modo unitário, as dimensões intelectual, corporal e tecnológica, em oposição à formação unilateral própria das concepções idealistas. Tal perspectiva, desenvolvida também em obras como *A Ideologia Alemã*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, *O Capital* e *Crítica do Programa de Gotha* (Saviani; Duarte, 2010), afirma a necessidade de uma formação integral orientada ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, em unidade com o trabalho e a vida social, como condição para a constituição de uma sociabilidade historicamente distinta.

É nesse horizonte que se evidencia, no capitalismo, o rompimento do elo ontológico entre trabalho e educação, princípio central da formação humana em Marx. Ao subordinar-se às exigências imediatas da reprodução do capital, a educação tende a reduzir-se à qualificação

³³ Karl Marx tratou da temática no primeiro volume de *O Capital*, onde defende exatamente a união entre teoria e prática através da educação politécnica, como fundamento da formação omnilateral em contraposição à formação unilateral do Estado.

instrumental da força de trabalho, enquanto o conhecimento escolar passa a ser tratado como mercadoria ou capital humano. Com isso, rompe-se o vínculo entre aprender e produzir a vida social: o trabalho perde seu caráter educativo, e a educação se distancia do trabalho enquanto atividade fundante da humanização. Nesse contexto, a alienação se intensifica, e a formação humana passa a ocorrer de modo cindido, unilateral e hierarquizado, reforçando a separação entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução.

Entretanto, paradoxalmente, é essa própria condição contraditória que abre o campo das possibilidades históricas para a formação humana. Assim, a ruptura do elo entre trabalho e educação não implica impossibilidade de recomposição, mas a inscreve no horizonte das mediações historicamente determinadas. É, portanto, no interior dessas contradições que se configuram as possibilidades de sua recomposição. Autores como Mészáros (2008), Antunes (2018) e Saviani (2007, 2015) reconhecem que, embora a alienação do trabalho – compreendida, desde Marx, como fundamento das múltiplas formas de alienação – imponha limites objetivos à formação humana, ela não elimina a possibilidade de sua superação histórica.

Nesse sentido,

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...] não é surpreendente que na compreensão marxista a “**efetiva transcendência da alienação do trabalho**” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (Mészáros, 2008, p. 65, grifos do autor).

O autor defende, assim, a emancipação humana como processo histórico que exige, simultaneamente, a transformação das condições materiais de existência e a formação consciente dos sujeitos – é precisamente nessa articulação que a educação se constitui como mediação capaz de promover uma “transcendência positiva” da alienação, vinculada à transformação das condições de reprodução social, assumindo, desse modo, um papel decisivo e incontornável. Em outros termos, a educação, apreendida em suas máximas possibilidades, pode contribuir para que os indivíduos se constituam como sujeitos capazes de participar conscientemente da criação de uma ordem social metabólica radicalmente distinta da vigente, na qual a alienação seja superada de modo concreto, consciente e estrutural, e não apenas negada em nível abstrato.

Essa formulação desloca a educação de uma posição meramente instrumental ou redentora, permitindo compreendê-la como mediação ativa na práxis social, articulada tanto à transformação das condições objetivas quanto à formação da consciência. Em consonância,

Antunes (2018) destaca que a educação pode favorecer a tomada de consciência da própria condição de alienação, abrindo possibilidades para uma práxis orientada à transformação.

Na mesma direção, Saviani (2007; 2015) sustenta que a recomposição do elo entre trabalho e educação constitui condição necessária para qualquer projeto educativo humanizador. Ao evidenciar que a separação entre essas esferas decorre historicamente da divisão social do trabalho, o autor afirma que a formação humana exige a articulação dialética entre a apropriação da cultura historicamente produzida e a objetivação da individualidade por meio do trabalho. Como sintetizam Saviani e Duarte (2010, p. 426), “não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho”.

Ao distinguir trabalho material e não material, Saviani (2015) insere a educação como forma específica deste último, cujo produto não se separa do ato de produção, como ocorre na atividade de ensino. Ainda que haja divergências no interior do marxismo – como a posição lukacsiana, que compreende a educação como um complexo social ontologicamente dependente do trabalho (Lima; Jimenez, 2011) –, adota-se aqui a perspectiva de Saviani por sua potência explicativa na análise da Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996, 2000, 2004) na EJA.

Nesse sentido, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) configura-se como mediação teórico-metodológica que articula a atividade de ensino do professor e a de estudo dos alunos, possibilitando a apropriação consciente do conhecimento historicamente elaborado. Não se trata de um recurso técnico, mas de uma forma de práxis pedagógica que expressa, simultaneamente, uma mediação ontológica – enquanto atividade histórica do ser social – e uma mediação reflexiva, enquanto constructo teórico que permite apreender o movimento real do objeto.

Nessa perspectiva, ainda que a educação não possa ser concebida como instrumento imediato de transformação social ou de realização plena da liberdade, pode constituir-se como base de um processo revolucionário de transformação da consciência. Nessa direção, sustenta-se que, ao tomar os conhecimentos cotidianos dos sujeitos da EJA como ponto de partida para a abstração conceitual, a AOE pode criar condições para tensionar a alienação e favorecer a recomposição dialética da unidade trabalho–educação, retomando, ainda que de modo contraditório, a perspectiva da formação omnilateral marxiana no contexto investigado. Tal possibilidade não se realiza de forma imediata, mas se constitui como processo histórico,

dependente da apreensão das mediações concretas e onto-reflexivas da atividade pedagógica orientada à formação humana

3.2 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PSICOLÓGICOS

No tópico anterior, evidenciou-se que a dimensão histórico-ontológica da formação humana marxista – fundada na condição do ser humano como ser natural, ser social e ser que se autoconstitui pelo trabalho (Schaff, 1967) – encontra-se fragilizada nas condições da sociabilidade capitalista, na medida em que o trabalho deixa de operar como princípio humanizador e assume a forma de trabalho alienado, produzindo a cisão com a educação. Contudo, por meio da transcendência positiva da alienação do trabalho (Mészáros, 2008) e da consciência do próprio estado de alienação (Antunes, 2018), o trabalho docente imaterial (Saviani, 2015), mediado pela Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996, 2000, 2004), pode ser constituído como uma possibilidade concreta de enfrentamento e reversão desse quadro.

Dando continuidade a essa reflexão, este tópico dedica-se à análise dos pressupostos genéticos psicológicos da formação humana, à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), da Teoria Histórico-Cultural (TH-C) e da Teoria da Atividade. O foco recai sobre o desenvolvimento do psiquismo humano como possibilidade de recomposição dialética do elo entre trabalho e educação no processo formativo, no qual a AOE pode assumir a função de mediação onto-reflexiva da atividade pedagógica orientada à formação humana.

Com base nesse referencial, buscamos identificar condições teóricas capazes de responder às necessidades formativas dos sujeitos da EJA, por meio da reconexão de processos psíquicos historicamente fragilizados, possibilitando a retomada de processos de humanização a partir da significação da AOE pelos licenciandos de Pedagogia, participantes deste estudo. Tal movimento implicou na superação da unilateralidade que marca o projeto educacional vigente, apontando para uma perspectiva de educação omnilateral de fundamento histórico-cultural.

Nessa linha de raciocínio, a posição defendida é a de que a humanização é uma possibilidade ontológica do ser social não excluída a nenhum indivíduo da espécie, ainda que possa não se efetivar na ausência de condições concretas. Desse modo, torna-se, necessário compreendermos as determinações psicológicas que engendram condições reais de humanização para os sujeitos da EJA na sociedade capitalista – condições capazes de favorecer tanto a transcendência positiva da alienação do trabalho quanto a conscientização dos sujeitos acerca de seu próprio estado de alienação. Nesse sentido, impõe-se a questão orientadora deste tópico: como se engendra e se desenvolve o psiquismo humano? A resposta a essa questão

orientará a identificação das categorias psicológicas – como consciência, atividade, sentido pessoal, significação, necessidades e motivos – fundamentais aos objetivos desta investigação.

3.2.1 Formação e desenvolvimento do psiquismo humano

A formação do psiquismo humano constitui-se como um processo historicamente engendrado, cuja possibilidade ontológica reside na autocriação do ser social por meio do trabalho. Esse processo não pode ser compreendido fora do desenvolvimento histórico da humanidade, uma vez que a apropriação do patrimônio cultural acumulado pelas gerações precedentes se dá na e pela transformação da realidade objetiva.

Desse modo, o desenvolvimento histórico-social do homem caminha indissociavelmente articulado ao desenvolvimento do psiquismo, de tal forma que um não pode existir sem o outro. O resultado desse movimento é o engendramento das funções psicológicas superiores, tal como formuladas por Vigotski (2007, 2009, 2017, 2021), – memória lógica, consciência, percepção, atenção voluntária, linguagem, pensamento, volição, formação de conceitos, entre outras –, desenvolvidas quando o homem assume plenamente sua condição de ser social. Essas funções, qualitativamente, diferenciam-se das funções elementares, inatas (reflexo, atenção involuntária, sensação, audição, visão, olfato etc.), compartilhadas com os demais animais em razão da condição biológica do homem como ser natural.

Vigotski explica esse processo à luz da psicologia concreta. Para o autor, as funções psicológicas superiores não operam de forma isolada, mas constituem um sistema dinâmico e unitário, permanentemente em movimento. Esse movimento se dá por meio de conexões e nexos internos que, em determinados momentos históricos, passam a expressar novos sentidos e significados, mediados por signos ou instrumentos psicológicos. Nessa perspectiva, os signos ou

[...] os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza” (Vigotski, 1997 apud Martins, 2013, p. 44-45).

Os signos, portanto, constituem a base mediadora das relações entre as distintas funções psicológicas superiores, sendo responsáveis pelo salto qualitativo observado na superação das funções elementares. Em outros termos, o signo realiza a mediação entre o humano e a apropriação do legado cultural, consolidando, por meio da linguagem, a informação no cérebro no contexto da realidade objetiva.

Para explicar esse salto qualitativo, Vigotski (2021) formula a tese de que as funções mentais superiores possuem gênese histórico-social e se desenvolvem a partir de estágios em que o subsequente nega e supera, por incorporação, o anterior. É nesse contexto que o autor apresenta a lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual

[...] todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem em dois estágios, em dois planos, primeiro o *social* e depois o *psicológico*; primeiro entre as pessoas como uma categoria *interpsicológica*, e depois interna à criança, como uma categoria *intrapicológica* [...] (Vigotski, 2021, p. 200, grifo nosso).

Esse salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo, em Vigotski (2021), pode ser observado, por exemplo, no desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e da volição, entre outras funções psicológicas superiores. Em razão disso, fundamentado nas teses de Marx, Vigotski conclui que a história do desenvolvimento cultural da criança conduz à sociogênese das funções psicológicas superiores, demonstrando que a consciência humana possui origem social e histórica. Nessa perspectiva,

[...] as funções mentais superiores são a essência das relações sociais internalizadas, a base para a estrutura social do indivíduo. Assim, [...] a natureza psicológica humana representa a totalidade das relações sociais internalizadas, realizadas em função do indivíduo e que formam sua estrutura (Vigotski, 2021, p. 201).

Desse modo, a consciência emerge da atividade social e nela encontra as condições de seu desenvolvimento, evidenciando que a constituição das funções psicológicas superiores resulta da apropriação das significações produzidas historicamente no interior das relações sociais. É precisamente nesse movimento que a atividade se converte em unidade de análise da consciência, permitindo apreender o psiquismo como expressão singular de relações sociais objetivadas na práxis humana.

Avançando nessa direção, Leontiev (1968) analisa o desenvolvimento do psiquismo humano sob o ponto de vista ontogenético, desde os primeiros seres biológicos até os estágios em que o cérebro humano pôde se constituir a partir da base animal e superá-la. Segundo o autor, nos animais, o desenvolvimento psíquico submete-se às leis da evolução biológica. No homem, contudo, ocorre um salto qualitativo decisivo com o advento do trabalho e da atividade social.

Nesse sentido, Leontiev observa que, embora o processo de evolução biológica tenha permitido a sobrevivência do homem por meio da adaptação de seus órgãos às condições naturais, esse desenvolvimento encontra seu limite com o surgimento do *Homo sapiens*. A partir

desse momento, as leis biológicas cedem lugar às leis sócio-históricas, que passam a presidir o desenvolvimento do psiquismo humano.

Conforme afirma o autor, nesse momento,

[...] o psiquismo humano não se liberta apenas dos diversos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...] o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento psíquico. No mundo animal, as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às *leis do desenvolvimento sócio-histórico* (Leontiev, 1968, p.73, grifo no original)

Com isso, encerra-se a fase da hominização – marcada por profundas transformações anatômicas e funcionais – e inaugura-se a história social da humanidade, na qual o homem, já biologicamente constituído, passa a produzir conscientemente suas condições materiais de existência. É nesse ponto que se encontra a chave do processo de humanização: no metabolismo estabelecido entre os homens e a natureza por meio do trabalho, no qual, ao transformarem a natureza, os homens transformam a si mesmos (Marx; Engels, 2002). No âmbito da psicologia concreta, esse processo é compreendido sob a perspectiva da atividade humana.

Leontiev (1978) destaca que, por meio da atividade, os homens não apenas se adaptam à natureza, mas também a transformam, criando objetos conforme suas necessidades. Ao produzir instrumentos e meios de produção – dos mais simples aos mais complexos –, criam também as condições para a transmissão dessas aquisições às gerações seguintes. Tal transmissão, entretanto, não ocorre por herança biológica, mas por meio de um mecanismo específico da sociedade humana,

[...] foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento, de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva. É, aliás, o caso da atividade humana fundamental: o *trabalho* (Leontiev, p. 283, grifo no original).

Nesse sentido, o autor reconhece o trabalho como a atividade fundante no âmbito da Teoria da Atividade. As transformações operadas pelos homens na natureza, materializadas em produções objetivas e simbólicas, são universalizadas na atividade social, fixadas como aquisições culturais e apropriadas pelas gerações subsequentes. É nesse movimento histórico de objetivação e apropriação, mediado pela atividade, que se engendra a consciência humana e se constitui o desenvolvimento do psiquismo, tanto em sua dimensão individual quanto na coletiva, ao longo da história social da humanidade.

3.2.2 A consciência

Tudo o que existe, existiu ou existirá independe da consciência humana, pois, como afirmam Marx e Engels (2002, p. 26), “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Essa formulação é basilar para a compreensão da gênese e do estatuto ontológico da categoria consciência no interior do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Ao inverter a relação idealista entre pensamento e realidade, Marx e Engels deslocam o fundamento da consciência para o plano objetivo da existência social e material, sublinhando que é nas condições concretas da vida – nas relações sociais, nos modos de produção e nas formas históricas do trabalho – que a consciência se constitui, se desenvolve e se transforma.

Dessa forma, a consciência não é um dado originário, nem um atributo espontâneo do sujeito, mas uma forma socialmente mediada de apreensão da realidade, que emerge da práxis e se objetiva na linguagem, nas ideologias e nas instituições. Pensar a consciência, no horizonte do MHD, implica compreender sua gênese histórica, sua função social e suas possibilidades transformadoras, inseparáveis das contradições entre as forças produtivas e relações de produção. Essa concepção rompe com o dualismo sujeito-objeto e reafirma a centralidade da vida prática, do trabalho e da mediação social na constituição do ser humano enquanto ser social e histórico.

A consciência, portanto, não cria a realidade objetiva. As coisas que existem fora dela só passam a integrar a vida humana à medida que são apropriadas por meio da atividade. Disso, decorre que consciência e atividade coexistem como uma unidade dialética no âmbito da psicologia concreta. Nessa perspectiva, a consciência configura-se como um estágio superior do desenvolvimento do psiquismo, resultante do metabolismo entre homem e natureza por meio de sua atividade vital: o trabalho. Ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo; a atividade engendradora passa a integrar o psiquismo como reflexo consciente da realidade. Assim, por meio da atividade, o objeto externo adquire existência interna sob a forma de nexos abstratos – signos ou instrumentos – que compõem a totalidade dos processos histórico-dialéticos da subjetividade objetivada na linguagem (Leontiev, 1978; 2021).

Para Leontiev (1978), a condição fundamental para a existência da consciência é o surgimento da linguagem, que aparece conjuntamente ao processo de trabalho. Nessa direção, a consciência emerge como “[...] o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (Leontiev, 1978, p. 88). O engendramento da consciência, portanto, não se condiciona apenas aos modos de formação das

relações vitais do humano, mas também às estruturas sociais que organizam essas relações e às transformações que nelas se operam no interior da atividade.

Desse modo, torna-se fundamental compreendermos como o homem toma consciência da realidade por meio do trabalho, isto é, como o reflexo psíquico se converte em reflexo consciente no conjunto de suas atividades. É importante ressaltar que a compreensão desse processo exige o reconhecimento de uma mediação prévia, ou seja, para que a realidade se apresente à consciência, ela deve passar por um processo de mediação. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 93) esclarece que

[...] o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objeto refletido, do seu sentido vital para o sujeito. Isto é verdadeiro também para o homem. Todavia a passagem à consciência humana faz surgir um fato novo. Sabemos que quando o animal sente necessidade de se alimentar é estimulado por um agente ligado de maneira firme ao alimento; para ele, este agente reveste a virtude de um estímulo nutritivo apenas praticamente. Para o homem é absolutamente diferente. O batedor de caça primitivo que espanta um animal — este é o objetivo imediato da sua ação — tem consciência do seu objetivo, quer isto dizer que este se reflete nas suas relações objetivas (no caso, trata-se de relações de trabalho), na sua significação.

Essa passagem explicita uma distinção decisiva entre o reflexo psíquico animal e a consciência humana. Nos animais, o estímulo está diretamente ligado à necessidade imediata e possui apenas valor prático, vinculado ao instinto. No homem, ao contrário, o objeto da ação é mediado por relações sociais e por significações culturais. O exemplo do batedor de caça apontado pelo autor ilustra esse salto qualitativo: embora seu objetivo imediato seja espantar o animal, sua ação se insere em um sistema de trabalho coletivo, o que lhe permite ter consciência do objetivo. Essa consciência nasce da apropriação das significações produzidas socialmente na atividade coletiva, internalizadas pela singularidade nas relações sociais estabelecidas.

Nessa lógica de raciocínio, o objetivo da atividade reflete-se na consciência como relação de trabalho, diferentemente do que ocorre na atividade animal, marcada pela imediatez. No homem, o reflexo psíquico passa a mediar a apropriação da realidade objetiva, antecipando a relação sujeito-objeto e constituindo-se por particularidades que se configuram como componentes reais da consciência: o conteúdo sensível, a significação e o sentido pessoal.

Leontiev (1978; 2021) chega a esses componentes após aprofundado diálogo com Vigotski, sobretudo a partir do estudo do significado da palavra, do sentido e dos processos de volição na relação entre pensamento e linguagem. Ambos compartilham a compreensão de que a consciência tem origem na atividade social e historicamente constituída. Vigotski enfatiza a mediação por signos e instrumentos; Leontiev incorpora essa base teórica, deslocando o eixo

explicativo para a atividade prática orientada por necessidades e motivos, assumida como unidade fundamental da vida humana. Em ambos, a consciência não é um fenômeno interno ou individual, mas uma forma histórica da relação do sujeito com o mundo.

Como observa Asbahr (2014), a introdução da categoria sentido, por Vigotski, representou um salto qualitativo na psicologia, ainda que permaneça inconclusa na obra desse autor. É nos estudos de Leontiev que essa categoria ganha maior densidade teórica, ao ser articulada à unidade dialética entre consciência e atividade. Esse avanço retira a consciência de seu isolamento abstrato, permitindo compreendê-la como momento regulador da atividade produtora da vida humana e como forma concreta de objetivação do psiquismo sob determinadas condições histórico-sociais.

Nesse sentido, os componentes da consciência – o conteúdo sensível, a significação e o sentido pessoal –, tal como identificados por Alexei Leontiev (1978; 2021), constituem categorias fundamentais para a análise do desenvolvimento da consciência a partir da estrutura da atividade. Tais categorias permitem apreender os processos de abstração e reflexão dos sujeitos como expressões das relações dialéticas entre consciência e atividade no interior da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

3.2.2.1 Conteúdo sensível

O conteúdo sensível constitui o ponto de partida da consciência, sendo formado por sensações, percepções e representações que decorrem da relação imediata do sujeito com o mundo objetivo. Trata-se do primeiro nível de reflexo psíquico da realidade, por meio do qual se estabelece a base empírica da consciência. Em outras palavras, é a partir do conteúdo sensível que a realidade começa a ser refletida no psiquismo humano, conferindo à consciência sua riqueza e plasticidade iniciais. Esse conteúdo imediato, ainda não elaborado conceitualmente, configura-se como condição fundamental para o desenvolvimento posterior de formas mais complexas de consciência, como o pensamento abstrato e o conhecimento sistematizado.

Por conseguinte, por ser imediato à consciência, o conteúdo sensível aparece, em primeiro lugar, como responsável por criar “[...] diretamente ‘a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência’” (Leontiev, 1978, p. 99). No entanto, o autor adverte que, embora essa “componente” seja a base e a condição de toda a consciência, ela não exprime, em si mesma, toda a especificidade do consciente. Assim, torna-se evidente que o papel do conteúdo sensível na constituição da consciência guarda correspondência com o da dimensão afetivo-volitiva, sem cuja consideração – como afirma Vigotski (2009) – não é possível compreender o pensamento do outro em sua totalidade.

3.2.2.2 Significação

Conforme discutido no item anterior, o conteúdo sensível constitui o ponto de partida da consciência, expressando-se nas sensações, percepções e representações oriundas da relação imediata do sujeito com a realidade objetiva. No entanto, esse primeiro nível de reflexo psíquico, ainda marcado pela imediatez e pela não elaboração conceitual, não é suficiente para explicar a especificidade da consciência humana. É no movimento de superação dessa imediatez que se situam as significações, enquanto formas historicamente elaboradas de generalização da realidade.

A significação constitui a generalização estável, fixada pela linguagem e universalizada no objeto ao longo de um prolongado processo de desenvolvimento da experiência social da humanidade. Desse modo, a realidade deixa de ser apenas vivida sensorialmente e passa a ser refletida pela atividade objetiva como aquisição individual e particular, por meio do metabolismo estabelecido entre o homem e a natureza. Assim, a significação opera como mediação indispensável entre o conteúdo sensível da consciência e as formas superiores de pensamento, possibilitando a passagem do imediato ao mediado.

Para Leontiev (1978, p. 94, grifo nosso),

[...] a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. *A significação é refletida e fixada na linguagem*, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o *conteúdo da consciência social*; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “*consciência real*” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

Dessa forma, o autor compreende que a realidade se constitui como um sistema de significações elaborado historicamente, que se apresenta ao homem de maneira particular. O homem se apropria dessas significações de modo análogo à apropriação de um instrumento – o qual, inclusive, pode ser considerado seu verdadeiro precursor. Isso implica reconhecer que a significação media o mundo sob a forma de reflexo para o homem, na medida em que esse reflexo se apoia na experiência auferida diretamente de sua prática social e a integra, independentemente da relação individual ou pessoal estabelecida com tal realidade. Assim,

[...] o homem não conhece o mundo como o Robinson da Ilha deserta³⁴, fazendo as suas próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição (Leontiev, 1978, p.94).

³⁴ Referência do autor ao personagem da obra de Daniel Defoe, Robson Crusoe, aristocrata inglês que sobrevive espetacularmente como náufrago em uma ilha deserta do pacífico até ser resgatado.

Posto isso, a significação existe como produto do gênero humano, isto é, como reflexo de traços essenciais da atividade humana objetivados nos objetos, mas apenas enquanto experiência generalizada por um coletivo. Isso significa que a experiência individual de um sujeito pode não coincidir com determinada significação. Nesses casos, embora a significação exista como reflexo dos traços essenciais da atividade humana reproduzidos no objeto, ela pode não integrar a consciência do sujeito ou pode ganhar outro sentido para este no processo de significação contínua em sua própria atividade.

Enquanto patrimônio cultural da humanidade, as significações encontram-se socialmente objetivadas e historicamente disponíveis, por isso adquirem certa estabilidade, mas não são apropriadas de modo imediato, homogêneo ou indiferenciado pelos sujeitos. Assim como os instrumentos se transformam no curso da atividade humana, em função das necessidades, motivos e interpretações singulares, também as significações se enriquecem e adquirem novas determinações ao serem apropriadas nas atividades sociais externas e internalizadas na atividade psíquica. Nesse movimento dialético de apropriação e objetivação, as significações convertem-se em novos produtos da atividade humana, respondendo a necessidades emergentes e engendrando outras novas, ampliando o conteúdo histórico e social da consciência.

É precisamente nesse ponto que se anuncia a distinção fundamental entre significação e sentido pessoal. Embora as significações expressem conteúdos objetivos da consciência social, sua incorporação à consciência individual não ocorre de modo mecânico ou automático. Ao serem apropriadas pelos sujeitos, as significações passam a articular-se aos motivos que orientam sua atividade concreta, adquirindo uma coloração subjetiva que não se confunde com sua forma socialmente fixada.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) enfatiza que os sentidos pessoais não se constituem de forma imediata a partir das significações, mas emergem da relação viva do sujeito com o objeto de sua atividade, configurando-se como reflexo consciente de sua própria vida prática. Assim, uma mesma significação pode assumir sentidos pessoais distintos, conforme o lugar que ocupa na estrutura da atividade e os motivos que a impulsionam. Desse modo, as significações, embora relativamente estáveis como produções histórico-sociais, transformam-se no movimento da práxis. No campo educacional, isso se expressa, por exemplo, na passagem do ensino como transmissão à organização da atividade; da aprendizagem como memorização à apropriação de conceitos científicos. Tais transformações não decorrem de mudanças individuais imediatas, mas de processos históricos e contraditórios que reconfiguram as práticas sociais e os sentidos que as orientam.

Nesta pesquisa, assumido como categoria teórica, o termo significação refere-se aos conteúdos objetivos da consciência social historicamente constituídos e apropriados pelos sujeitos no curso de suas atividades. Nessa acepção, pode aparecer no plural para abarcar as múltiplas objetivações históricas da realidade social – como as significações do ensinar, do aprender, da Educação de Jovens e Adultos, dos conteúdos escolares e do ser professor – que, em sua unidade dialética, compõem o que esta tese denomina significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Trata-se da expressão singular da consciência social no interior da coletividade educativa, na qual a AOE pode se universalizar como mediação formativa ao ocupar nova posição na estrutura da atividade dos participantes, reorientando ações, formas de organização do ensino e modos de compreender o trabalho docente.

Dessa forma, a significação não resulta da linearidade, da homogeneização dos pensamentos ou da ausência de tensões, mas se produz em um movimento dialético, contraditório, concreto e historicamente determinado, cujo desdobramento analítico exige, necessariamente, a compreensão da categoria sentido pessoal explicada a seguir.

3.2.2.3 Sentido pessoal

Os sentidos pessoais resultam da relação dialética entre a atividade externa e a atividade interna do sujeito. Constituem-se, assim, a partir da linguagem universalizada no objeto, como objetivação particular da experiência social da humanidade, expressando aquilo que permanece na consciência como reflexo da atividade historicamente produzida pela genericidade humana. Enquanto componente da consciência, o sentido pessoal não se reduz à apreensão imediata das significações socialmente fixadas, mas traduz a relação singular que o sujeito estabelece com a realidade objetiva no interior de sua própria atividade.

Desse modo,

[...] num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida na atividade do sujeito [...]. O sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim [...]. Para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde [...] todo sentido é sentido de qualquer coisa. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva [...] com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados (Leontiev, 1978, p. 97-98).

A partir dessa concepção, o sentido pessoal pode ser compreendido como a componente da consciência que expressa a relação singular e subjetiva do sujeito com os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ele emerge da relação concreta entre o motivo que incita a ação e o fim imediato para o qual essa ação se orienta, sendo, portanto, inseparável da atividade

vital do sujeito. Assim, o sentido pessoal não consiste em uma simples interiorização de significações, mas em uma forma particularizada de consciência, enraizada na práxis do indivíduo, que reflete suas necessidades reais, sua posição social e o lugar que ocupa na divisão social do trabalho.

Nessa linha de raciocínio, o sentido pessoal configura-se como a forma peculiar pela qual o homem se apropria das significações. Trata-se da maneira estritamente singular com que ele percebe o mundo, o integra à sua consciência e o reinscreve em um sistema de atividades. É nesse movimento que as significações, embora socialmente estáveis, adquirem colorações distintas conforme os motivos que orientam a atividade do sujeito.

Os escritos de Leontiev (1978) permitem, assim, compreender o sentido pessoal em estreita articulação com o conteúdo sensível da consciência. Embora não se confunda com ele, o conteúdo sensível constitui a base e também a condição fundamental, a partir da qual as significações são apropriadas e os sentidos pessoais se formam. Desse modo, o sentido pessoal emerge como síntese mediada entre a dimensão sensível da experiência e as significações socialmente produzidas, revelando a unidade entre o subjetivo e o objetivo no desenvolvimento da consciência humana.

Podemos concluir, portanto, que o processo de enriquecimento do tecido da consciência, mediado pelo reflexo consciente da realidade, impulsiona transformações no interior dos sistemas de atividades. Nessa perspectiva, a estrutura da atividade – necessidades, motivos, ações e operações – articula-se dialeticamente à estrutura da consciência – conteúdo sensível, significação e sentidos pessoais – constituindo o par dialético fundamental da existência humana. Tal unidade evidencia que a consciência e a atividade não se determinam de modo externo ou mecânico, mas se engendram mutuamente no decurso do processo histórico de humanização. Desse modo, em determinados contextos sociais, a análise da estrutura da atividade permite apreender as formas de constituição da consciência, afirmando-se como unidade privilegiada de análise.

3.2.2.4 Cisão entre significação e sentido pessoal

Merece atenção o fato de que, sob determinadas condições histórico-sociais, a relação entre significação e sentido pessoal foi interrompida ou profundamente distorcida, sobretudo com o advento da sociedade de classes e da divisão social do trabalho. Conforme esclarece Leontiev (1978, p. 102), “[...] do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, é o alargamento do domínio do consciente, ao qual conduz necessariamente o desenvolvimento do

trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho, que prepara a separação do sentido da significação”. Tal processo dissolve uma característica fundamental da consciência primitiva: a coincidência imediata entre sentidos e significações, que os tornava mutuamente indissociáveis. Importa destacar, entretanto, que nesse estágio inicial do desenvolvimento histórico, as significações encontravam-se fortemente ancoradas em sentidos biológicos e instintivos, expressando uma forma de consciência ainda não plenamente desenvolvida.

Com a consolidação das relações sociais classistas, a consciência primitiva sofre transformações qualitativas decisivas. Nesse contexto, Leontiev aponta transformações importantes como ponto de partida do alargamento do domínio do consciente. A primeira refere-se à *complexificação das operações de trabalho e dos instrumentos*, impulsionada pelas novas exigências da produção, o que altera profundamente a relação entre o plano dos sentidos e o plano das significações. Nesse movimento, emergem processos psíquicos propriamente internos, mediados pelo desenvolvimento da linguagem e da palavra, possibilitando ações verbais orientadas a finalidades específicas, tais como a comunicação de conteúdos, a transmissão de experiências e a regulação das ações de outros sujeitos.

Nesse contexto, Leontiev (1978) explica que operações de trabalho, inicialmente formadas por simples adaptação às condições exteriores, passam a adquirir uma nova gênese: uma ação pode converter-se em condição para a realização de outra, transformando-se em meio da segunda e constituindo-se em operação consciente. A *formação de operações conscientes* marca, portanto, a segunda transformação fundamental do alargamento do domínio do consciente na transição histórica da consciência primitiva para formas mais complexas de consciência socialmente mediadas.

Abre-se, desse modo, a possibilidade de que o domínio do consciente seja ampliado, permitindo o surgimento de operações deliberadamente controladas pela consciência. Essa transformação encontra-se diretamente vinculada à divisão técnica do trabalho, que fixa os indivíduos em posições específicas no processo produtivo. Tal reorganização implica uma modificação estrutural no motivo da atividade. Em outros termos, entendemos que emerge, assim, “[...] uma espécie de deslocamento do motivo destas ações para o fim. A ação também se transforma, não em operação [...], mas em atividade, tendo um motivo próprio. Isto permite então aos motivos entrarem também na esfera do consciente” (Leontiev, 1978, p. 106).

Essas transformações assinalam a constituição de uma consciência progressivamente distanciada da imediatividade instintiva e historicamente mediada pelas formas sociais do trabalho e da linguagem. Contudo, esse mesmo processo engendra uma contradição central da sociedade capitalista: a cisão entre o sentido pessoal e a significação objetiva. Tal cisão produz

uma incongruência entre o que o sujeito vivencia concretamente em sua atividade e o que é socialmente significado. A consciência deixa, assim, de refletir diretamente a totalidade vivida e passa a ser mediada por signos e significações que se afastam dos interesses vitais do sujeito que age, comprometendo tanto o desenvolvimento pleno da consciência, quanto sua função formadora da subjetividade humana.

Essa constatação evidencia, conforme Marx (2010) e Leontiev (1978), que a consciência humana só pode ser compreendida em sua constituição social, histórica e objetiva, jamais como algo dado ou naturalizado, mas como resultado da atividade concreta no mundo, cujos motivos podem sofrer deslocamentos e inversões em função das relações sociais historicamente produzidas.

Do ponto de vista psicológico, a perda do motivo originário da atividade permite compreender, em primeiro lugar, que o reflexo consciente não se vincula apenas à produção material, mas também às próprias relações sociais que estruturam a vida humana. Em segundo lugar, possibilita explicar como motivos se deslocam para atender a finalidades externas às ações, podendo engendrar novas necessidades, que se autonomizam e passam a atuar como forças motivantes independentes, convertendo-se em novas atividades.

Esse processo é emblemático na obra de Leontiev, pois prenuncia a separação estrutural entre significação e sentido pessoal. Se, por um lado, amplia-se o campo dos fenômenos conscientes, por outro, essa ampliação ocorre acompanhada de perdas relevantes. A separação entre significação e sentido pessoal acarreta, segundo Leontiev (1978), uma crescente incapacidade psicológica de diferenciar criticamente as significações, sobretudo em função da divisão social do trabalho e das relações com a propriedade privada próprias da sociedade classista.

Historicamente, esse processo produz consequências profundas: do isolamento entre a atividade intelectual e a atividade prática à alienação derivada das formas de propriedade e das relações de troca que se opõem à organização social primitiva. Com o advento dessa nova realidade histórica, a cisão entre sentidos pessoais e significações objetiva-se de modo particularmente dramático na experiência do trabalho, uma vez que “a ligação do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída”, levando-o a alienar o conteúdo essencial de sua própria vida para garantir a subsistência (Leontiev, 1978, p. 121).

Em síntese, são as relações estabelecidas no âmbito da propriedade privada dos meios de produção que passam a determinar as propriedades da consciência humana, ao impor condições objetivas específicas à atividade. Isso confere um caráter contraditório tanto à

atividade quanto ao mundo dos objetos, pois, com o motivo subvertido, a atividade deixa de significar, do ponto de vista da humanização, o que efetivamente deveria significar para o homem.

Nesse horizonte, a cisão entre sentido pessoal e significação incide diretamente sobre a distinção leontieviana entre motivos apenas compreensíveis e motivos eficazes, produzindo formas contraditórias de inserção do sujeito na atividade e limitando a apreensão das transformações qualitativas da própria práxis em contextos marcados por contradições estruturais. Nessas condições, também se tensiona o alargamento do domínio do consciente, uma vez que é precisamente ele que possibilita a conversão de motivos apenas compreensíveis em motivos portadores de sentido, isto é, em motivos eficazes.

Contudo, tais condições não implicam ausência de atividade, tornando problemáticas interpretações segundo as quais a não coincidência entre motivo e objeto significaria sua negação. Fundada ontologicamente na concepção marxiana do trabalho como atividade vital humana, a categoria atividade, em Leontiev (1978, 2021), permite compreendermos que, assim como em Marx (2010, 2023) o trabalhador alienado permanece ativo – ainda que se rompa a unidade entre sujeito, objeto e sentido humano-social da práxis –, também em Leontiev a não coincidência entre motivos pessoais e objeto histórico-social da atividade não elimina a atividade, mas fragmenta, de forma estrutural e contraditória, sua unidade psicológica e social.

Os motivos apenas compreensíveis não expressam, assim, inexistência de motivos, mas a não coincidência entre o motivo pessoal do sujeito e o objeto de determinada atividade. O “não estar em atividade”, portanto, possui validade apenas relativa à estrutura concreta analisada, pois uma mesma ação pode permanecer estranhada em relação à atividade principal e, simultaneamente, constituir-se como psicologicamente eficaz em atividades concorrentes orientadas por motivos como reconhecimento, pertencimento, desempenho ou prestígio, outros.

No contexto desta pesquisa, essa contradição manifesta-se quando o partícipe em estágio na EJA realiza ações de ensino sem que a formação humana dos estudantes tenha ainda se tornado motivo eficaz de sua atividade pedagógica. Há participação e mobilização para o ensino, mas persiste uma cisão entre o significado social do ensinar e os motivos efetivamente mobilizadores do sujeito. É precisamente nesse movimento contraditório que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) assume centralidade como mediação onto-reflexiva.

Ao organizar coletivamente as ações de ensino e explicitar o movimento lógico-histórico do objeto da atividade pedagógica na EJA, a AOE cria condições para que o licenciando reorganize sua relação com o objeto do ensinar, transformando motivos inicialmente externos ou apenas compreensíveis em motivos eficazes da atividade pedagógica.

O que antes operava como motivo eficaz em atividades concorrentes – exigências curriculares, obtenção de créditos acadêmicos, desempenho individual ou ações instrumentais imediatas – passa progressivamente a ser significado como práxis pedagógica consciente, na qual o ensino é assumido como mediação para a apropriação de conceitos teórico-científicos e para a humanização dos sujeitos.

Tal processo evidencia, em Leontiev, que a atividade humana constitui o próprio movimento dialético de produção da consciência no coletivo, perspectiva ampliada por Engeström (2016) ao situar a transformação dos motivos na superação das contradições internas de múltiplos sistemas coletivos e interconectados de atividade.

3.2.3 A atividade

A Teoria da Atividade (Vigotski, L.S., 1896–1934; Leontiev, A.N., 1903–1979), fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), oferece uma chave interpretativa potente para a compreensão do desenvolvimento humano ao partir da tese ontológica de que a consciência não é um atributo inato ou individual, mas produto das relações sociais e do trabalho. Nessa perspectiva, o psiquismo humano constitui-se na relação ativa e mediada dos sujeitos com o mundo objetivo, por meio de atividades que envolvem objetos, instrumentos e outros sujeitos. O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser explicado fora da análise concreta das atividades reais nas quais os indivíduos estão inseridos, em condições históricas e sociais determinadas.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, o conceito de atividade pode ser compreendido como uma generalização teórica do conceito marxiano de trabalho, deslocada do plano da produção material imediata para o plano do desenvolvimento psicológico. Permanece, contudo, o princípio fundamental segundo o qual o homem se forma ao transformar o mundo: ao objetivar sua atividade, objetiva também sua consciência. A atividade constitui, assim, o elo conceitual que assegura a unidade entre ontologia, psicologia e pedagogia no interior do MHD.

Esse enfoque implica uma mudança radical na forma de compreender a formação humana: não se trata de observar a interioridade do sujeito isoladamente, mas de analisar como sua atividade no mundo, orientada por necessidades reais e historicamente produzidas, transforma simultaneamente a realidade e o próprio sujeito. Nessa direção, Leontiev (2017) alerta que os cuidados com as atividades infantis devem ser compreendidos, desde a tenra idade, como esforços voltados à preservação e ao desenvolvimento do gênero humano, deslocando o foco da mera adaptação para a humanização plena. A infância, assim, deixa de ser concebida

como etapa de espera e passa a ser reconhecida como momento essencial da formação do ser social, em que o psiquismo se estrutura a partir da mediação ativa com o mundo e com os outros.

Esses cuidados se justificam porque é a atividade que produz a vida, plasmando-se dialeticamente como consciência individual e coletiva na subjetividade do indivíduo humano.

Como afirma Leontiev (2021, p. 103–104).

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

Essa formulação rompe com interpretações mecanicistas baseadas em estímulo-resposta e reafirma a atividade como sistema dinâmico, organizado internamente, mediado pela consciência e orientado por necessidades e motivos historicamente produzidos. O sujeito humano, nessa perspectiva, não age por reações isoladas, mas por meio de um sistema de ações orientadas a objetivos, cuja análise exige a consideração de suas motivações, meios e condições de realização.

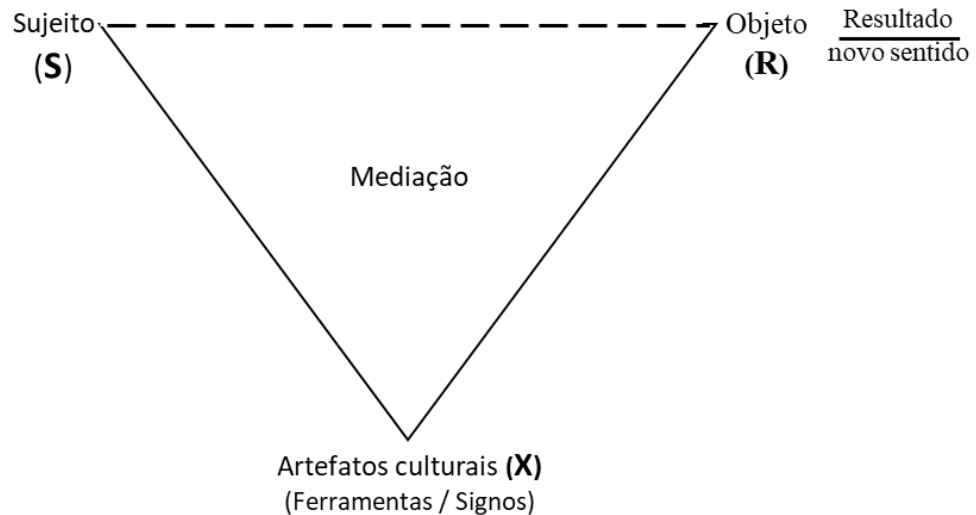
A atividade, portanto, pode ser compreendida como um sistema complexo estruturado para orientar intencionalmente o homem no mundo objetivo. Ela representa a unidade da vida humana mediada, possuindo uma estrutura composta por necessidade, objeto (motivo), ações (metas) e operações (condições de execução), estrutura que expressa o próprio movimento da consciência em desenvolvimento, resultante das relações entre os homens e destes com os objetos da natureza.

Segundo Engeström (2016), historicamente, a atividade humana ganha centralidade nos estudos de Vigotski ao explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao introduzir o princípio da ação mediada por instrumentos e signos, Vigotski (2003, 2007, 2009) inaugura um modelo explicativo no qual a consciência é compreendida como produto das relações sociais historicamente produzidas.

Esse sistema de ação mediada (Figura 3) foi revolucionário por superar a separação entre indivíduo e sociedade, por demonstrar que os sujeitos se constituem nas relações que estabelecem com o mundo, por meio de instrumentos e signos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, a ação humana deixa de ser compreendida como expressão de uma consciência isolada e passa a ser explicada pelas mediações culturais que organizam a atividade, condensando conhecimentos, experiências e modos de agir construídos coletivamente ao longo da história. Essa formulação desloca a análise da consciência de uma interioridade abstrata para

o campo das relações sociais concretas, evidenciando que o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação das objetivações culturais produzidas pela humanidade (Engeström, 2016).

Figura 3 – Sistema vigotskiano de ação mediada



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Engeström (2016).

Todavia, esse modelo de ação mediada mostrou-se limitado ao manter como unidade básica de análise a singularidade do sujeito, o que dificultou a compreensão do caráter coletivo da atividade. Conforme observa Cedro (2008), embora Vigotski tenha elevado o papel da cultura a um patamar fundamental, não teve tempo de aprofundar a explicação da natureza social e colaborativa da atividade humana. É Leontiev (1978, 2021) quem avança nessa direção, ao explicitar o caráter coletivo e cooperativo da atividade, sem perder de vista sua mediação pela divisão do trabalho.

Nesse processo histórico, a atividade coletiva humana assume progressivamente uma forma mediada, passando de uma

[...] indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada (Duarte, 2002, p. 285).

É nesse contexto que a célebre ilustração da caçada, apresentada por Leontiev, revela os níveis de funcionamento da atividade humana. O exemplo evidencia que a ação individual só adquire sentido quando analisada no interior da atividade coletiva, uma vez que o motivo da atividade não coincide necessariamente com o objetivo imediato da ação. Conforme destaca Leontiev (1978), o resultado de ‘espantar os animais’, não é compreendido e em si e não basta

para satisfazer a necessidade do caçador por comida ou pela pele do animal, pois representa apenas uma ação.

Nessa direção o autor indaga:

[...] o que une o resultado direto da atividade com seu resultado final? Obviamente, nada além de determinada relação do indivíduo com outros membros do grupo, em virtude de que ele recebe sua parte do todo da atividade, ou seja, a parte do produto de sua atividade de trabalho conjunta. Essa relação, essa conexão, é realizada por meio da atividade de outras pessoas, o que significa que a atividade das outras pessoas constitui a base original da estrutura específica da atividade humana individual, o que significa, historicamente, que, por sua gênese, a conexão entre motivo e objeto de uma ação reflete conexões e relações sociais objetivas em vez de naturais (Leontiev, 1981, *apud* Engeström, 2016, p. 94)

Dessa forma, a atividade só pode ser plenamente compreendida no âmbito da coletividade, ainda que o indivíduo, em determinadas circunstâncias, não tenha consciência da totalidade da atividade da qual participa. Nesse caso, uma ação pode permanecer como tal ou transformar-se em atividade quando o motivo passa a coincidir com o objetivo, evidenciando o caráter dinâmico da estrutura da atividade.

Engeström (2016) observa, contudo, que esse modelo de Leontiev não foi operacionalizado graficamente e ainda carece de maior detalhamento no que se refere às mediações comunicativas e institucionais que regulam a atividade coletiva. Segundo Cedro (2008), a estrutura leontieviana – embora enfatize as transformações entre necessidades, motivos, ações e operações – não é suficiente para explicar a complexidade dos processos de compreensão e transformação da vida humana, sobretudo quando se trata de atividades educativas, como o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos.

Diante disso, torna-se necessário avançar para uma concepção de sistema de atividade dinâmico, explicitamente coletivo e historicamente constituído, capaz de mediar a relação dos sujeitos com a cultura universal. Esse avanço é proposto por Engeström (2016) no âmbito da Teoria da Aprendizagem Expansiva, ao conceber a atividade como uma formação coletiva construída historicamente, mediada por instrumentos, signos e motivos compartilhados, no âmbito da comunidade, envolvendo as relações de produção, consumo, troca e distribuição (Marx, 2010).

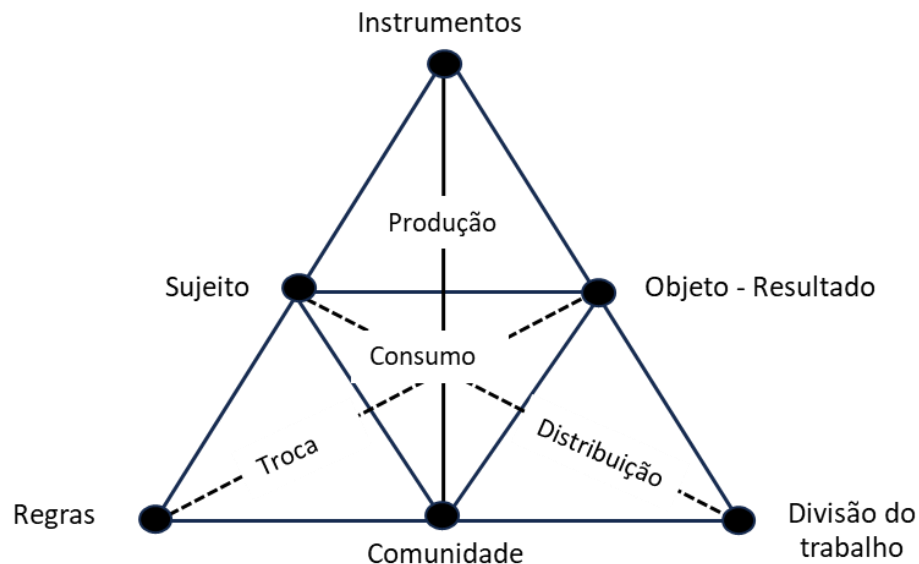
3.2.3.1 Expansão da aprendizagem no sistema de atividades

A Teoria da Aprendizagem Expansiva (TAE), proposta por Engeström (2016), fundamenta-se na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev. Trata-se da expansão do modelo leontieviano para um sistema de atividades representado graficamente pelo autor, no

qual a relação sujeito–objeto se desenvolve por meio de múltiplos canais de mediação social, histórica e cultural.

O ciclo de aprendizagem expansiva no contexto educacional é explicado por Engeström (2016, p. 370), a partir das contradições internas da atividade humana, por meio das quais “[...] os alunos constroem um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva e implementam este novo objeto e conceito na prática”. Assim, no sistema gráfico de atividades proposto por Engeström, conforme a Figura 4, o sujeito passa a ser compreendido em seu meio cultural não apenas pelas ações que realiza conscientemente e pelos artefatos que utiliza, mas também pelas contradições que emergem de sua inserção histórica no coletivo.

Figura 4 – Sistema de atividade de Engeström



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Engeström (2016).

Para Engeström (2016), as contradições internas constituem fontes fundamentais do movimento e da mudança nos sistemas de atividades, impulsionando processos de transformação histórica. Desse modo, ao se analisar a estrutura do sistema de atividades por ele proposta, identificamos plenamente “[...] os atributos característicos do caráter coletivo da atividade e os aspectos principais da atividade humana: a produção, o consumo, a troca e a distribuição” (Cedro, 2008, p. 28).

Ao acrescentar esse modelo gráfico à perspectiva teórica desenvolvida por Leontiev, Engeström (2016) explicita a atividade humana como um sistema coletivo historicamente constituído, mediado por instrumentos técnicos e/ou psicológicos e pelas relações entre os sujeitos. Nesse sistema, o processo cultural não se encontra dissociado das relações sociais e econômicas que estruturam a produção da vida material. O autor sintetiza essa ampliação teórica ao afirmar que

[...] a grande mudança em direção à evolução cultural humana – especificamente a forma de atividade humana – requer que aquelas que eram consideradas *mudanças separadas ou* mediadores emergentes se tornem agora *fatores determinantes unificados*. Ao mesmo tempo, o que era considerado natural e ecológico agora se torna econômico e histórico [...] O que era antes atividade adaptativa é transformado em consumo e é subordinada aos três aspectos dominantes da atividade humana – produção, distribuição e troca (ou comunicação) (Engeström, 2016, p. 104-106, grifos no original).

Nesse sistema coletivo de atividades, o movimento da vida humana se manifesta simultaneamente em duas dimensões interdependentes: a da coletividade, na qual se desenvolve a consciência social, e a da individualidade, na qual se constitui a consciência individual. Em ambas, as contradições internas e externas atuam como motor do desenvolvimento, exigindo resolução tanto no plano coletivo quanto no singular. Essa formulação encontra sólido fundamento na análise marxiana da produção da vida material, conforme explicitado por Marx (2011a, p. 44).

A produção cria os objetos que correspondem às necessidades;³⁵ a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviço da necessidade singular e a satisfaz no desfrute. A produção aparece assim como ponto de partida; o consumo como ponto final; a distribuição e a troca como meio-termo.

Essa passagem explicita a dinâmica dialética da vida material como um ciclo articulado entre produção, distribuição, troca e consumo. Marx demonstra que o consumo, longe de ser um ato natural ou imediato, constitui o momento final de um processo socialmente mediado, no qual as necessidades humanas são historicamente produzidas e reorganizadas. O que se apresenta como satisfação singular é, portanto, resultado de determinações coletivas que antecedem e condicionam a relação do sujeito com os objetos do mundo.

Nessa perspectiva, a sequência lógica do processo revela que as necessidades se constituem inicialmente como abstrações no âmbito do coletivo e apenas se concretizam na experiência singular por meio do consumo. Isso implica reconhecer que a resolução externa das contradições em um sistema de atividades não garante, por si só, a satisfação efetiva das necessidades individuais. Tal compreensão evidencia a centralidade da análise marxiana para apreender a produção da vida humana como resultado da atividade social, mediada por ações

³⁵ O sentido do termo necessidade (Notwendigkeit) em Marx, apesar de que em algumas obras, a exemplo de Ideologia Alemã (2002) possa ter o sentido de carência (Bedürfnis), numa perspectiva biológica, tal como: comer, beber, vestir-se, habitar, etc., conforme escreveu Jesus Ranieri na Introdução dos manuscritos econômicos filosóficos, foi corrido pelo filósofo alemão ao fazer posterior distinção entre os termos para conceber necessidade (Notwendigkeit) como “lógica, oposta à contingência, que aparece como possibilidade efetiva de realização a partir da satisfação histórica das carências” (Ranieri, 2010, p. 17).

que mobilizam as forças da natureza³⁶ e as relações entre os homens. Assim, os objetos criados no interior dos sistemas de atividades respondem a necessidades sociais gerais, mas somente ganham sentido concreto quando se articulam às necessidades singulares historicamente constituídas.

3.2.3.2 Atividade produtiva como criação contínua de necessidades

Como esclarecemos ao longo da argumentação desenvolvida até aqui, os estudos de Leontiev demonstraram que “[...] as complexas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade” (Engeström, 2016, p. 14), se objetivam na atividade coletiva. A explicitação gráfica dessa concepção, contudo, só foi realizada posteriormente por Engeström (2016), conforme já apresentado na Figura 4.

A partir do esquema proposto por Engeström (2016), torna-se possível compreender o alerta formulado por Marx de que a produção é, ao mesmo tempo, um ato de consumo das capacidades humanas, assim como o consumo é também produção do próprio ser humano. Nesse processo, a distribuição – inicialmente compreendida como simples consequência da produção – revela-se um pré-requisito fundamental, especialmente quando se considera a divisão dos membros da sociedade entre diferentes formas de produção e de acesso aos instrumentos e produtos.

Por sua vez, é na troca que se evidencia a determinação contingencial do indivíduo, mediando produção e consumo. A complexidade dessa relação é sintetizada por Marx (2011a, p. 44–45), ao apresentar o processo como uma unidade dialética.

[...] A produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica. Essa é certamente uma conexão, mas uma conexão superficial. A produção é determinada por leis naturais universais; a distribuição, pela causalidade social, e pode, por isso, ter efeito mais ou menos estimulante sobre a produção; a troca interpõe-se entre ambos como movimento social formal; e o ato conclusivo do consumo, concebido não apenas como fim, mas também como finalidade propriamente dita, situa-se propriamente fora da economia, exceto quando retroage sobre o ponto de partida e enceta de novo o processo.

Nessa formulação, Marx evidencia o movimento dialético da atividade humana, no qual o consumo representa o retorno do objeto ao próprio homem, transformando a atividade produtiva em um processo que cria continuamente necessidades. Como observa Leontiev

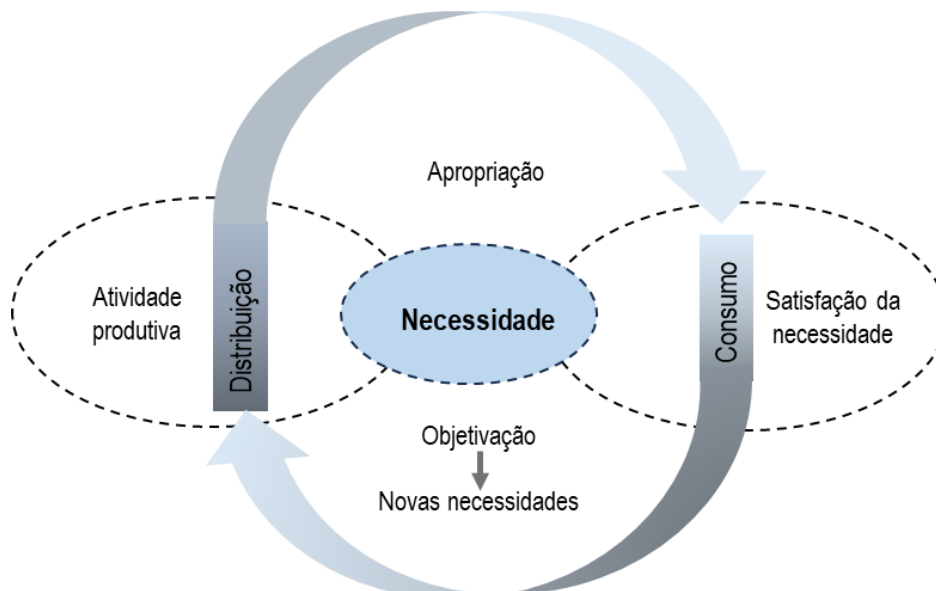
³⁶ Com sua atividade vital o homem, enquanto produto das forças materiais da natureza também é capaz de modificar tais forças, metabolizando-as no decorrer do movimento histórico. Assim, quando Marx e Engels (2002) analisaram que Feuerbach superou o idealismo hegeliano, mas não ultrapassou a compreensão do objeto além de sua sensibilidade teórica, estavam alertando sobre o fato de Feuerbach não ter percebido que toda atividade humana é, principalmente uma atividade psíquica interna que provém de uma atividade prática constituída historicamente através da relação homem-natureza como interpretou Marx (Leontiev, 2021).

(2021), essa concepção distancia-se das interpretações que tomam a satisfação das necessidades como ponto de partida da relação entre produção e consumo. Ao contrário, o ponto de partida é a própria atividade produtiva humana, por meio da qual o homem satisfaz necessidades já existentes e produz novas necessidades.

Na qualidade do que é necessário, da necessidade, o consumo é ele mesmo um aspecto interno da atividade produtiva. Mas esta *última* é o ponto de partida da realização, e, portanto, também seu aspecto dominante, o ato no qual todo o processo se transforma novamente. O indivíduo produz o objeto e, por meio do seu consumo, retorna para si mesmo[...] (Marx *apud* Leontiev, 2021, p. 210, grifo no original).

Para Leontiev (2021), ao situar a atividade produtiva como fundamento das necessidades humanas (atividade/necessidade/atividade), Marx supera as visões psicológicas pré-marxistas que colocavam o consumo como seu eixo central. Essa perspectiva reforça o papel das necessidades no desenvolvimento histórico-materialista e evidencia sua relação com o processo de humanização do indivíduo e do gênero humano, tal como formulado na dinâmica de objetivação/apropriação (Duarte, 1999). Trata-se de um movimento contraditório e constitutivo do ser social, no qual se abrem possibilidades de produção de novas necessidades (Figura 5).

Figura 5 – Dinâmica objetivação × apropriação a partir das necessidades humanas



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Nessa visão, é fundamental se considerar a observação de Duarte (2004, p. 50) de que “[...] o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e, ao mesmo tempo, complemento, que é o processo de apropriação”. Nessa direção, Leontiev (1978) afirma que a objetivação da cultura implica, necessariamente, sua apropriação pela individualidade

humana, como condição de continuidade histórica da espécie. Assim, a atividade produtiva se universaliza com base na produção de necessidades. Implica que a necessidade ocupa posição central e dinâmica. Diferentemente das concepções que colocam o consumo como ponto de partida, evidencia-se que é a atividade produtiva que funda e transforma as necessidades. Por meio da distribuição e do consumo, ocorre a satisfação da necessidade, mas esse processo não se encerra aí: ele retroage sobre a atividade, impulsionando a produção de novas necessidades.

Nessa chave, a apropriação se constitui como um processo ativo, o que implica em

[...] resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana[...] esta atividade deve ser adequada, aliás deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formaram (Leontiev, 1978, p. 290)

Assim, a atividade realizada pelo sujeito deve plasmar os traços essenciais da atividade universalizada e acumulada no objeto. Em determinadas situações, como observa o autor, o processo de apropriação exige, inclusive, a reconstituição da própria atividade que originou esse objeto, uma vez que novas qualidades e determinações tornam-se acessíveis no próprio movimento de sua apreensão.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação constitui-se de forma contínua, ativa e cumulativa, na medida em que as aptidões e funções historicamente produzidas pela atividade universal do gênero humano passam a incorporar-se às aquisições do indivíduo, assumindo novas qualidades no processo de satisfação de suas necessidades e tornando-se acessíveis por meio da experiência social. O que caracteriza esse movimento, portanto, é seu caráter necessariamente mediado pelas relações entre os seres humanos, configurando-se como um processo de transmissão da experiência social, isto é, como um processo educativo em sentido lato (Duarte, 2004).

Disso decorre que a produção humana é mediata e universal. Diferentemente da produção animal – restrita à imediatez da necessidade biológica –, a atividade produtiva humana é orientada teleologicamente por um motivo/objeto que antecede a ação como reflexo psicológico. Embora também assegure a sobrevivência da espécie, ela não se limita a essa função, pois envolve a produção consciente da vida social.

Nesse sentido, para que um motivo mobilizador se constitua em um sistema coletivo de atividades, é necessário que o objeto da necessidade seja revelado no âmbito da ação consciente do sujeito. Esse processo pode assumir elevada complexidade, pois, conforme explica Leontiev (2021, p. 208),

[...] até ser satisfeita pela primeira vez, a necessidade ‘não sabe’ de seu objeto, ele ainda precisa ser revelado. Apenas como resultado de tal revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo, e o objeto percebido (representado, imaginado) – isto é, sua atividade de estímulo e direção das funções- torna-se motivo.

Por conseguinte, toda atividade humana exige um motivo mobilizador que, sendo socialmente mediado, pode ser educado no interior da própria atividade, desde que a necessidade que impulsiona a ação seja revelada no processo. É nesse ponto que se estabelece a diferença fundamental entre a atividade humana e a atividade animal: enquanto nesta o objeto coincide imediatamente com o motivo, na atividade humana o motivo é mediado pelas significações, conferindo às ações um sentido pessoal que articula o singular ao coletivo. Essa perspectiva será de extrema relevância para a compreensão do fenômeno investigado nesta pesquisa.

3.2.3.3 Motivo mobilizador da atividade principal em um sistema de atividades

Uma questão fundamental se coloca neste ponto do estudo: como criar condições de humanização e desenvolvimento do psiquismo, por meio da apropriação de conceitos teórico-científicos, em um sistema de atividades marcado pelas contradições da sociedade capitalista neoliberal? No contexto desta pesquisa, tal problemática se expressa na mediação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) em processos investigativos desenvolvidos na EJA, envolvendo licenciandos de Pedagogia e estudantes adultos em atividades de ensino, aprendizagem e formação docente.

Segundo Leontiev (1978), a cisão entre significação e sentido pessoal, historicamente intensificada pelo trabalho assalariado, constitui a base da alienação. O autor ilustra esse processo ao analisar a atividade do operário, cuja ação possui significação social objetiva, mas cujo sentido pessoal é determinado exclusivamente pelo salário, isto é, por um motivo externo e imediato à finalidade social do trabalho. Nessa condição, o produto da atividade torna-se estranho ao sujeito, ainda que sua significação social seja conhecida (Leontiev, 1978). Essa ruptura evidencia que o sentido pessoal depende diretamente do motivo da atividade, entendido como “[...] aquilo que, refletindo no cérebro do homem, o incita a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 1961).

Como evidencia Leontiev, considerando que a significação refere-se ao conteúdo objetivo, historicamente produzido e socialmente estabilizado de uma atividade ou fenômeno, existindo independentemente da relação imediata do sujeito com ele e o sentido pessoal diz respeito à forma singular como esse conteúdo é vivido pelo sujeito, é na cisão entre esses dois

planos que se funda a alienação: uma mesma atividade pode possuir uma significação social objetiva e, ao mesmo tempo, assumir para o sujeito um sentido pessoal restrito a motivos imediatos, tornando seu produto estranho. Assim, a relação entre ambos é contraditória e dinâmica, podendo, no desenvolvimento da atividade, ocorrer a transformação dos sentidos pessoais em direção à apropriação da significação social, movimento essencial para o desenvolvimento da consciência.

Nesta pesquisa, o desenvolvimento da consciência pedagógica se expressa justamente nesse movimento de aproximação entre o sentido pessoal e a significação social.

Portanto, esse aspecto é central para a compreensão da atividade educativa na EJA, pois nem sempre o motivo mobilizador da ação docente ou discente é imediatamente visível ou coincide com os objetivos formativos socialmente estabelecidos. Como afirma Moura (2004), é a articulação entre motivos, ações e modos de ação que constitui a atividade, sendo o motivo mobilizador uma condição indispensável para sua efetivação. No entanto, em contextos marcados pela alienação, os motivos tendem a restringir-se à sobrevivência imediata, dificultando a objetivação de necessidades formativas mais amplas e humanizadoras.

É nesse ponto que a contribuição de Engeström (2016) se mostra decisiva. O autor desloca a explicação das transições entre atividades principais de uma lógica predominantemente ontogenética – característica das formulações de Leontiev e Elkonin – para uma lógica histórico-dialética centrada nas contradições dos sistemas coletivos de atividade. Com isso, a transformação deixa de ser compreendida apenas como resultado do desenvolvimento individual e passa a ser explicada pelo movimento contraditório da atividade social, no qual tensões, conflitos e rupturas produzem novas formas de organização da prática e da consciência.

Nessa perspectiva, o aspecto processual dessa transição, tal como formulado por Leontiev (2017), tende a apresentar as contradições como condições subjacentes ao desenvolvimento da atividade, sem tomá-las, entretanto, em objeto central de análise. Assim, parte das tensões que impulsionam as transformações da atividade permanece situada no contexto mais amplo das relações sociais. Engeström (2016, p. 157), ao analisar a compreensão leontieviana da passagem à atividade principal, sintetiza esse movimento nos seguintes termos:

- 1) Existe um motivo valorizado culturalmente para uma atividade avançada (por exemplo, estudar) junto com a atividade dominante do sujeito (por exemplo, brincar). Na consciência do sujeito, a primeira existe apenas como motivo “compreensível”.
- 2) Os representantes de determinada cultura induzem o sujeito a se engajar em determinadas ações ou componentes da atividade mais avançada no quadro

motivacional da atividade anterior, por meio de alguns artifícios (por exemplo, recompensas).

3) O motivo “compreensível” da atividade mais avançada passa a ser “eficaz” conforme determinadas ações que a representam passam a produzir resultados que excedam os limites do motivo da atividade anterior. Esta transição se manifesta em transtornos- por exemplo, as ações terminam temporariamente porque o sujeito percebe a qualidade inadequada dessas ações em relação ao motivo mais avançado que surge.

4) Finalmente, o novo motivo e a atividade assumem o papel principal.

A problematização de Engeström acerca da formulação de Leontiev sobre a passagem à atividade principal evidencia os limites de uma leitura centrada na ontogênese. Ancorada na formulação clássica da psicologia soviética, segundo a qual a atividade principal emerge em determinados estágios do desenvolvimento infantil (Elkonin, 1987 apud Eidt; Tuleski, 2016), essa perspectiva tende a apreender a mudança de atividade como resultante da articulação entre determinações externas e internas — como no exemplo apresentado por Leontiev (2017), em que a introdução de uma recompensa pelo pai visa mobilizar a realização da atividade de estudo pelo filho. Trata-se, assim, de um processo relativamente ordenado, no qual a transformação dos motivos ocorre de forma progressiva – da condição de motivos apenas compreensíveis à de motivos eficazes.

Embora fecunda para a análise da formação das funções psíquicas na infância, tal perspectiva mostra-se insuficiente para apreender a complexidade dos processos formativos de sujeitos adultos, como ocorre na Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcados por trajetórias descontínuas e múltiplas determinações sociais.

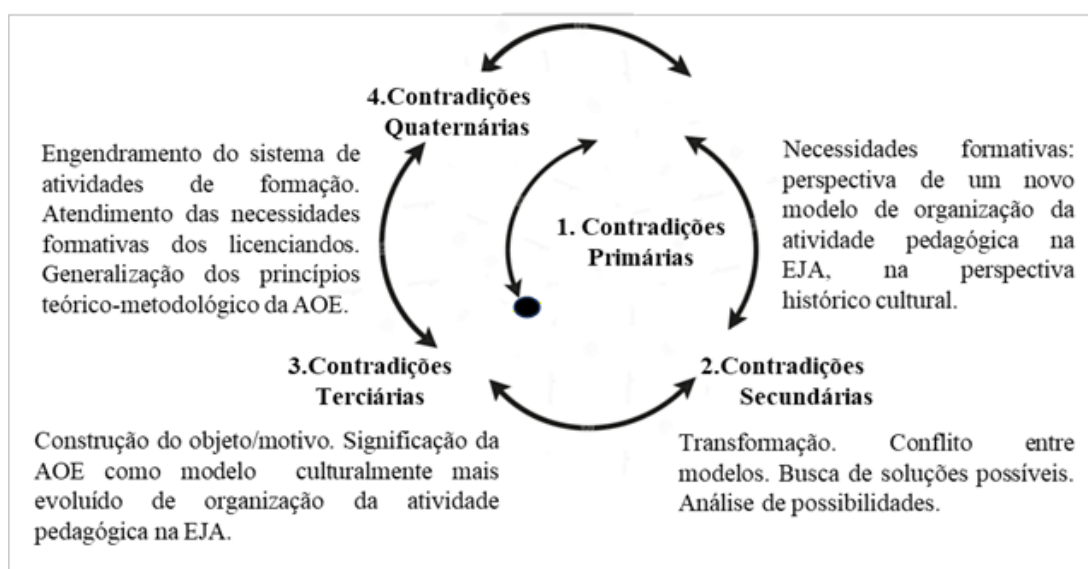
Em contraposição, Engeström (2016) desloca o foco para sistemas de atividade historicamente situados e atravessados por contradições. Nessa perspectiva, a introdução de novos objetos/motivos — por exemplo, pela mediação docente — não gera mudança imediata, mas desencadeia um processo contraditório que se desenvolve em quatro momentos inter-relacionados: inicialmente, a atividade vigente entra em crise, expressa em tensões e insatisfações; em seguida, tais tensões se intensificam, revelando a impossibilidade de sua reprodução nos mesmos termos; posteriormente, ocorre a expansão, na qual os sujeitos passam a questionar e a desenvolver o objeto/motivo da atividade; por fim, dá-se a implementação e generalização do novo objeto, reconfigurando o sistema de atividade. Nesse movimento, a aprendizagem deixa de ser adaptação e passa a constituir-se como expansão, tendo nas contradições seu principal motor.

Com isso, a transformação da atividade é compreendida como um processo histórico, coletivo e também contraditório no qual se reconfigura o próprio objeto da atividade. No contexto desta pesquisa, tal movimento se expressa na medida em que a Atividade Orientadora

de Ensino (AOE) é significada coletivamente como forma mais desenvolvida de organização do ensino e passa a mediar a apropriação de conceitos teórico-científicos na EJA.

Essa inflexão nos permite compreender que a constituição da atividade de ensino e a transformação dos motivos dos licenciandos não seguem uma linearidade desenvolvimental, mas emergem do tensionamento entre diferentes sistemas de atividade. No processo (Figura 6), a AOE configura-se como mediação teórico-metodológica que, ao incidir sobre essas contradições, cria condições para a transformação da atividade e para a recomposição, ainda que contraditória, da unidade trabalho–educação.

Figura 6 – Ciclo de aprendizagem expansiva de significação da AOE



Fonte: Adaptado de Engeström (2016, p. 337).

Dessa forma, a AOE assume um papel central ao favorecer a transformação dos motivos da atividade em um processo coletivo e historicamente situado, no qual ensinar deixa de ser mera transmissão para constituir-se como mediação da transformação da atividade humana, orientada à humanização. Conclui-se, assim, que a análise da atividade principal à luz da aprendizagem expansiva permite superar leituras adaptativas ou lineares da formação, reafirmando seu fundamento ontológico: a constituição histórica do ser humano na unidade entre trabalho, atividade, consciência e educação. A partir desses fundamentos, explicitam-se, no tópico seguinte, os pressupostos pedagógicos da formação humana em Karl Marx.

3.3 PRESSUPOSTOS GENÉTICOS PEDAGÓGICOS

Nos tópicos anteriores, apresentamos o núcleo dos pressupostos genéticos histórico-ontológicos da formação humana no marxismo – condição de ser natural, condição de ser social e condição de ser que se autoconstrói pelo trabalho – bem como o núcleo dos pressupostos

genéticos psicológicos, referente ao engendramento do psiquismo e às categorias atividade, consciência, conteúdo sensível, significação e sentido pessoal. Evidenciamos, assim, a constituição genérica do ser humano, tendo o trabalho como princípio ontológico da vida social e a atividade prática mediada como base da constituição da consciência.

A partir desses fundamentos, destacamos a unidade atividade–consciência como eixo estruturante dos instrumentos teórico-metodológicos de mediação da atividade de pesquisa. Tal perspectiva expressa o esforço de compreendermos o processo educativo e formativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como historicamente determinado e atravessado por contradições, mas, ao mesmo tempo, aberto a possibilidades concretas de humanização.

Diante disso, este tópico dedica-se à discussão dos pressupostos genéticos pedagógicos da formação humana marxista, na qual defendemos a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como unidade-síntese do núcleo pedagógico materializado, a partir de estudos que têm elevado seu papel mediador nas últimas décadas, especialmente pesquisas vinculadas ao GEPAPe/FEUSP, sob a coordenação do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura.

Tecidas essas considerações, buscamos responder às seguintes questões orientadoras: quais são, na atualidade, as possibilidades da Atividade Orientadora de Ensino (AOE)? A AOE dispõe de um método próprio e de um objeto específico? Qual lógica orienta a mediação onto-reflexiva do emprego da AOE na perspectiva desenvolvimental? São essas questões que, de forma sintética, orientam, inicialmente, o desenvolvimento do presente tópico.

3.3.1 Possibilidades atuais da Atividade Orientadora de Ensino

Preliminarmente, convém esclarecermos que a gênese da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), conforme Cedro *et al.* (2018), está associada aos estudos de Moura voltados à organização do ensino de matemática, especialmente à construção do signo numérico em situação de ensino, tendo como fundamento a intencionalidade do professor. Moura partiu da necessidade de consolidar princípios de organização do ensino que se materializassem em ações e instrumentos capazes de favorecer tanto o desenvolvimento de conceitos quanto a apropriação do conhecimento teórico-científico pelos estudantes.

Nessa direção, Moura (1992, 1996, 2000, 2004) concebe a AOE com base na estrutura da atividade proposta por Leontiev (1978; 2021), compreendendo-a como unidade da atividade pedagógica, por integrar dialeticamente a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do estudante. Assim, a atividade pedagógica organiza-se a partir de “[...] uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e ações que consideram as condições

objetivas da instituição escolar” (Moura *et al.*, 2016, p. 110). Nessa perspectiva histórico-cultural, a organização do ensino orienta-se pela formação intencional de conceitos teórico-científicos a partir de problemas culturalmente fundantes, reafirmando a função social da escola como mediadora qualificada do conhecimento.

Moura *et al.* (2016) indicam que atualmente o conceito de AOE vem sendo aprofundado por meio de pesquisas em nível de mestrado, doutorado e livre-docência, com foco tanto na aprendizagem dos estudantes (Bernardes, 2000; Sforini, 2003; Cedro, 2004; Panossian, 2008; Silva, 2008, entre outros) quanto na aprendizagem dos professores (Moura, 2000; Tavares, 2002; Araújo, 2003; Serrão, 2004; Moretti, 2007). Desse modo, inicialmente vinculada às demandas do ensino de matemática, a AOE ampliou sua abrangência teórico-metodológica, passando a responder às necessidades formativas de diferentes áreas do conhecimento. Nesse movimento, pode ser compreendida como “[...] indicadores de um modo de organização do ensino para que a escola cumpra sua função principal, que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes e o desenvolvimento de suas personalidades” (Moura; Araújo; Serrão, 2019, p. 421).

Com isso, seus pressupostos foram se reconfigurando conforme as necessidades históricas de professores e pesquisadores, ampliando-se para além da organização do ensino. Estudos de Cedro *et al.* (2018) demonstram que a AOE passou a incorporar também a análise da própria atividade pedagógica, bem como ações de formação inicial e continuada de professores, assumindo papel relevante na produção e análise de dados em pesquisa educacional. Nessa perspectiva, consolidaram-se duas vertentes principais: a AOE como forma de organização da atividade pedagógica e como instrumento teórico-metodológico de investigação sobre o ensino (Moura *et al.*, 2010 *apud* Cedro *et al.*, 2018).

Na mediação teórico-metodológica, a AOE pode ser mobilizada em espaços formativos organizados, como os Experimentos Didáticos-Formativos (EDF), nos quais as categorias analíticas emergem da própria estrutura da atividade e de seus elementos constitutivos. No âmbito da organização do ensino, pode manter a base formulada por Moura (1992; 1996), que articula a síntese histórica do conceito, o problema desencadeador e a síntese coletiva da solução, mediada pelo educador (Cedro *et al.*, 2018).

Nesse movimento histórico, defendemos que a significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) permanece aberta, acompanhando as transformações das necessidades formativas, educativas e investigativas no campo educacional. Assim, emergiu, no contexto desta pesquisa, a necessidade de explicitar os sentidos pessoais, por nós atribuídos ao processo de mediação da AOE na formação dos licenciandos em Pedagogia, em estágio na Educação de

Jovens e Adultos. Tal necessidade se constituiu concomitantemente à apropriação da dialética materialista que orienta o ensino para a formação humana, movimento marcado pela possibilidade de saltos qualitativos na compreensão da atividade pedagógica e de suas determinações históricas e sociais.

Nessa direção, com base nos aportes teóricos desenvolvidos até este ponto, reposicionamos a AOE no interior dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade (Marx; Engels, 2002; Marx, 2010, 2011, 2021; Vigotski, 2003, 2007, 2009, 2017, 2021; Leontiev, 1978, 2021; Engeström, 2016; Moura, 1992, 1996, 2000, 2004), compreendendo-a como pressuposto genético pedagógico da formação humana marxista. Nessa perspectiva, identificamos quatro vertentes dialeticamente articuladas de objetivação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) nesta pesquisa: a formativa, a de organização da atividade pedagógica, a teórico-metodológica da atividade de investigativa e a de reprodução teórica do movimento ideal do objeto.

A vertente formativa evidencia a AOE como mediação central da formação docente, na medida em que o professor se forma ao desenvolver seu objeto de ensino. Afirma-se, assim, como necessidade histórica do formar-se professor, operar a transformação dos motivos da atividade pedagógica a partir das contradições emergentes da prática educativa, elevando o trabalho docente à condição de práxis humanizadora.

Na vertente de organização da atividade pedagógica, a AOE atua como mediação da unidade dialética entre ensino e aprendizagem, promovendo a passagem do conhecimento cotidiano à apropriação conceitual e ao desenvolvimento do pensamento teórico, possibilitando a produção de sínteses coletivas e a emergência de novas intencionalidades educativas.

Como vertente teórico-metodológica da atividade investigativa, a AOE organiza a unidade método–objeto, orientando a apreensão do movimento ideal do objeto real por meio do Experimento Didático-Formativo, concebido como pano de fundo do sistema de atividades da pesquisa, na perspectiva ontometodológica.

Por fim, na vertente de reprodução teórica do movimento ideal do objeto, a AOE assume a condição de Teoria Pedagógica Histórico-Cultural do Ensino Desenvolvidamental³⁷, constituindo-se em chave explicativa do movimento ideal da atividade pedagógica.

³⁷ A gênese do ensino desenvolvimental está em teses defendidas por Vigotski, a saber: o ensino não é produto das forças espontâneas da vida (Vigotski, 2003); “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2017, p. 114). Essas teses permitiram que este autor formulasse a lei que ordena o desenvolvimento humano. “[...] *Todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas*” (Vigotski, 2017, p. 114, grifos no original). Portanto, estão na base

Nessa condição, a AOE supera sua compreensão como mera particularidade da práxis pedagógica (Bernardes, 2012) e passa a ser entendida como reprodução do movimento ideal do ensino desenvolvimental, assumindo a mediação como categoria ontológica e reflexiva, componente estrutural do humano genérico. Conforme esclarece Pontes (1997), enquanto categoria ontológica, a mediação diz respeito à produção do ser social em sua imanência; enquanto categoria reflexiva, revela-se como um constructo lógico que possibilita a apreensão do movimento real do objeto. Assim, a AOE se reinscreve na ontologia marxista do ensino desenvolvimental, em que o ser social se constitui por meio de relações historicamente mediadas (Marx; Engels, 2002; Marx, 2010, 2011a; Lukács, 2018) pela lógica dialética singular-particular-universal.

Nesse horizonte, a atividade pedagógica é concebida como práxis particular de produção da vida social, na qual se articulam as contradições entre alienação, emancipação e os processos de ensino, aprendizagem e apropriação da cultura como mediações do desenvolvimento humano (Marx, 2010, 2011a, 2023; Lukács, 2018; Moura et al., 2016). Nessa perspectiva, a AOE objetiva-se na tridimensionalidade genética da formação humana marxista (Figura 7).

Figura 7 – Tridimensionalidade genética da formação humana marxista



Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base em Moura *et al.* (2016).

teórico-epistemológica de vários sistemas didáticos que emergiram tendo como fundamento os princípios da Teoria Histórico-Cultural (TH-C) voltados ao ensino desenvolvimental, representados pelo próprio L. S. Vigotski (1896-1934) e, em especial, por A. N. Leontiev (1903-1979), D. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998), dentre outros (Longarezi, 2019).

Nessa concepção, a AOE não é particularidade da prática pedagógica imediata. Ao contrário, opera como mediação que tem como ponto de partida as condições singulares dos sujeitos e as situações concretas de ensino; organiza a atividade pedagógica de modo a produzir generalizações teórico-conceituais e a universalizar modos historicamente elaborados de apropriação da cultura. Desse modo, a AOE ultrapassa o plano do particular ao inscrever o ensino na totalidade das relações sociais, permitindo que a práxis pedagógica se eleve à condição de momento consciente do processo histórico de formação humana, objetivado na atividade e universalizado pela apreensão da individualidade.

Nesse processo, a AOE é entendida como mediação onto-reflexiva de múltiplas atividades – pedagógica, formativa e investigativa –, articulando os pressupostos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos a partir dos fundamentos dialéticos materialistas. Nessa visão, não se reduz a uma vertente metodológica entre outras, mas se afirma como forma historicamente mais desenvolvida da atividade pedagógica, capaz de explicar, orientar e tensionar formas menos desenvolvidas de organização do ensino, operando múltiplas mediações em processos educacionais voltados à formação humana.

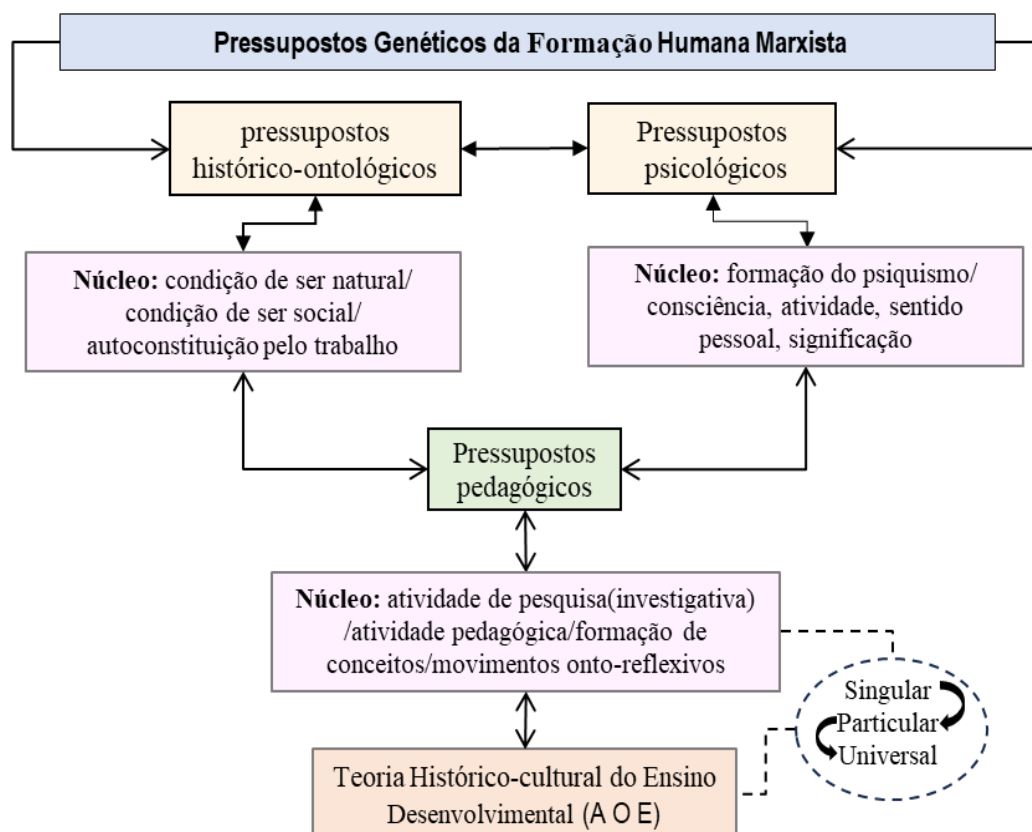
Assim, a partir das contribuições de Moura et al. (2016) e Cedro *et al.* (2018), a AOE eleva-se como forma mais desenvolvida da unidade dialética entre ensinar e aprender, constituindo-se como pressuposto genético-pedagógico da formação humana marxista como teoria pedagógica. Nesses termos, assume particular relevância no contexto formativo-educativo da Educação de Jovens e Adultos, ao ser operada por um núcleo específico, constituído por determinadas vertentes da própria AOE ou delas derivadas, em consonância com as necessidades históricas desse campo.

3.3.2 Núcleo dos pressupostos genéticos pedagógicos

O núcleo dos pressupostos genéticos pedagógicos não opera de forma isolada, mas se articula dialeticamente aos núcleos histórico-ontológico e psicológico, constituindo um sistema orgânico de atividades formativas/educativas operadas pela lógica singular-particular-universal pela teoria pedagógica histórico-cultural do ensino desenvolvimental, quais sejam: 1) a atividade investigativa, como movimento reflexivo de apreensão da realidade concreta; 2) a atividade pedagógica, como espaço formador de significações; 3) a formação de conceitos teórico-científicos, responsável pela elevação do pensamento cotidiano ao pensamento teórico; e 4) os movimentos onto-reflexivos de aproximação da realidade, compreendidos como o método da AOE de organização do ensino.

Esses pressupostos – objetivados pela lógica dialética singular-particular-universal, no movimento de consolidação teórica do objeto investigado, conforme ilustrado na Figura 8 -, ao nosso entender, fundamentam uma práxis pedagógica orientada à superação da cisão entre trabalho e educação, permitindo compreendermos a AOE como mediação histórica e onto-reflexiva da formação humana.

Figura 8 – Movimento dos pressupostos genéticos pedagógicos



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Ressaltamos que, por compreendermos que a discussão da atividade de pesquisa (investigativa) de forma isolada implicaria incorrer em uma abstração indevida – ao fragmentar um processo que, em sua essência, é unitário, histórico e contraditório –, optamos por não a tratar neste tópico. Ela será analisada na Seção 4, como um isolado constitutivo do sistema de atividades da pesquisa, no âmbito do Experimento Didático-Formativo, que sintetiza o processo investigativo-formativo desenvolvido nesta tese. Tal opção decorre do referencial teórico-metodológico adotado, segundo o qual a atividade investigativa não se constitui como esfera autônoma ou exterior às demais atividades, mas como momento imanente ao sistema que articula formação, ensino e pesquisa.

3.3.2.1 Atividade pedagógica como espaço formador de significações

Esta investigação fundamenta-se na concepção marxiana de ser social, ao compreender o trabalho como categoria ontológica fundante da existência humana e da produção da consciência. Nessa perspectiva, o humano não se constitui à margem das determinações históricas e sociais, mas se produz na e pela atividade prática, por meio de processos de objetivação que transformam simultaneamente a realidade e o próprio sujeito. O trabalho, enquanto atividade vital orientada por uma finalidade consciente, constitui, assim, o fundamento da vida social e da formação da consciência humana.

Ao afirmar que o ser humano produz a sua própria existência social ao transformar a natureza e, nesse mesmo movimento, a si próprio, Marx (2010, 2011, 2023) rompe com a separação idealista entre consciência e prática, situando o trabalho como princípio ontológico da humanização. Essa base é retomada por Vigotski, no desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, e por Leontiev, no âmbito da Teoria da Atividade. Esses autores, fundamentais para a constituição da psicologia concreta, compreendem a atividade não como um conceito psicológico abstrato, mas como uma categoria ontológica e histórica que expressa, nos planos teórico e prático, o trabalho enquanto forma especificamente humana de relação com o mundo.

Leontiev (1978; 2017) ao deslocar a análise da consciência da interioridade abstrata para a ação socialmente mediada, compreende a atividade como a unidade fundamental da vida humana porque nela se articulam necessidade, motivo, objeto, ações e operações, revelando o modo histórico pelo qual o trabalho se organiza e se converte em consciência. Como afirma o autor, “[...] a passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza” (Leontiev, 1978, p. 68).

Nessa perspectiva, a consciência não é uma substância interna ou um reflexo passivo do mundo, mas uma forma historicamente produzida de relação ativa com a realidade. O desenvolvimento psíquico decorre, assim, das transformações qualitativas das atividades nas quais o sujeito se insere, sendo as significações o conteúdo social da consciência, produzido e estabilizado historicamente na prática social humana.

A significação assume, desse modo, estatuto ontológico ao mediar a relação entre a singularidade do indivíduo e a totalidade social. As significações correspondem aos significados socialmente produzidos e objetivados na linguagem e nos sistemas simbólicos, existindo independentemente do indivíduo. Entretanto, como destaca Leontiev (1978, p. 94), elas só se tornam vivas na consciência individual quando se articulam aos motivos da atividade, produzindo os sentidos pessoais. Desse modo, “[...] entrando no conteúdo da consciência social,

torna-se assim ‘a consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles”.

Consciência e aprendizagem deixam, assim, de ser fenômenos individuais isolados para se constituírem como produções sociais realizadas na e pela atividade. É nesse fundamento que a atividade pedagógica é compreendida, nesta pesquisa, como forma histórica do trabalho humano e como práxis de expansão da aprendizagem, cujo objeto é a produção e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

Ao assumir a atividade pedagógica como trabalho, reconhece-se que o professor se constitui na e pela atividade de ensino. A formação docente configura-se, portanto, como processo ontológico de produção da consciência profissional, materializado na objetivação do trabalho pedagógico (Moura, 2022). Nessa unidade dialética entre ensino, aprendizagem e formação, a atividade pedagógica torna-se espaço privilegiado de produção de significações e de enfrentamento das contradições que impulsionam o desenvolvimento humano.

Para explicitar essa dimensão transformadora, faz-se necessário distinguir prática de práxis. Conforme Vásquez (2011), embora semanticamente próximas, a prática, no uso corrente, tende a assumir um caráter utilitarista, vinculado à produção imediata de resultados, enquanto a práxis designa a atividade consciente e objetiva de transformação da realidade social. Diferentemente da prática utilitária, a práxis, “[...] ocupa o lugar central da filosofia, concebendo-a não apenas como interpretação do mundo, mas como elemento do processo de sua transformação” (Vásquez, 2011, p. 27).

Nesse sentido, a atividade pedagógica pode assumir plenamente o caráter de práxis ao se constituir como unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, orientada conscientemente à formação humana. Como aponta Bernardes (2012), essa compreensão permite apreender seu objeto real em duas dimensões articuladas: a psíquica, revelada no movimento do ensinar e do aprender, e a pedagógica, materializada na organização do ensino e na construção de instrumentos mediadores do conhecimento.

A atividade pedagógica, portanto, não se reduz a procedimentos técnicos, mas configura-se como espaço formador de significações. Longarezi e Franco (2017) ressaltam que ela se efetiva na unidade entre o significado social (significação) e o sentido pessoal, criando condições para a apropriação teórico-prática do conhecimento. Contudo, em determinadas condições histórico-sociais, esse vínculo pode se romper, gerando cisões entre sentido pessoal e a significação — fundamento da alienação analisada por Marx (2010).

Não obstante, as autoras defendem o potencial da atividade pedagógica desenvolvida na perspectiva histórico-cultural, para a superação dessa cisão, ao criar condições para a

reapropriação consciente do conhecimento e para o enfrentamento das contradições sociais no interior da escola. Nesse movimento, a formação de conceitos científicos desempenha papel central, ao permitir a elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico e a apreensão da realidade em sua concreticidade.

Saviani (2019) esclarece que esse processo exige a superação da lógica formal e a operação na lógica dialética, pela síntese das múltiplas determinações do real. Assim, este autor defende que ponto de partida e de chegada da atividade pedagógica seja a prática social, que, problematizada e mediatizada teoricamente, retorna transformada à realidade. Nessa perspectiva, segundo esse autor, o elo entre trabalho e educação se restabelece, e a atividade pedagógica assume dimensão ontológica como mediação do processo de humanização. Ela se configura como atividade particular que articula o conhecimento universal do gênero humano às condições singulares dos sujeitos através das relações estabelecidas (Araújo; Moraes, 2017).

Nesse contexto, a atividade de ensino, enquanto atividade do professor, orienta-se pela organização das condições de apropriação do conhecimento e possibilita a reconstituição histórica das significações sociais (Moura et al., 2017). A atividade de aprendizagem, enquanto atividade do aluno, constitui-se, assim, como processos ontológicos de apropriação dessas significações, mediados por instrumentos e signos.

Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança [...] assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2009, p. 103).

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é espontâneo nem natural, mas resulta da internalização de processos sociais e culturais mediados pelo ensino intencional. A aprendizagem, assim, não sucede o desenvolvimento, mas o impulsiona e o organiza, constituindo-se como condição necessária e universal da formação das funções especificamente humanas. Trata-se, portanto, de uma concepção que rompe com visões maturacionistas e afirma o caráter histórico, social e mediado do desenvolvimento psíquico.

Ensinar e aprender configuram, assim, momentos distintos e uma mesma unidade dialética indissociável que conecta sujeitos em atividade.

Nessa visão, Davídov (1999) ressalta que nem todo ensino gera atividade de aprendizagem, sendo desenvolvimental apenas aquele que organiza a aprendizagem de modo a possibilitar a transformação do objeto do conhecimento e a apreensão de sua lógica interna. Moura (1996, 2000, 2004, 2022), ao integrar as contribuições de Vigotski, Davídov e Leontiev, compreende a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como mediação central da unidade

dialética formada pela atividade de ensino e pela atividade de aprendizagem em cuja objetivação constrói-se também a profissionalidade docente. “[...] O professor se forma ao conceber e realizar o seu objeto principal: a atividade pedagógica” (Moura, 2022, p. 38–46).

A significação da AOE pode emergir, assim, do modo como ela reorganiza os motivos da atividade de ensino e os motivos da atividade de aprendizagem, produzindo e transformando significações e sentidos pessoais. Ao operar como mediação entre atividade, consciência e formação de conceitos, a AOE não se reduz a um método didático, mas se afirma como forma historicamente fundamentada de organização da atividade pedagógica.

Desse modo, a atividade pedagógica mediada pela AOE pode assumir estatuto de práxis transformadora e possibilitar o desenvolvimento do psiquismo dos alunos na unidade dialética atividade–consciência e na centralidade do trabalho coletivo. Como destaca Leontiev (1978), toda atividade humana só adquire sentido nas condições do trabalho coletivo, sendo nele que se produzem a racionalidade histórica e os sentidos humanos. É nesse marco teórico que se afirma a formação de conceitos teórico-científicos como fundamento da ação individual e coletiva e como via privilegiada de humanização, orientando o movimento ideal do ensino desenvolvimental.

3.3.2.2 Formação de conceitos como base da formação humana

Na perspectiva marxiana, o conhecimento é produzido no movimento ontológico da ascensão do abstrato ao concreto (Marx, 2011a). Esse princípio ao ser incorporado pela Teoria Histórico-Cultural fundamenta a lei científica segundo a qual as funções mentais superiores – como consciência, memória, percepção, atenção voluntária, linguagem e pensamento – e, de modo central, a formação de conceitos, aparecem duas vezes no desenvolvimento do indivíduo humano: inicialmente, nas atividades sociais e coletivas, como funções intersíquicas, isto é, como atividade externa concreta; posteriormente, nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas, manifestadas na atividade interna do sujeito (Vigotski, 2017).

Esse processo, denominado por Vigotski de internalização, condiciona a aprendizagem humana à utilização intencional de instrumentos mediadores capazes de orientar ações de ensino que desenvolvam as máximas potencialidades do aluno. Nessa perspectiva, a formação e o desenvolvimento de conceitos teórico-científicos constituem o próprio conteúdo do ensino escolar, sendo compreendido como produto direto da reflexão geral sobre a aprendizagem mediatizada, concebida como determinante essencial do desenvolvimento humano (Karpov, 2019).

Ressaltamos, assim, o papel da escola na revelação dos nexos conceituais que sustentam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Vigotski (2009) explica o desenvolvimento dos conceitos a partir de três estágios qualitativamente distintos. O primeiro, denominado formação sincrética, caracteriza-se por uma agregação desorganizada de objetos, guiada por vínculos subjetivos e imediatos, com generalizações instáveis e fragmentadas. Nesse estágio, o conceito ainda não se constitui plenamente, embora a comunicação da criança com o adulto seja possível, pela partilha de signos linguísticos no interior de uma situação social comum.

O segundo estágio – o pensamento por complexos – é marcado pela associação de objetos com base em vínculos concretos e empíricos, formados a partir de múltiplas experiências perceptivas. Trata-se de um pensamento ainda não sistematizado logicamente, no qual os agrupamentos são flexíveis e transitórios.

No terceiro estágio ocorre a formação do conceito propriamente dito, caracterizada pela abstração consciente, pela generalização lógica e pela diferenciação precisa. Nesse momento, o sujeito passa a operar reflexivamente com o objeto, orientando-se por categorias conceituais internalizadas, o que possibilita a passagem da lógica formal à lógica dialética.

Desse modo,

[...] das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceitos surge a estrutura e significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra (Vigotski, 2009, p. 239).

Para Vigotski, o desenvolvimento do significado da palavra acompanha o amadurecimento do próprio conceito. Não é a palavra que antecede o conceito; ao contrário, “[...] a palavra quase sempre está pronta quando o conceito está pronto” (Vigotski, 2009, p. 394), revelando o caráter processual e mediado da formação conceitual, que se realiza na atividade socialmente organizada.

Nesse processo, o autor distingue dois tipos fundamentais de conceitos: os espontâneos, formados no cotidiano das relações sociais, e os científicos – ou não espontâneos – desenvolvidos predominantemente no ensino escolar. Embora distintos em sua gênese e funcionamento, tais conceitos não são antagônicos. Vigotski critica a concepção segundo a qual os conceitos espontâneos deveriam ser eliminados ou substituídos pelos conceitos científicos; alerta, contudo, que submeter estes às mesmas leis que regem a formação dos conceitos cotidianos constitui um equívoco teórico e pedagógico. Nessa perspectiva, os conceitos espontâneos podem e devem funcionar como ponto de partida para a formação dos conceitos

teórico-científicos, desde que mediados por uma atividade pedagógica intencionalmente orientada.

Ferreira (2009) observa que os conceitos espontâneos operam sem consciência das relações lógicas que os fundamentam, sendo utilizados de forma empírica e funcional. Essa característica pode gerar a aparência ilusória de domínio conceitual, quando, na realidade, trata-se de generalizações baseadas em experiências imediatas. Um agravante desse processo, como destaca Vigotski (1987 apud Ferreira, 2009, p. 20) é que “[...] a forma de pensamento transitória, por pseudoconceitos, não é exclusiva das crianças: nós também recorremos frequentemente a ela em nossa vida cotidiana”.

Conforme Ferreira (2009), é a ausência de um sistema de relações de generalidade que distingue, lógica e psicologicamente, os conceitos espontâneos dos científicos. Esse fenômeno, assim, não se restringe à infância. Adultos, inclusive professores, frequentemente operam com generalizações empíricas que descrevem práticas ou funções, mas não revelam a estrutura lógica do conceito. A autora ilustra esse ponto com o exemplo de uma criança que, ao ser questionada sobre o que é uma xícara, responde: “xícara serve para beber café ou água”. E também de uma professora que, ao ser questionada sobre o conceito de ensino, descreve apenas o que faz em sala de aula.

No contexto da EJA, essa distinção assume relevância particular. Os sujeitos retornam à escola com um repertório significativo de conhecimentos que faz parte de sua linguagem e ações cotidianas, constituídas em práticas sociais e laborais, que podem e devem ser considerados como ponto de partida do ensino. Contudo, tais saberes não podem ser romantizados nem tomados como equivalentes ao conhecimento científico.

Para Lukács (2023, p. 202), “[...] nessa estrutura dinâmica da linguagem do cotidiano, expressa-se o modo de ser geral do desenvolvimento social, da prática humana”. O autor explica que, na vida cotidiana, os homens agem orientados por finalidades imediatas, mas, ao fazê-lo, produzem um instrumental material e espiritual que ultrapassa o que foi conscientemente intencionado, tornando explícitas, apenas historicamente, determinações que permaneciam implícitas na prática. Essa tese ontológica ilumina a análise de Márkus (1974), para quem os esquemas cotidianos de pensamento, embora contenham um determinado nível de conhecimento da realidade objetiva, tendem a ocultar sua própria historicidade, fazendo com que suas determinações apareçam imediatas e/ou naturalizadas.

Assim, o conhecimento cotidiano, de natureza prática e utilitária, reflete aspectos parciais da realidade, orientando-se pela imediatividade das necessidades. Por isso, produz uma visão fragmentada e adaptativa do mundo. Nessa direção, Márkus (1974, p. 70) afirma que “[...]”

a consciência do indivíduo pode ser mais rica do que a consciência empírico-universal da sociedade: mas, em todos os casos, ela conserva-se absolutamente mais pobre do que a consciência concretamente universal, ou seja, do que a ciência”.

É nesse ponto que a crítica de Giardineto (1999) se articula a Márkus e Lukács. Ao alertar para a supervalorização do cotidiano como *lócus* do conhecimento, o autor denuncia a redução do concreto à imediaticidade sensível, naturalizando formas históricas de sociabilidade e impedindo a apreensão das relações sociais de produção. Tal crítica converge com a ontologia lukacsiana, segundo a qual o conhecimento preso à imediaticidade tende a reforçar a reificação.

No contexto da EJA, essa discussão assume centralidade pedagógica. Os sujeitos trazem consigo um vasto repertório de saberes cotidianos, constituídos no trabalho e nas práticas sociais, que expressam sua historicidade. Contudo, como adverte Márkus (1974), o modo direto e não mediado de apropriação desses saberes tende a ocultar suas determinações históricas, limitando sua capacidade explicativa. Em termos lukacsianos, trata-se de uma consciência vinculada à particularidade imediata, ainda não elevada à universalidade concreta.

Desse modo, os conceitos cotidianos não são excluídos, mas assumem a função de ponto de partida de apropriação do conhecimento sistematizado na EJA. O ponto de chegada, portanto, é a apropriação dos conceitos teórico-científicos, por meio da mediação consciente e historicamente situada da atividade pedagógica. Como destacam Longarezi e Franco (2017), se o ensino seguisse apenas o movimento desses conceitos, a atividade pedagógica não se tornaria desnecessária.

Desse modo, a atividade pedagógica na EJA deve superar a imediaticidade dos saberes cotidianos e promover a apropriação do conhecimento científico. Como alerta Giardineto (1999), tomar o cotidiano como a própria realidade bloqueia a ascensão da aparência à essência. Nessa perspectiva, o método instrumental da AOE expressa seus movimentos onto-reflexivos de aproximação e mediação da realidade concreta, analisados no subtópico seguinte.

3.3.2.3 Movimentos onto-reflexivos de aproximação da realidade

Coloca-se, inicialmente, a questão: a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) possui um método? Defendemos que sim – um método constituído por movimentos onto-reflexivos de aproximação e mediação da realidade concreta, sem se esgotar no processo. Trata-se de um modo histórico e situado de organizar o ensino, aqui denominado método instrumental da AOE.

Com base na perspectiva desenvolvida por Moura (2000, 2004), esse método não se reduz a uma técnica, a um roteiro ou sequência didática. Ele afirma-se como uma forma de

organizar a atividade pedagógica, fundada na categoria da atividade, tal como formulada por Leontiev, tomada como unidade de análise e de formação. Isso implica reconhecer a mediação teórica do conhecimento científico como elemento estruturante do ensino, orientado pelas necessidades sociais que dão origem ao objeto de ensino.

É importante ressaltarmos que o método da AOE não se confunde com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), na medida em que se constitui como método de apreensão ontológica da realidade social. Enquanto o método da AO se configura como uma mediação pedagógica historicamente situada, orientada à organização da atividade de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o método da AOE assume estatuto ontometodológico, ao incorporar o MHD como lógica de apreensão do real. Parte-se da realidade concreta – práticas sociais, necessidades reais e contradições objetivas – para organizar o ensino por meio da problematização dessas contradições; opera, assim, com mediações diversas – conceitos, linguagem, instrumentos, coletividade. Esse movimento possibilita a elevação qualitativa do objeto de ensino no processo de ascensão do abstrato ao concreto, orientando a apreensão, a organização e a transformação da realidade pedagógica por meio da atividade de ensino.

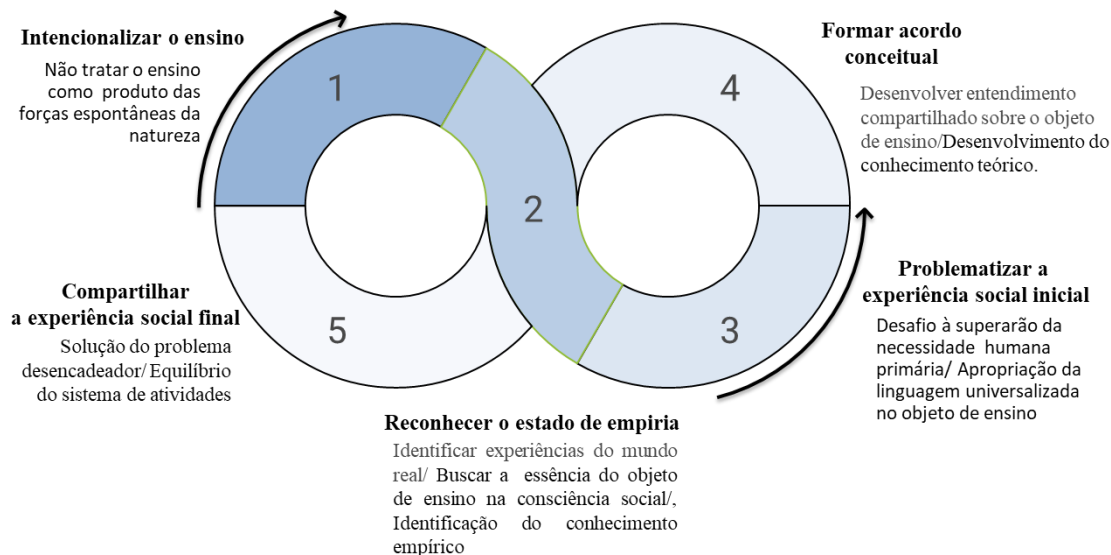
Essa compreensão do método como movimento encontra fundamento em Marx (2011aa), Vigotski (2003, 2007, 2009) e Leontiev (1978, 2021), ao reconhecer que a formação dos conceitos se objetiva pela mediação entre a prática social e a elaboração teórica. Nessa direção, os fundamentos e princípios operacionais da AOE são processados sob mediação onto-reflexiva, orientando a formação docente e a apropriação dos conceitos teórico-científicos historicamente sistematizados pela escola (Moura, 1992, 1996, 2000; Moura et al., 2016, 2017; Cedro et al., 2018; Araújo, 2019).

Desse modo, a mediação onto-reflexiva, ao implicar a aproximação crítica dos sujeitos à realidade com vistas à sua transformação, constitui-se como instrumento de expansão da aprendizagem, possibilitando a superação de contradições internas produzidas no interior dos sistemas de atividades (Engeström, 2016). A atividade pedagógica, compreendida como práxis, objetiva-se em movimentos não lineares, imanentes ao próprio desenvolvimento do processo educativo, expressos em momentos analíticos e formativos da AOE.

Nessa perspectiva, conforme ilustrado na Figura 9, o método instrumental da AOE pode ser sintetizado nos seguintes movimentos onto-reflexivos de aproximação e mediação da realidade concreta: a) intencionalidade; b) reconhecimento do estado de empiria; c) problematização da experiência social inicial; d) formação de acordos conceituais; e e)

compartilhamento da experiência social final, os quais são apresentados, de forma sucinta, na sequência.

Figura 9 – Movimentos onto-reflexivos de aproximação da realidade



Fonte: Elaborada pelo próprio autor com mediação de inteligência artificial na ilustração (Napkin AI)³⁸

a) Intencionalidade

Para Vigotski (2003, 2017), o bom ensino é sempre intencional e identifica-se com aquele que efetivamente promove o desenvolvimento psíquico e cultural dos sujeitos. O ensino, portanto, não decorre de ações espontâneas nem de forças naturais da vida, mas constitui um processo conscientemente planejado e mediado, que exige a atuação ativa do professor como sujeito da atividade pedagógica.

Nesse sentido, Moura *et al.* (2017, p. 84) afirmam que “[...] a intencionalidade do professor para realizar o ensino é o seu ponto de partida como trabalhador que estabelece seu plano de ação mediante o conhecimento sobre o objeto idealizado. [...] Objetiva sua atividade.” A intencionalidade configura-se, assim, como movimento fundante da AOE, uma base sobre a qual se articulam os demais movimentos. Expressa-se por meio de ações de ensino que, ao mobilizarem a aprendizagem, constituem a unidade dialética da atividade pedagógica. Essa intencionalidade manifesta-se na mediação de um conteúdo culturalmente significativo, orientada pela resolução coletiva de um problema desencadeador, que se vincula à atividade e à consciência (Leontiev, 1978; Moura, 1997).

³⁸ Napkin AI é uma ferramenta de inteligência artificial para criação de ilustrações e infográficos com base em informações ou anotações do usuário.

À medida que o professor desenvolve consciência sobre sua atividade de ensino e suas possibilidades formativas, o aluno, concomitantemente, desenvolve consciência sobre sua atividade de aprendizagem. Nesse processo contraditório, a atividade pedagógica se objetiva como práxis – mediação intencional capaz de transformar a realidade objetiva ao metabolizá-la em suas determinações históricas, sociais e humanas.

b) Reconhecimento do estado de empiria

O reconhecimento do estado de empiria constitui o momento inaugural do movimento de aproximação à realidade na AOE. Parte-se do pressuposto de que o objeto de ensino, nesse estágio, ainda não se encontra constituído na consciência individual dos alunos, existindo prioritariamente no plano da consciência social. Quando emerge na consciência dos sujeitos, manifesta-se de forma empírica, fragmentada e desprovida de mediações conceituais.

Compete ao professor reconhecer objetivamente essa condição concreta e tomar o conhecimento empírico como ponto de partida. Embora limitado em termos de generalização, esse conhecimento é historicamente produzido e constitui a base real sobre a qual se organiza a formação dos conceitos teórico-científicos. Ao ser mediado intencionalmente, o saber empírico é superado no coletivo, possibilitando o trânsito da empiria ao pensamento teórico.

Nesse movimento, o ensino articula-se dialeticamente à aprendizagem, convertendo-se em atividade pedagógica efetiva, capaz de promover o desenvolvimento humano ao integrar práxis e consciência, necessidade e motivo, singularidade e universalidade. As contradições produzidas pelas ações de ensino desestabilizam compreensões empíricas e mobilizam necessidades reais de apropriação do novo saber, expressando a dimensão histórico-ontológica da humanização mediada pela AOE.

c) Problematização da experiência social inicial

A problematização da experiência social inicial constitui um movimento central da AOE, ao introduzir os alunos no campo de significação do objeto de ensino por meio de situações-problema que exigem soluções não imediatas. Tal ação mobiliza novas necessidades cognitivas, desestabiliza saberes prévios e coloca em movimento contradições internas fundamentais à aprendizagem (Moura et al., 2017).

Nesse processo, a construção coletiva de hipóteses e sua superação favorecem a formação de acordos conceituais provisórios, que reorganizam os sentidos atribuídos ao objeto de ensino e aproximam o pensamento dos alunos de sua essência. Assim, a problematização

ativa a consciência para além do imediato, por meio de análises coletivas orientadas por princípios da AOE, tais como: 1) situação desencadeadora de aprendizagem, 2) o problema desencadeador e 3) o movimento lógico-histórico do conceito.

1) Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA). Constitui a materialização concreta do ensino na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Estrutura-se a partir de uma situação-problema ou contexto gerador que reproduz uma atividade humana orientada à satisfação de necessidades histórica e socialmente constituídas. Nesse sentido, a SDA configura-se como estratégia pedagógica fundamental para iniciar, orientar, desenvolver e expandir a aprendizagem dos alunos sob mediação da AOE.

Para cumprir esse papel, a SDA deve articular alguns princípios essenciais: contextualização, ao vincular a realidade concreta dos alunos à necessidade humana de apropriação do conhecimento; caráter desafiador, ao exigir investigação e superação de contradições; interdisciplinaridade, ao integrar diferentes campos do saber; colaboração, ao promover a construção coletiva; e atividade, ao implicar os sujeitos como protagonistas do processo formativo/educativo.

Nessa perspectiva, a SDA expressa a “totalidade do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação a partir da Atividade Orientadora de Ensino” (Oliveira; Panossian, 2022, p. 56), constituindo um modo de organização do ensino centrado na mediação da atividade e na significação do objeto de conhecimento. Para Moura et al. (2017, p. 91-92), a SDA “[...] deve ter o potencial de propiciar o aparecimento do motivo da aprendizagem, desencadeando a tensão criativa dos processos de aprendizagem no sujeito que se organiza para se apoderar de um conceito que considera relevante para si.”

Desse modo, a SDA deve contemplar a gênese histórica e a essência teórica do conceito em desenvolvimento, possibilitando o acesso à totalidade da significação social historicamente produzida. Sua função é contribuir para a formação da consciência individual, fixando no pensamento do aluno o movimento lógico-histórico que estrutura o conceito, a partir da necessidade humana objetivada na atividade mediada pelo objeto de ensino.

Nessa visão, a [...] a situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, isto é, sua essência, explicitando as necessidades que levaram à sua construção, os problemas que emergiram em determinadas atividades humanas e as soluções ou sínteses elaboradas no movimento lógico-histórico (Moura et al., 2016, p. 118-119).

Diante disso, a universalização da atividade de ensino manifesta-se quando ações singulares – como planejar aulas, conduzir atividades, refletir sobre a prática ou organizar o

trabalho pedagógico – ultrapassam sua dimensão individual e passam a integrar um processo coletivo de superação consciente e historicamente situada de necessidades individuais e sociais. Tal compreensão converge com Kopnin (1978), ao afirmar que, revelar a essência de um objeto implica reproduzir teoricamente o processo histórico real de sua constituição, o que só se efetiva por meio da apreensão de sua lógica de formação a partir de nexos conceituais que “[...] contêm a lógica, a história, as abstrações, as formalizações do pensar humano no processo de construir-se humano pelo conhecimento” (Sousa, 2018 *apud* Oliveira; Panossian, 2022, p. 25).

Ao possibilitar a mobilização de nexos conceituais, a SDA permite superar a compreensão empírica imediata e alcançar formas mais elaboradas de pensamento teórico. Conforme Moura et al. (2010 *apud* Oliveira; Panossian, 2022, p. 56), deve “[...] explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do conceito, como surgiram os problemas e como foram elaboradas as soluções no movimento lógico-histórico.”

A SDA pode, fundamentalmente, partir de referentes que potencialmente possibilitem a emergência de um problema, dado que sua solução não é imediata e, por isso, exige novas sínteses conceituais na sua solução coletiva. Esses referentes podem ser um jogo, cujas características exigem um processo coletivo de validação dos resultados; uma situação emergente do cotidiano que se apresenta como problema, dada a necessidade de sua solução por aqueles em determinado momento tomam consciência de sua existência e se colocam em movimento para a sua solução; e a história virtual do conceito como narrativas fundamentadas no desenvolvimento lógico-histórico de um conceito que têm como objetivo ressaltar o modo humano de produzir conhecimento para a objetivação de atividades que possibilitam o desenvolvimento social. Desse modo, a SDA assume diferentes formas – narrativas, histórias virtuais do conceito, situações emergentes do cotidiano ou jogos – desde que produza um problema formativo real, capaz de mobilizar novas necessidades, sentidos e ações coletivas. Assim, promove a unidade entre ensino e aprendizagem, empiria e ciência, necessidade e mediação, princípios fundantes de uma pedagogia histórico-cultural comprometida com a formação humana.

2) **Problema desencadeador.** Neste estudo, o problema desencadeador é compreendido como inerente à SDA. Também denominado “problema de aprendizagem” ou “problema lógico-histórico” (Oliveira; Panossian, 2022), se configura como elemento constitutivo da SDA. Sua função central é unir dialeticamente o motivo/objeto da atividade de ensino do professor ao motivo/objeto da atividade de aprendizagem dos alunos, fazendo-os coincidir na essência do conceito em desenvolvimento. Nessa direção, Moura *et al.* (2017, p. 91) afirmam que o problema desencadeador “[...] pressupõe a intencionalidade do professor numa

organização que permita aos alunos a apropriação do conhecimento e das experiências humanas ao longo da história [...] trazendo a essência da necessidade que levou a humanidade a criar o conceito.”

Esse problema deve suscitar um novo motivo/objeto eficaz na estrutura da atividade, capaz de impulsionar a superação de contradições internas que dificultam o acesso às novas qualidades do objeto de ensino. Na perspectiva histórico-cultural, as ações de ensino e aprendizagem devem reproduzir os traços essenciais da atividade humana plasmada na significação do conceito, possibilitando a produção de novos sentidos e motivos. Assim, o problema desencadeador torna-se elemento central do processo de abstração responsável pelo sentido pessoal atribuído ao conceito em formação, orientando a mediação da AOE em direção à apreensão do movimento lógico-histórico do objeto de ensino.

O problema desencadeador instaura, portanto, uma contradição entre o que o sujeito já sabe e o que precisa compreender, produzindo uma tensão criativa que impulsiona a atividade. Não é um problema qualquer, mas uma situação que exige a superação de respostas imediatas. Na AOE, ele mobiliza os sujeitos a analisar o objeto, reorganizar suas ações e construir novas formas de compreensão. É essa tensão que move a atividade e possibilita a transformação dos motivos e o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência.

3) Movimento lógico-histórico. O movimento lógico-histórico constitui um dos pressupostos teórico-metodológicos centrais da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), ao expressar o movimento do pensamento do aluno na apropriação dos conceitos científicos a partir de situações-problema intencionalmente organizadas. Trata-se de compreender o conceito não como dado acabado, mas como síntese histórica de necessidades humanas objetivas, produzidas no interior da prática social.

Conforme Kopnin (1978), o histórico refere-se ao processo real de surgimento, desenvolvimento e transformação do objeto, isto é, às condições materiais, às contradições e às necessidades que impulsionaram sua constituição ao longo da história. O lógico, por sua vez, corresponde ao reflexo teórico desse processo histórico no pensamento, organizado em um sistema de abstrações que reproduz a essência do objeto e a história de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, “[...] o lógico é reflexo do histórico por meio de abstrações”, mantendo como eixo a linha principal do processo histórico real’ (Kopnin, 1978, p. 183).

Essa unidade rompe com a compreensão formalista da lógica como um encadeamento abstrato desvinculado da realidade. Na dialética materialista, histórico e lógico constituem uma unidade indissociável: o histórico é primário em relação ao lógico, e este se configura como a forma teórica de apreensão da essência do objeto. É nesse sentido que Kopnin (1978) esclarece

por que, para Marx, “[...] a anatomia do homem explica a anatomia do macaco e não o contrário”, indicando que o conhecimento deve partir da forma mais desenvolvida do objeto para a menos desenvolvida, para que se compreendam suas determinações essenciais.

Assim, o movimento do pensamento não reproduz linearmente a sequência cronológica da história, mas reconstrói teoricamente o processo histórico real a partir de suas formas maduras. O estudo do objeto inicia-se por definições abstratas e, ainda, insuficientemente profundas, mas indispensáveis, que atuam como ponto de partida para a apreensão de novas determinações no curso do processo de teorização. Trata-se do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, formulado por Marx (2011a), no qual o pensamento progressivamente incorpora a complexidade do real.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, esse processo se expressa na formação de nexos conceituais, isto é, nas relações lógicas estabelecidas entre conceitos previamente apropriados. Como destaca Duarte (2009), nenhum conceito se desenvolve isoladamente, mas sempre em relação a outros conceitos, permitindo aos alunos apreender o desenvolvimento histórico do objeto sem a necessidade de reproduzir sua sequência empírica formatada pela linearidade dos fatos.

À medida que o objeto de ensino é saturado por novas determinações, uma necessidade que antes existia apenas no plano da consciência social passa a integrar a consciência individual dos alunos. Desse modo, a linguagem universalizada presente na atividade humana é reproduzida no objeto de ensino, possibilitando que o conceito se incorpore à vida prática dos sujeitos de forma mediada e consciente.

A problematização do objeto de ensino explicita o movimento lógico-histórico do conceito e as necessidades humanas que lhe deram origem. Na adição e subtração, por exemplo, trata-se de compreender sua gênese nas necessidades históricas de contagem, troca e controle de bens, enquanto sua forma lógica se apresenta atualmente como conhecimento científico sistematizado na escola.

d) Formação de acordo conceitual

A formação do acordo conceitual corresponde a uma síntese provisória das múltiplas determinações analisadas coletivamente, na qual o problema desencadeador, como parte da SDA e as hipóteses iniciais são retomados à luz dos novos elementos conceituais elaborados. Cabe ao professor avaliar se os alunos se encontram efetivamente em atividade de

aprendizagem, isto é, se o motivo da ação passa a coincidir com a necessidade social objetivada no objeto de ensino.

Com base em Leontiev (1978) e Moura (1997), distingue-se a atividade de mera ação: há atividade quando o motivo reside no próprio conteúdo a ser apropriado. Nessa perspectiva, o acordo conceitual indica a incorporação da experiência social historicamente condensada no conceito à experiência cotidiana dos alunos, expressa na constituição de uma linguagem conceitual compartilhada e em formas iniciais de pensamento teórico.

Considerando que, na perspectiva materialista, o pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações (Kopnin, 1978; Leontiev, 1978), o pensamento teórico e sua generalização se apresentam como um reflexo mediado, orientado à apreensão das relações essenciais que estruturam o objeto como um sistema integral. Essa forma de pensamento se constitui no movimento de redução do concreto sensorial ao abstrato essencial e de ascensão ao concreto pensado, entendido como síntese de múltiplas determinações (Davidov, 1988a).

Desse modo, a distinção entre generalização empírica, objeto do ensino empírico, e generalização teórica que resulta da abordagem teórico-científica do ensino, constitui um dos fundamentos epistemológicos desta pesquisa. Diferentemente do ensino empírico, que se baseia na observação e generalização de características superficiais, o pensamento teórico – como aponta Davidov (1982, 1988a) – busca o princípio gerador do objeto, a necessidade primária daquele conhecimento. Kopnin (1978) complementa ao afirmar que conhecer teoricamente é reproduzir idealmente o movimento do objeto real.

Assim, o movimento de formação de acordo conceitual contrapõe-se às formas iniciais de pensamento empírico manifestadas pelos alunos, nas quais a apreensão do objeto se restringia a aspectos imediatos e aparentes. Contudo, o acordo conceitual não se configura como resultado acabado da abordagem teórico-científica do ensino: trata-se, portanto, de uma síntese historicamente situada e aberta a novas determinações – uma vez que o objeto de ensino, em seu movimento histórico, pode adquirir novas qualidades – que podem demandar reorganizações conceituais sucessivas.

e) Compartilhamento da experiência social final

O compartilhamento da experiência social final corresponde ao momento de reequilíbrio do sistema de atividades, resultante da superação das contradições internas suscitadas ao longo do processo. Esse movimento culmina na síntese coletiva das soluções para o problema desencadeador, mediada pelo pensamento teórico desenvolvido e pela integração de novas

relações ao sistema de linguagem dos alunos. Significa que a essência do objeto de ensino foi apropriada nas máximas determinações e que pode revelar o concreto constituído pelas novas qualidades incorporadas à realidade dos estudantes.

Essa compreensão articula-se ao movimento metodológico da ascensão do abstrato ao concreto. Como explicita Davydov (1982, p. 131, tradução nossa), “[...] o pensamento teórico reproduz o objeto não pela acumulação de características, mas pela revelação da relação geral que permite que o sistema seja reconstruído em sua totalidade”. Nessa direção, o pensamento teórico não se limita à adição de atributos empíricos, mas opera o desenvolvimento do sistema a partir de sua relação fundante.

Tal concepção sustenta a posição assumida pela Atividade Orientadora de Ensino nesta investigação, na medida em que o ensino não se organiza por sequências descritivas ou exercícios de fixação, mas pela problematização da relação essencial que dá origem ao conceito. Assim, o conteúdo deixa de se apresentar como informação fragmentada e passa a ser compreendido no sistema lógico-histórico a ser reconstruído na atividade dos licenciandos e dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse processo, objetiva-se, portanto, o concreto pensado, elevando o nível da atividade principal dos sujeitos de aprendizagem, frente aos novos motivos e objetos coletivamente produzidos. A expansão da aprendizagem manifesta-se quando as relações essenciais do objeto de ensino passam a ser reconhecidas no cotidiano dos alunos, indicando a apropriação da linguagem universalizada reproduzida na atividade pedagógica.

3.3.3 Singular–particular–universal no método da Atividade Orientadora de Ensino

No subtópico anterior, apresentamos o método instrumental da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) constituído por movimentos onto-reflexivos que contemplam a aproximação progressiva do aluno à realidade, de forma não linear, orientados pela lógica da ascensão do abstrato ao concreto. Tal método não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos ou a uma estratégia de ensino voltada à mediação de ações práticas de sujeitos individualizados. Ao contrário, ele eleva a AOE à condição de princípio organizador da atividade pedagógica coletiva, conferindo-lhe estatuto formativo e explicativo no interior da práxis educativa.

Nessa perspectiva, a AOE deixa de operar apenas como objeto de compreensão conceitual e passa a integrar o núcleo motivacional da atividade pedagógica, convertendo-se em necessidade interna da consciência social no interior da coletividade educativa. Tal deslocamento marca a passagem da AOE de representação abstrata para a forma viva da atividade coletiva, assumindo a função de motivo formador de sentido, nos termos de Leontiev.

O conceito de AOE, assim, deixa de mediar apenas ações isoladas e passa a organizar a totalidade da atividade pedagógica, articulando objetivos, ações e sentidos no plano coletivo.

Na verdade, essa transformação só é possível porque a atividade humana é histórica e socialmente estruturada. À luz da Teoria da Atividade de Engeström (2016) e de Leontiev (1978), a atividade se organiza como um sistema coletivo mediado por instrumentos, regras, divisão do trabalho e pela comunidade. Quando a AOE passa a orientar o trabalho pedagógico, desloca-se da condição de técnica contingente para se afirmar como forma social da docência; passa a reorganizar relações, funções e sentidos pessoais no interior da coletividade escolar. Sua universalização, portanto, não ocorre pela via da disseminação mecânica de procedimentos, mas pela capacidade de reconfigurar os sistemas de atividade nos quais se insere.

Esse movimento encontra seu fundamento ontológico na concepção marxiana da atividade humana produtiva, explicada por Marx (2011a) pela lógica singular – particular–universal, evidenciando que produção, distribuição, troca e consumo constituem momentos de uma mesma totalidade concreta, existindo apenas nessa relação dialética. Transposta ao campo educativo, essa lógica permite compreender que o licenciando não apenas “consome” teorias pedagógicas, mas produz consciência, e, ao produzi-la, transforma-se a si mesmo. Assim, o universal da docência não se realiza fora da experiência concreta, mas se manifesta no singular da formação e se efetiva nas relações sociais que estruturam a coletividade escolar.

Nessa direção, a significação da AOE obedece à lógica dialética singular–particular–universal: a experiência singular dos sujeitos é tensionada pelas condições objetivas do ensino; essas tensões provocam rearranjos na atividade coletiva; e a nova forma de ensinar se eleva à condição de consciência pedagógica socialmente válida. A universalização, assim, não constitui ponto de partida, mas sim o produto histórico da práxis.

Tal compreensão é central no método instrumental da AOE. Conforme a dialética singular–particular–universal formulada por Marx (2011a, 2023) e sistematizada por Lukács (2018, 2023), o real só pode ser apreendido como totalidade concreta, na qual o singular não existe isoladamente, mas se constitui por meio de mediações particulares que o vinculam ao universal. Nessa chave, o objetivo do método da AOE não é substituir o singular empírico pelo universal abstrato, mas organizar a práxis pedagógica de modo que o estudante supere a imediatividade da singularidade sensível e reconstrua o objeto de ensino como concreto pensado, isto é, como síntese consciente de determinações universais que se realizam historicamente no singular.

Nessa perspectiva, como afirma Oliveira (2005), quanto mais o pensamento apreende as mediações particulares e universais que atravessam o fenômeno, mais profundamente

compreende sua singularidade. Assim, a formação humana não se realiza nem no plano abstrato do universal nem se esgota na imediatez empírica do singular: ela se efetiva no movimento dialético que articula ambos por meio de formas históricas concretas de práxis.

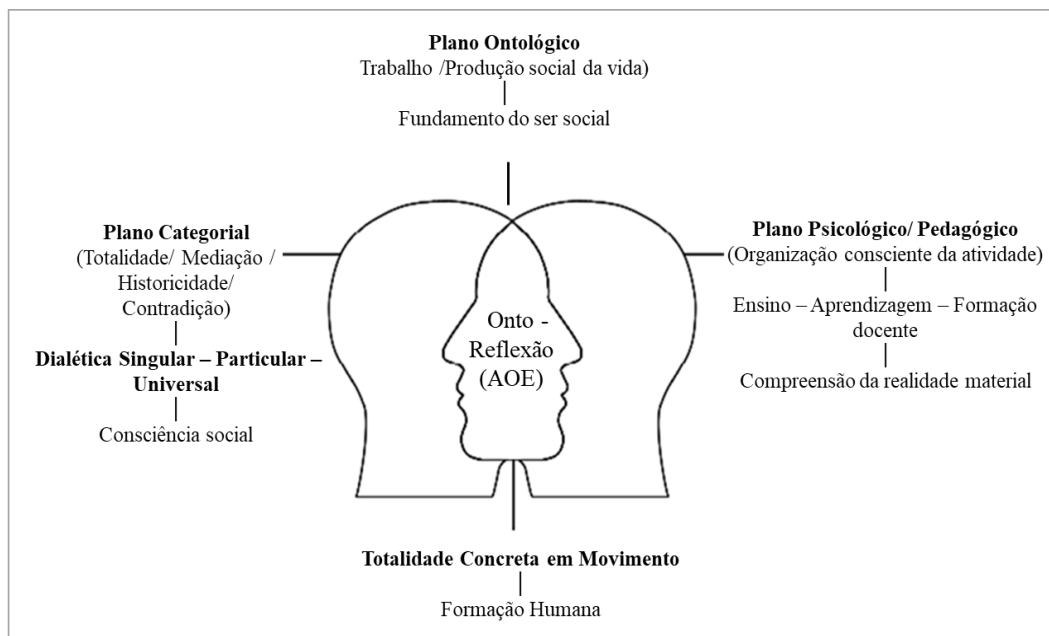
É precisamente nesse ponto que a Atividade Orientadora de Ensino se afirma como particularidade necessária na práxis pedagógica. A AOE não é um método entre outros, nem uma técnica aplicável de modo contingente, mas a forma histórica por meio da qual o universal da formação humana marxista – o trabalho como princípio ontológico, a unidade atividade-consciência, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a apropriação do conhecimento científico – se objetiva no singular das ações de ensino e aprendizagem. Assim como o particular, em Lukács, não é um meio-termo quantitativo entre singular e universal, mas sua mediação constitutiva, a AOE atua como mediação ontológica e pedagógica indispensável à realização concreta do universal no interior das práticas educativas reais.

Assim, a AOE organiza o ensino de modo que as contradições – entre o conhecimento cotidiano e o científico, entre os motivos apenas compreensíveis e os motivos eficazes; entre formas alienadas de ensino e a função social do conhecimento – não sejam suprimidas, mas assumidas como motor do desenvolvimento. Tal movimento expressa o que Lukács (2018, 2023) compreende como concreção do universal no singular: o universal só existe quando se realiza historicamente em formas determinadas, e o singular só se desenvolve quando mediado por essas formas. A AOE, assim, não homogeneiza sujeitos ou trajetórias, mas cria as condições objetivas para que a diversidade singular se desenvolva em relação consciente com o universal, preservando as tensões e os conflitos como dimensões imanentes da práxis formadora, implicando articulação do plano ontológico(trabalho), plano categorial (totalidade, mediação, historicidade, contradição),e planos psicológico/pedagógico na organização consciente do ensino, objetivado pedagogicamente na dialética singular–particular–universal da formação humana.

Desse modo, como ilustrado na figura 10, a AOE pode ser compreendida como mediação onto-reflexiva da formação humana, pois articula o plano ontológico do trabalho e da produção social da vida (Marx, 2010, 2011a, 2023), o plano categorial da totalidade e da mediação (Lukács, 20118, 2023; Pontes, 1997) e os planos psicológico/pedagógico da organização consciente do ensino (Leontiev, 1978; Moura, 2000, 2004). Por meio dessa particularidade histórica, a formação humana deixa de operar no nível da aparência empírica e ascende ao concreto pensado, no qual ensino, aprendizagem e formação docente se integram como totalidade em movimento. A AOE, portanto, não apenas expressa a dialética singular–

particular–universal, mas a realiza pedagogicamente, constituindo-se como forma histórica de resistência à fragmentação e à alienação do processo educativo.

Figura 10 – A AOE como mediação onto-reflexiva da formação humana



Fonte: organizada pelo autor, com gravura central mediada por inteligência artificial (Napkin AI)

Inscritos nessa dialética, os movimentos de aproximação da realidade próprios da AOE operam simultaneamente como mediação entre sujeito e objeto da ação e como princípio formativo do motivo coletivo. Em consonância com Marx, para quem produção, distribuição, troca e consumo constituem momentos de uma mesma totalidade social, a AOE reorganiza, no plano singular, a relação imediata com o conhecimento; no particular, estrutura formas coletivas de ação e significação; e, no universal, consolida-se como forma social da docência. Nesse movimento, deixa de ser orientação externa e passa a constituir-se como necessidade interna da atividade pedagógica; torna-se forma histórica de produção da consciência docente. Assim, seus momentos – intencionalidade, reconhecimento do estado de empiria, problematização, formação do acordo conceitual e compartilhamento da experiência final – correspondem, no desenvolvimento da atividade de ensino, a mediações dialéticas entre ensino, aprendizagem e formação docente, apreendidas pelo método da ascensão do abstrato ao concreto e articuladas aos processos de produção, troca, distribuição e consumo do conhecimento.

A AOE revela-se, assim, como forma histórica de mediação entre experiência e conceito, por meio da qual a atividade pedagógica produz não apenas aprendizagem, mas transformação dos motivos e desenvolvimento da consciência. Nesse movimento, realiza-se, no campo educativo, a lógica histórica da totalidade social. É nesse sentido que a AOE se afirma como teoria pedagógica, ao articular, de modo unitário, os pressupostos histórico-ontológicos

da formação humana, os fundamentos psicológicos do desenvolvimento do pensamento teórico e os princípios pedagógicos da organização do ensino como práxis consciente. Retomar essa compreensão exige, portanto, situar a AOE no interior de uma tradição teórica mais ampla – a Teoria Pedagógica Histórico-Cultural do Ensino Desenvolvidor –, cujos fundamentos serão sinteticamente explicitados no tópico seguinte.

Voltemos às questões formuladas inicialmente: quais são, na atualidade, as possibilidades da Atividade Orientadora de Ensino (AOE)? A AOE dispõe de um método próprio e de um objeto específico? Que lógica orienta a mediação onto-reflexiva de seu emprego na perspectiva desenvolvimental? Em coerência com os argumentos desenvolvidos ao longo deste tópico, sustentamos uma resposta afirmativa a tais questionamentos. Em outros termos, defendemos que os fundamentos aqui apresentados, articulados ao conjunto das elaborações teóricas desenvolvidas nesta tese, corroboram a compreensão da AOE como teoria pedagógica orientada à objetivação do desenvolvimento humano em bases histórico-culturais e marxistas.

Entretanto, outras questões emergem no percurso teórico-analítico e precisam ser enfrentadas: qual é o objeto da AOE? Em que medida ela é capaz de reproduzir o movimento ideal do ensino na perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental? E, enquanto teoria pedagógica, pode a AOE objetivar, de modo onto-reflexivo, no interior da prática educativa, os pressupostos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos da formação humana marxista?

3.3.4 Teoria Pedagógica Histórico-Cultural do Ensino Desenvolvidor

A questão fundamental que nos mobiliza neste tópico foi formulada por Moura *et al.* (2016, p. 93, grifo nosso): “[...] *quais as possibilidades de a teoria, a partir das pesquisas que a sustentam, orientar as ações pedagógicas?*” Em síntese, os autores indicam que o conceito de atividade, em Leontiev (1978, 2021), oferece base teórica consistente para compreender o trabalho do professor como criação intencional de condições mediadoras do desenvolvimento da consciência humana por meio da apropriação da cultura. Nessa perspectiva, o ensino organizado conscientemente permite superar a naturalização recorrente de que a multiplicidade de fenômenos que atravessam o trabalho docente impediria o professor de ultrapassar a aparência empírica de seu objeto de ensino.

Ao considerar esses pontos, podemos afirmar que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) possui um objeto legítimo. Antes de explicitá-lo, é necessário afastar três equívocos recorrentes: o objeto da AOE não é o conteúdo escolar em si (adição, subtração, bilhete, leitura etc.); não é o aluno ou a “aprendizagem do aluno” tomada de forma isolada;

tampouco é a metodologia ou a estratégia didática. Tais leituras reduzem a AOE a técnica, método ou recurso pedagógico, esvaziando seu estatuto teórico.

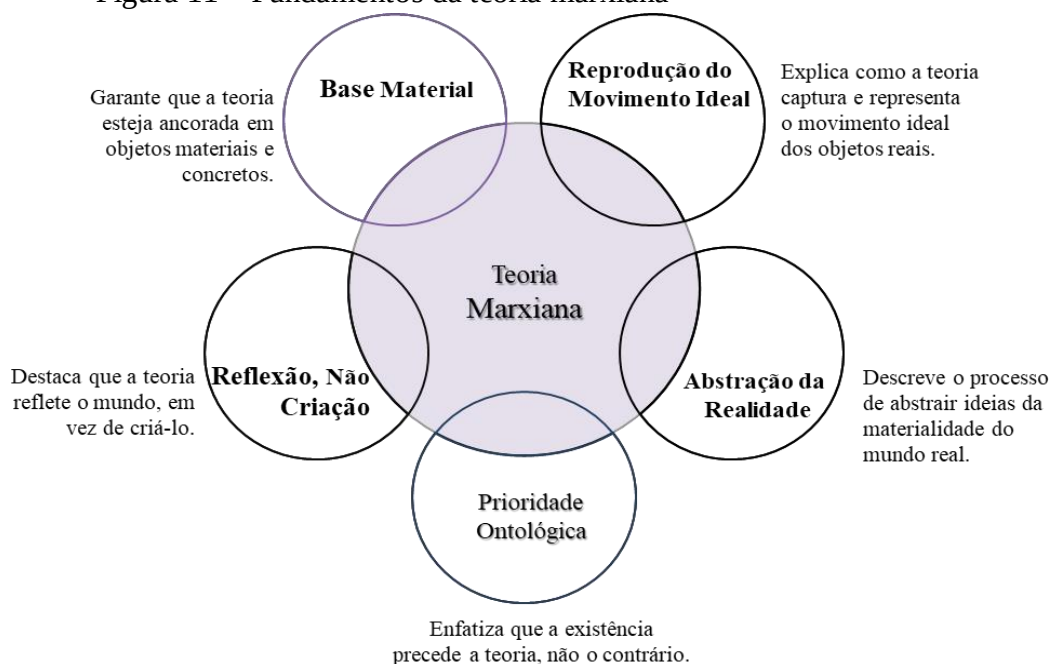
Na perspectiva da Teoria da Atividade em Leontiev, e conforme a elaboração dos princípios da AOE por Moura, o objeto de uma atividade é aquilo que responde a uma necessidade humana historicamente constituída, organiza o motivo da atividade e confere sentido às ações que a compõem.

Desse modo, podemos afirmar que o objeto legítimo da Atividade da AOE é a formação do pensamento teórico dos estudantes, por meio da apropriação consciente dos conceitos científicos, mediada pelo ensino. Em outros termos, trata-se da organização intencional do ensino como mediação da apropriação das objetivações culturais, orientada ao desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência dos sujeitos em atividade.

3.3.4.1 Perspectivas de uma teoria pedagógica histórico-cultural com base em Marx

Inicialmente, como ilustrado na Figura 11, é fundamental afirmar que uma teoria de matriz marxiana não cria o mundo, mas busca reproduzir de forma ideal o movimento do objeto real. Seu papel não consiste em espelhar a realidade, mas em apreender suas determinações essenciais para além da aparência imediata. Como esse movimento ocorre no pensamento a partir da abstração da materialidade objetiva, a teoria não se constitui como produto autônomo das ideias, mas como reflexo de uma realidade ontologicamente anterior à consciência.

Figura 11 – Fundamentos da teoria marxiana



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Desse modo, em Marx, as ideias não criam o real; elas o reproduzem idealmente quando o sujeito se apropria de suas determinações objetivas (Paulo Netto, 2015). A função da teoria marxiana, portanto, é reproduzir idealmente o movimento dos fenômenos, revelando a unidade entre aparência e essência, isto é, o sistema de múltiplas determinações que constitui a totalidade concreta. Nesse processo, a teoria não apenas explica o real, mas orienta a práxis transformadora, possibilitando uma imersão crítica na realidade e em suas possibilidades de transformação.

Nessa lógica, uma Teoria Pedagógica Histórico-Cultural do Ensino Desenvolvidor deve ser capaz de explicar: a) a produção histórico-ontológica do humano genérico; b) o desenvolvimento do psiquismo na unidade atividade–consciência; e c) a organização pedagógica do ensino como trabalho não material. Em outros dizeres ela deve explicar a produção da existência do humano genérico em uma perspectiva histórico-ontológica; compreender o trabalho educativo dessa produção em uma perspectiva psicológica, fundamentada na unidade atividade–consciência; e indicar os caminhos de sua instrumentação pedagógica e didático-experimental. Trata-se, portanto, de orientar a atividade pedagógica como forma de trabalho não material capaz de recompor, ainda que contraditoriamente, a unidade entre trabalho e educação rompida pela divisão social do trabalho.

Saviani (2015) defende o objeto da educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Tal visão implica distinguir o essencial do acessório na seleção dos conteúdos escolares – daí a centralidade da noção de “clássico” – e organizar conscientemente os meios pelos quais cada indivíduo se apropria dessa humanidade sob a forma de segunda natureza. A atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, quando articuladas de modo intencional, assumem caráter humanizador ao elevar qualitativamente a prática social.

Entretanto, esse horizonte só se concretiza no interior de uma teoria pedagógica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, capaz de explicar como os sujeitos, por meio de atividades mediadas socialmente, se apropriam dos conceitos teórico-científicos e desenvolvem o pensamento teórico. A apropriação do conhecimento não ocorre de forma direta ou imediata, mas por meio de mediações históricas, simbólicas e coletivas.

Nesse sentido, a teoria pedagógica não se limita a operar como particularidade técnica da prática educativa, mas assume a função de explicar o movimento ideal do ensino do professor e da aprendizagem do aluno como práxis transformadora da realidade objetiva. Para Saviani (2019), uma teoria pedagógica de base marxiana deve manter-se em equilíbrio dialético entre teoria e prática, superando tanto o empirismo das pedagogias tradicionais quanto o

abstracionismo da Escola Nova. Essa síntese não elimina as contradições, mas as incorpora como motor interno da práxis pedagógica transformadora.

Essa compreensão permite explicar o ensino desenvolvimental, conforme Vigotski e Davidov, em suas dimensões de conteúdo, forma e essência (Cheptulin, 1982), superando concepções utilitaristas de educação (Vieira Pinto, 2010) e reafirmando seu caráter histórico, antropológico e socialmente situado. A educação, assim, não é instância absoluta da formação humana, mas pode criar condições subjetivas e objetivas para a transformação da realidade, ao recompor, na práxis pedagógica, a unidade entre teoria e prática.

É importante ressaltarmos que, em diálogo com a tradição histórico-cultural, especialmente com a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, Libâneo (2023, 2024) sustenta que o ensino deve ser estruturado de modo a promover a apropriação dos conceitos científicos como mediação do desenvolvimento psíquico e da constituição da consciência. Tal compreensão converge com a perspectiva da AOE aqui desenvolvida. Nesse sentido, as contribuições de Libâneo se aproximam da posição assumida por Moura (2000, 2004), segundo a qual a organização intencional do ensino constitui mediação fundamental para a transformação dos motivos da atividade pedagógica e para a constituição da consciência docente orientada à formação humana – fundamentos que sustentam a tese aqui defendida.

Contudo, como alertam Marx e Engels (2011), a divisão social do trabalho – especialmente entre trabalho manual e intelectual³⁹ – cria as condições para a autonomização da consciência e para a emergência de formas idealistas de teoria. Por isso, o pesquisador deve manter vigilância crítica para não reproduzir teorias “ditas puras”, como alerta Bonfim (2023) desvinculadas das contradições reais da produção social da vida, sob pena de reforçar formas alienadas de consciência, inclusive no campo educacional.

[...] Para Marx, a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e de reprodução da existência dos homens. O conhecimento sobre ela é, por consequência, apenas um meio pelo qual a consciência a reproduz intelectualmente, assimilando-a.

³⁹ Essa discussão foi inicialmente desenvolvida por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* e posteriormente aprofundada por Marx no Capítulo VI inédito de *O Capital*, especialmente no debate acerca do trabalho produtivo e improdutivo. Nessa análise, Marx evidencia que, sob a lógica capitalista, o caráter produtivo do trabalho não decorre de seu conteúdo concreto, de sua utilidade ou de seu valor de uso, mas de sua capacidade de produzir mais-valor e valorizar o capital. Assim, “[...] só é *trabalho produtivo* – e só é *trabalhador produtivo* aquele que emprega a capacidade de trabalho – o que produz diretamente mais-valor [...] para a valorização do capital” (Marx, 2022, p. 108, grifos no original). É nesse contexto que Marx diferencia, por exemplo, John Milton – que escreveu *Paraíso Perdido* como expressão de sua própria atividade criadora – do trabalhador intelectual subordinado diretamente ao capital editorial. Enquanto Milton produz como manifestação de sua natureza humana e apenas posteriormente comercializa sua obra, o escritor contratado pelo livreiro produz já subsumido à lógica de valorização do capital, tornando-se trabalhador produtivo para o capitalista. Com isso, Marx explicita que a alienação não decorre do conteúdo manual ou intelectual do trabalho, mas da forma social historicamente determinada sob a qual a atividade humana é organizada e apropriada.

Desse modo, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Essa alteração apenas se revela possível **quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade** (Martins, 2015, p. 37, grifo nosso)

É nesse ponto que a AOE adquire relevância teórica decisiva. Enquanto teoria pedagógica constituída no movimento da prática investigativa, ela se afirma como instrumento de intervenção transformadora da realidade objetiva, orientando a atividade prática a partir da reprodução ideal do movimento do ser social – não como movimento da ideia, mas como reflexo da realidade material historicamente contraditória (Paulo Netto, 2015). A teoria, assim, não altera a realidade por si mesma, mas, ao revelar sua essência, cria condições para transformá-la pela práxis.

3.3.4.2 Síntese teórico-explicativa da formação humana marxista na EJA

À luz das determinações anteriormente explicitadas, é possível afirmar que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) se constitui como uma síntese teórico-metodológica que expressa, no campo pedagógico, as determinações fundamentais da formação humana na perspectiva marxista. Tal possibilidade não decorre de uma justaposição eclética de referenciais, mas da unidade ontológica entre trabalho, consciência e educação, tal como formulada por Marx e desenvolvida no interior da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, respectivamente, por Vigotski e Leontiev. A AOE expressa, assim, pedagogicamente, o núcleo histórico-ontológico e psicológico da formação humana marxista, enquanto ela mesma, se constitui como núcleo pedagógico no interior do qual o ensino como atividade social consciente é orientado à apropriação das objetivações históricas da humanidade.

Do ponto de vista ontológico, a AOE funda-se na compreensão do ser humano como ser natural, social e histórico que se autocria pelo trabalho. Ao organizar o ensino como atividade, ela reinscreve a educação no metabolismo social do trabalho humano, ainda que sob as condições contraditórias da sociedade capitalista. Desse modo, o ensino deixa de operar como transmissão fragmentada de conteúdos e passa a configurar-se como forma específica de trabalho não material, por meio da qual o universal da formação humana se objetiva no singular das ações educativas concretas.

No plano psicológico, a AOE sintetiza a concepção histórico-cultural do desenvolvimento ao articular atividade, motivo, ação e consciência como unidade dinâmica. Ao assumir a formação de conceitos teóricos como eixo do ensino, a AOE cria condições para a transformação dos motivos dos sujeitos, possibilitando a passagem de motivos apenas compreensíveis a motivos eficazes, nos termos de Leontiev. Assim, o desenvolvimento das

funções psíquicas superiores não é tomado como efeito espontâneo da maturação biológica, mas como resultado histórico da participação dos sujeitos em atividades socialmente organizadas.

No plano pedagógico, essa síntese se expressa na organização consciente do ensino como práxis coletiva, orientada por situações problematizadoras que mobilizam os estudantes a reconstruírem o objeto do conhecimento para além de sua aparência empírica. Nesse processo, a AOE não elimina as contradições entre conhecimento cotidiano e científico, entre singular e universal, ou entre teoria e prática; ao contrário, assume tais contradições como motor do desenvolvimento e da aprendizagem, organizando-as no interior da atividade pedagógica.

Nesse sentido, a AOE afirma-se como forma histórica particular – necessária e não contingente – de objetivação do universal da formação humana. À semelhança da categoria do particular em Lukács, atua como mediação constitutiva entre o singular das ações de professores e estudantes e o universal da consciência social, sem homogeneizar os sujeitos nem suprimir a diversidade de seus percursos formativos.

Nesse processo de articulação dos pressupostos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos da formação humana marxista, sintetizados no Quadro 2, a AOE objetiva-se como teoria pedagógica em movimento, expressando, no plano educacional, as determinações fundamentais do desenvolvimento humano. Essa condição lhe confere potência explicativa e formativa ao permitir que pesquisadores, professores e estudantes compreendam e transformem a atividade pedagógica como práxis historicamente situada, orientada à apropriação da cultura e à superação das formas alienadas de ensino.

Quadro 2 – Articulação dos pressupostos genéticos da formação humana marxista

Pressupostos genéticos da formação humana	Núcleo formador	Mediação onto-reflexiva da AOE	Síntese explicativa
Histórico-ontológicos	Ser humano como ser natural, ser social e ser que se constitui pelo trabalho	Organiza o ensino a partir do movimento histórico-social dos conceitos, possibilitando a apropriação consciente das objetivações humanas.	A formação humana constitui-se historicamente na atividade social mediada pelo trabalho.
Psicológicos	Engendramento do psiquismo humano: atividade, consciência, significação, sentido pessoal, necessidades e motivos	Reorganiza a atividade dos sujeitos, favorecendo a transformação dos motivos e a produção de novos sentidos pessoais.	A consciência constitui-se na unidade dialética entre a significação social e o sentido pessoal.
Pedagógicos	Atividade pedagógica, atividade de pesquisa, formação de conceitos e mediação onto-reflexiva	Estrutura o ensino como uma unidade entre ensino, aprendizagem e formação docente, mediada pela formação de conceitos.	O ensino consciente impulsiona o desenvolvimento do pensamento teórico e da formação humana.

Fonte: organizado pelo próprio autor

Dessa forma, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) não apenas dialoga com os pressupostos marxistas da formação humana, mas também os realiza pedagogicamente ao articular, em uma totalidade concreta, pesquisa, ensino, aprendizagem e formação docente. Não se trata da teoria marxista da formação humana em si, mas de sua realização pedagógica no âmbito do ensino desenvolvimental, configurando-se como mediação teórico-metodológica centrada na atividade, na mediação e na formação de conceitos. Nesses termos, a AOE constitui-se como eixo estruturante da produção e análise dos dados desta pesquisa, configurando os fundamentos ontometodológicos do conhecimento sobre o fenômeno investigado.

4 FUNDAMENTOS ONTOMETODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O FENÔMENO INVESTIGADO

Para explicar a realidade objetiva cientificamente, o pesquisador deve percorrer dois caminhos distintos: o primeiro é o da investigação em que busca conhecer a essência do fenômeno capturando seu movimento através da saturação de suas determinações (qualidades e propriedades essenciais do ser social). Esse é o caminho de ida, processo analítico, uma abstração em que se opera uma síntese no plano do pensamento. Feito isso, percorre o segundo caminho, de volta, o da exposição. Nesse ele produz a teoria que explicará o movimento ideal do objeto real investigado (Marx, 2011a).

Grundrisse, textos de Marx escritos entre 1857 e 1858.

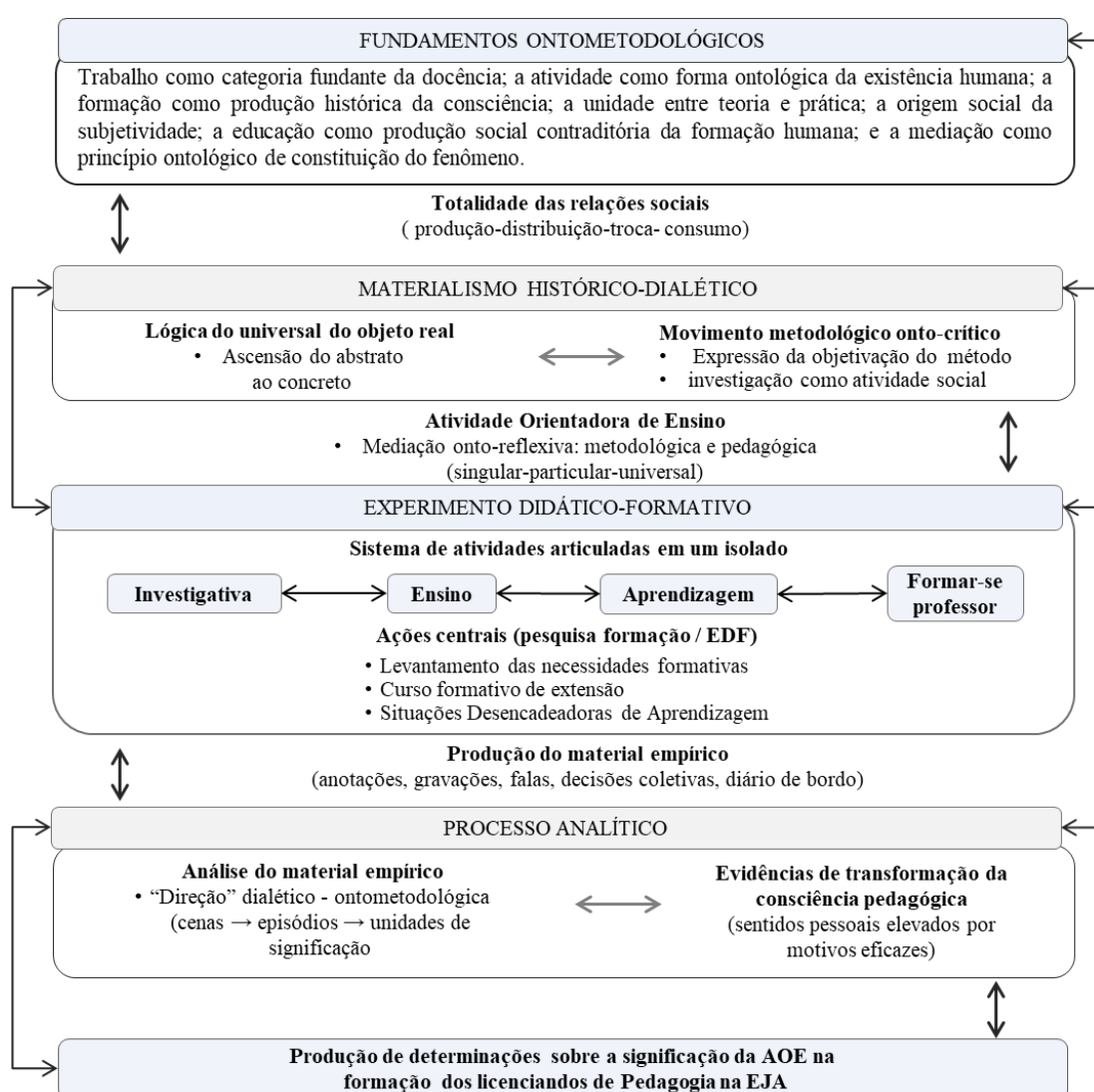
As reflexões teóricas da seção anterior explicitam as determinações da materialidade empírica do fenômeno investigado, qual seja: significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana. Tal materialidade se efetiva em um processo imersivo nos pressupostos histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos que afirmam a unidade entre atividade e consciência, tendo no ensino intencional a matriz do desenvolvimento humano (Marx, 2010, 2011a, 2023; Vigotski, 2007, 2009, 2017, 2022; Leontiev, 1978, 2017, 2021; Davidov, 1984, 1988a, 1988b, 1999; Lukács, 2018; Schaff, 1967; Moura, 1996, 2000, 2004).

Inicialmente, assumimos a concepção de ser humano como ser natural, social e histórico, que se autocria pelo trabalho, conforme a ontologia marxista, expressa na unidade entre atividade, consciência e objetivação, nos termos da psicologia concreta. Tal compreensão fundamenta o movimento em direção aos princípios do ensino desenvolvimental, objetivados nos processos onto-reflexivos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Desse modo, a investigação reconhece a atividade social como totalidade histórica, contraditória e em permanente transformação.

Entretanto, a apreensão do fenômeno em seu movimento real não se reduz à descrição de sua manifestação imediata, exigindo a explicitação de um caminho metodológico orientado à produção do conhecimento sobre sua essência. Nessa perspectiva, afirma-se a unidade entre ontologia e método como fundamento ontometodológico desta investigação, na qual a ontologia explicita a natureza histórica e social do fenômeno, enquanto o método, como reprodução da lógica do movimento do objeto real, orienta o percurso de sua apreensão e análise teórica.

Desse modo, a investigação afirma-se indissociável da concepção de realidade que a sustenta, compreendida como totalidade histórica, contraditória e em permanente movimento. Os fundamentos ontometodológicos configuram, assim, um percurso analítico no qual se articulam como momentos interdependentes dessa totalidade em movimento, orientando a produção do conhecimento e a apreensão do fenômeno em sua dinâmica real. Para explicitar esse processo, a Figura 12 sintetiza a arquitetura ontometodológica da pesquisa, evidenciando as mediações que sustentam a análise e a produção das determinações teóricas do objeto investigado.

Figura 12 – Arquitetura ontometodológica da investigação



Fonte: organizada pelo próprio autor

Partindo dessa base, a investigação assume a produção do conhecimento em sentido radical, isto é, orientada pelo movimento de retorno à raiz ontológica do fenômeno investigado, compreendendo-o em sua constituição histórica, contraditória e socialmente determinada. Tal perspectiva desloca a análise da descrição empírica imediata para a explicitação das mediações

objetivas que estruturam a emergência e o desenvolvimento do fenômeno no interior da atividade social. Como indicado na orientação marxiana expressa na epígrafe, o processo de conhecimento tem início na realidade concreta e empírica e é marcado por múltiplas manifestações fenomênicas e por uma aparente desordem – o concreto inicialmente caótico – ainda não apreendido em sua essência, configurando-se como ponto de partida do movimento investigativo, isto é, representa o caminho de ida indicado por Marx.

Nesse movimento, a AOE assume um papel central ao articular, de modo indissociável, as dimensões pedagógicas e metodológicas da pesquisa. No plano pedagógico, ela organiza intencionalmente o ensino, criando condições para o desenvolvimento das atividades: de ensino, aprendizagem e formação docente. No plano metodológico, estrutura, no âmbito do Experimento Didático-Formativo (EDF), um isolado constituído por um sistema de atividades inter-relacionadas, no qual é possível acompanhar o movimento da atividade coletiva e produzir evidências empíricas acerca do desenvolvimento dos sujeitos em atividade.

A investigação assenta-se, portanto, na compreensão do método como reprodução, no plano do pensamento, da lógica da atividade que constitui o objeto. Nesse horizonte, os fundamentos ontometodológicos orientam a base teórico-ontológica e metodológica da análise, explicitando as determinações essenciais do fenômeno em sua realidade concreta. Assim, o caráter ontometodológico da pesquisa evidencia-se na articulação indissociável entre: o trabalho como categoria fundante da docência; a atividade como forma ontológica da existência humana; a formação como produção histórica da consciência; a unidade entre teoria e prática; a origem social da subjetividade; a educação como produção social contraditória da formação humana; e a mediação como princípio ontológico de constituição do fenômeno.

4.1 MÉTODO COMO REPRODUÇÃO DA LÓGICA DO MOVIMENTO DO OBJETO REAL

Inicialmente, afirmamos que compreendemos o método como a identidade da pesquisa. Não apenas como instrumento técnico, mas também como expressão teórica do movimento objetivo da realidade. Constituído por princípios e pressupostos filosóficos, teóricos e ontológicos, o método articula leis objetivas que explicam por que a realidade se apresenta de determinada forma, garantindo coerência às discussões sobre o objeto investigado (Kopnin, 1978). Desse modo, escolher um método implica demonstrar, por ações concretas, como as determinações do fenômeno foram apreendidas e como seu movimento será explicado teoricamente como a lógica universal do objeto real.

Com estas considerações, o método deve apontar a regularidade do movimento do objeto no âmbito da realidade objetiva. É por essa razão que o método, como sinaliza Kopnin (1978, p. 91),

[...] compreende o conhecimento de leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem como base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseia e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados.

Dessa forma, o método permite interpretar e transformar a realidade a partir de determinadas concepções de mundo, história, homem e sociedade, apoiado no conhecimento das leis objetivas que fornecem recursos subjetivos para explicações e interpretações na pesquisa. Em outras palavras, o método é o movimento teórico-prático de apropriação dessas leis, orientado pela atividade transformadora do sujeito, e não um reflexo passivo da realidade.

Nessa perspectiva, o método pode seguir dois caminhos: o primeiro, atender aos objetivos da individualidade, possibilitando compreender e explicar uma realidade específica; o segundo, atender à genericidade, apropriando-se do patrimônio cultural acumulado historicamente pela humanidade. Nessa direção, Moura (2004, p. 265) observa que o método “não pode ser aquele que congela o objeto-formação ou que o toma como uma fotografia [...] deve ter um feixe de luz que acompanha o objeto em sua expansão”.

Segundo Bernardes (2010), a delimitação do método científico tem sido historicamente debatida a partir de distintos paradigmas – do pós-positivismo às teorias críticas e construtivistas – cujas críticas ao positivismo emergem, entre outros, dos estudos de Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend. Nesse movimento, segundo essa autora, a Escola de Frankfurt destacou a necessidade de uma ciência comprometida com a transformação social, ao evidenciar o caráter não neutro do percurso metodológico. Tal compreensão converge com a perspectiva histórico-cultural e com a orientação marxiana plasmada na dialética, segundo a qual o método científico se constitui como prática orientada à apreensão e à transformação da realidade concreta, analisada por Marx a partir da lógica dialética da produção material da vida social.

Para Abrantes, Silva e Martins (2005), o método dialético não se limita à descrição imediata dos fenômenos, mas consiste na constituição teórica do objeto como totalidade concreta, articulada por múltiplas determinações e relações essenciais. Nessa perspectiva, o fenômeno empírico aparece na forma aparente que exige mediações teóricas para revelar suas determinações internas. Assim, em Marx (2011a, 2023), o conhecimento científico realiza o

movimento de ascensão do abstrato ao concreto, no qual o concreto pensado resulta da síntese das múltiplas relações e contradições que estruturam o real.

Essa compreensão fundamenta a Teoria da Atividade em Leontiev (1978, 2021) que analisa o psiquismo a partir da estrutura objetiva da atividade (necessidade, motivo, objeto, ações e operações). Em Davydov (1988, 1999), esse princípio orienta o ensino desenvolvimental, voltado à apreensão das relações essenciais nos conceitos; em Moura (1996, 2000), fundamenta a formulação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), concebida como organização intencional da atividade pedagógica voltada ao desenvolvimento humano.

4.1.1 Produção humana materialista

Diante das considerações apontadas, o método que orienta esta pesquisa é o da produção humana materialista, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), amplamente adotado nas ciências sociais. Formulado por Karl Marx (1818–1883), esse método constitui uma lógica teórico-metodológica capaz de apreender a realidade social em seu movimento histórico-concreto. Para Marx, o método é o processo de abstração que permite ao pesquisador apreender o movimento do objeto real, ou seja, apreender idealmente as relações constitutivas das determinações do objeto em seu movimento real (Paulo Netto, 2015).

Assim, investigar, nessa perspectiva, significa ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos para compreender suas determinações internas, contradições e mediações constitutivas. Do mesmo modo, significa defender que o conhecimento científico não é espelhamento da realidade, mas constituição teórica do concreto, a partir do empírico, avançando pela abstração e retornando ao concreto como síntese das múltiplas determinações (Marx, 2011a).

Nessa visão, o MHD orienta a construção das categorias analíticas que estruturam a lógica dialética da crítica radical de Marx ao capital. Desse modo, ao adotá-lo, assumimos também essa crítica radical à sociedade capitalista, pois a teoria marxiana emerge da análise concreta da vida social e é historicamente e politicamente transformadora (Paulo Netto, 2011). Esse pensamento se justifica pela concepção marxiana de que a consciência é determinada pela vida material. “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Esse deslocamento ontológico inverte a dialética hegeliana ao situar a práxis material como base da produção da história e das ideias, evidenciando que os fenômenos sociais – inclusive os educativos – só podem ser compreendidos a partir das condições materiais que os produzem (Afanasiev, 1968; Marx; Engels, 2007; Kopnin, 1978). Nesse sentido, conforme

Engels (2020), a dialética materialista passa a expressar leis objetivas do movimento real da natureza e da história – transformação da quantidade em qualidade, unidade e luta dos contrários e negação da negação – que não se configuram como formas do pensamento, mas como determinações do caráter contraditório da realidade.

Nessa perspectiva, as categorias científicas emergem como expressões ontológicas do movimento concreto da realidade. Assim, podem representar as leis da dialética, desde que não sejam compreendidas apenas como formas lógicas universais do pensamento, mas como expressões historicamente determinadas da lógica universal do objeto real em determinado contexto histórico-social. Disso depreendemos que, em Marx (2011a; 2023), tais categorias não produzem nem antecedem o movimento do objeto real, mas o acompanham teoricamente, expressando, no plano conceitual, as relações sociais concretas que se objetivam historicamente. Desse modo, o pensamento científico se efetiva quando as categorias mantêm correspondência com a dinâmica contraditória da realidade que as engendra, evitando o fetichismo conceitual e preservando o caráter ontológico e histórico da dialética.

Nesse fundamento, o trabalho assume centralidade como categoria ontológica do ser social (Marx, 2010; 2011a; 2023), pois, ao produzir seus meios de subsistência, o homem produz a si mesmo como ser humano genérico e histórico. Lukács (2009; 2018, 2023) aprofunda essa compreensão, ao conceber o trabalho como modelo originário de toda práxis social e como a base ontológica da mediação e da totalidade. Articulada a essa concepção, a historicidade, enquanto categoria marxista fundamental, expressa o caráter processual da vida social, na qual os homens produzem continuamente suas condições de existência (Kosík, 1976; Lukács, 2018). Por sua vez, a práxis constitui a unidade entre teoria e prática como transformação consciente da realidade, configurando-se como princípio fundante do humano enquanto ser social histórico (Marx, 2011a; 2023; Vásquez, 2011).

Completam esse núcleo categorial a totalidade, a contradição e a mediação, que permitem compreender a realidade como um sistema orgânico de relações em permanente movimento (Poltzer, 1970; Paulo Netto, 2011; Lukács, 2018). À perspectiva ontológica de apreensão do movimento concreto da realidade, soma-se a dialética singular–particular–universal, fundamental para compreender como os fenômenos concretos da experiência social se articulam às determinações mais amplas da totalidade histórica, evidenciando que o singular se constitui no e pelo movimento das relações universais de produção da vida social (Marx, 2023; Lukács, 2018, 2023).

Nesse sentido, as categorias mobilizadas neste estudo, quais sejam: o trabalho, a historicidade, a totalidade, a contradição, a mediação, a práxis ou a dialética singular, particular-

universal, dentre outras, não antecedem a realidade investigada, mas representam, teoricamente, as leis dialéticas que se objetivam no movimento da atividade pedagógica analisada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, enquanto pano de fundo da investigação.

4.1.2 Movimentos da investigação e da exposição

No âmbito da dialética materialista, Marx (2010, 2011a, 2023) nos apresentou os fundamentos de um método comprometido com a realidade objetiva e que busca o concreto no processo de conhecimento e apreensão do objeto. Com essa visão o autor assevera que

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, a unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento

Assim, a orientação fundante do método materialista rejeita qualquer pretensão idealista e corrige os limites dos economistas do século XVII, fundadores da Economia Política, que, segundo Marx, pararam nas determinações abstratas da economia, sem alcançar a essência concreta dos fenômenos econômicos no âmbito das relações sociais.

Na construção de *O Capital*, Marx evidencia que os fundamentos do método consistem na “[...] reprodução ideal do movimento real” (Paulo Netto, 2011, p. 53), por meio da qual se extraem do objeto suas determinações internas mediante a constituição teórica de seu movimento histórico-concreto. A investigação nesse processo tem início na realidade concreta e empírica, marcada por múltiplas manifestações fenomênicas e por aparente desordem – o concreto inicialmente caótico –, ainda não apreendido em sua essência. Nesse momento, o pesquisador decompõe a realidade, identifica relações e realiza abstrações necessárias à apreensão das categorias essenciais do fenômeno.

Esse movimento, contudo, não se encerra na abstração, exigindo ainda sua exposição. É na exposição que se realiza o retorno ao concreto, pela reprodução, no pensamento, do movimento do objeto, mobilizando as categorias abstratas para reconstruí-lo como totalidade articulada. Nesse sentido, o concreto pensado — ou a essência do fenômeno — não se reduz à soma de dados empíricos, mas constitui uma síntese teórica de múltiplas determinações criticamente elaboradas. Como afirma Marx (2011a, p. 55), “[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de

reproduzi-lo como um concreto mental, mas de forma alguma o processo de gênese do próprio concreto”. Tal formulação é fundamental para a produção teórica no âmbito do materialismo histórico-dialético, ao afirmar que o conhecimento não cria o real, mas o reconstrói idealmente em sua lógica interna.

4.1.3 Orientação da produção empírica na pesquisa

No âmbito desta pesquisa, a produção empírica, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, não se configura como uma escolha externa ou formal, mas como um método imanente à organização das ações investigativas, à produção de dados e ao próprio movimento da análise. A investigação, portanto, não se estruturou a partir de instrumentos neutros, mas pela construção de situações formativas orientadas pela atividade. Nesse processo, a Atividade Orientadora de Ensino assumiu funções articuladas, constituindo-se simultaneamente como objeto de significação e princípio organizador da práxis formativa, sustentada por fundamentos ontometodológicos.

Nessa direção, a produção empírica não se deu por meio de técnicas ou instrumentos isolados (entrevistas, diários, observações), mas foi realizada no processo unitário de intervenção, acompanhamento e análise da atividade real dos licenciandos(as) na EJA. Tal opção metodológica fundamenta-se na tese marxiana de que

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 2007, p. 94).

O ponto de partida, portanto, são os homens de carne e osso em sua atividade prática. Não é a consciência que funda a vida social, mas a atividade concreta dos homens em suas condições históricas de existência; é nessa prática que se inscrevem as determinações essenciais dos fenômenos humanos.

Assim, neste estudo, nenhuma ação é compreendida como um evento isolado, pois constitui um momento concreto da totalidade em movimento, atravessada por contradições que articulam o singular da experiência vivida ao universal da lógica social que estrutura a atividade coletiva. Nessa perspectiva, a consistência científica da análise não decorre da descrição do imediato, mas de sua apreensão mediada pelas determinações ontológicas que orientam a produção da empiria.

Desse modo, ao assumirmos o método como expressão da lógica do movimento do objeto real, ele não se constitui como uma lógica externa que se aplica ao objeto, mas como a reprodução, no plano do pensamento, da dinâmica que lhe é imanente. Em termos marxianos, trata-se da passagem do real ao ideal, compreendendo este não como uma esfera autônoma, mas como o real apreendido e reconstruído no pensamento.

Partimos do pressuposto de que a atividade humana constitui a forma fundamental de existência do ser social. Nessa direção, o método consiste na reprodução, no plano do pensamento, da lógica interna da atividade, apreendida em suas determinações, mediações e contradições. Tal reprodução não se realiza de modo imediato, mas por meio de um processo mediado, no qual a consciência desempenha papel fundamental ao possibilitar a apreensão das relações essenciais que estruturam o fenômeno.

Assim, o método não apenas acompanha o objeto, mas também se constitui a partir de sua própria lógica, evidenciada nos fundamentos ontometodológicos da investigação, conforme sistematizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Fundamentos ontometodológicos da pesquisa

Fundamento ontometodológico	Compreensão ontológica	Implicação metodológica na pesquisa
Trabalho como categoria fundante da docência	O trabalho é a atividade vital que produz a existência social e a consciência. A docência constitui-se como forma histórica específica de trabalho socialmente determinado.	O ensino é analisado como trabalho humano intencional, inscrito nas contradições da divisão social do trabalho e da escola como prática social.
A atividade como forma ontológica da existência humana	O ser humano constitui-se na e pela atividade, estruturada por motivo, objeto, ações e operações. A vida humana é essencialmente prática.	O fenômeno é apreendido na atividade real, por meio da inserção no processo formativo e pedagógico, e não como dado externo ou isolado.
A formação como produção histórica da consciência	A consciência não é inata nem meramente adaptativa, mas é produzida pela internalização da cultura nas relações sociais.	A análise ultrapassa a descrição empírica imediata, buscando apreender as transformações qualitativas da consciência no processo formativo.
Unidade entre teoria e prática	Teoria e prática constituem momentos dialéticos de uma mesma práxis histórica e material.	Os procedimentos empíricos operam como mediações teóricas da investigação; não há aplicação, mas produção recíproca entre conhecimento e realidade.
Origem social da subjetividade	O sujeito é síntese de múltiplas determinações sociais, históricas e culturais.	A análise busca o universal no singular e o social nas manifestações individuais dos licenciandos.
A educação como produção social contraditória da formação humana	A educação constitui-se como processo social no qual se produz, de forma contraditória, a formação humana, mediada pela unidade entre atividade e consciência, por meio da qual os sujeitos se apropriam e objetivam as formas históricas de existência social.	A análise busca apreender como, nas práticas educativas, se articulam atividade e consciência na produção da formação humana, evidenciando as contradições que atravessam esse processo.

Mediação como princípio ontológico de constituição do fenômeno	A realidade como totalidade concreta, apreensível por meio da mediação teórica; o pensamento reconstrói o real em seu movimento.	A empiria é tomada como ponto de partida, momento da totalidade; os dados são analisados à luz das categorias teóricas e reconstruídos no plano do pensamento.
---	--	--

Fonte: organizada pelo próprio autor

Deste modo, são os fundamentos ontometodológicos explicitados no Quadro 3 que conferem unidade teórica, coerência metodológica e densidade ontológica à pesquisa-formação realizada. Nessa perspectiva, a metodologia não se reduz a um protocolo técnico, mas se configura como a forma histórica de objetivação do método dialético na investigação. É sob essa visão que no tópico seguinte, explicitamos as escolhas teórico-metodológicas, os procedimentos adotados e os instrumentos mobilizados na atividade investigativa, compreendidos como expressões concretas do movimento ontometodológico desenvolvido nesta seção

4.2 METODOLOGIA COMO OBJETIVAÇÃO DO MÉTODO

A compreensão do método como reprodução da lógica do movimento do objeto real requer que a metodologia, em sua processualidade, expresse a forma histórica e concreta pela qual essa lógica se objetiva na investigação. Na perspectiva ontometodológica aqui assumida, a metodologia não traduz nem aplica o método como um conjunto de técnicas externas, mas o realiza historicamente no interior de uma atividade estruturada no coletivo, mediada e orientada por um objeto concreto. Desse modo, materializa-se nas ações de pesquisa, nos dispositivos formativos e nos procedimentos de produção, organização e análise dos dados, constituindo-se em unidade com o movimento real do fenômeno investigado, e não como instância que o antecede ou o submete a esquemas formais.

4.2.1 Pesquisa formação onto-crítica

Inicialmente, destacamos que as pesquisas educacionais contemporâneas têm buscado compreender os processos formativos em sua emergência histórica, orientando a formação docente como prática transformadora da atividade pedagógica e da escola. Nessa perspectiva, a pesquisa educacional constitui-se como atividade humana em movimento, fundada na imersão crítica na realidade objetiva com vistas à sua transformação (Longarezi; Silva, 2013). Tal orientação permite apreender o processo de constituição do professor como um movimento de transformação qualitativa que exige uma análise articulada das dimensões ontológicas, epistemológicas, praxiológicas, pedagógicas e psicológicas do fenômeno formativo (Moura, 2004).

Sob os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, a pesquisa-formação⁴⁰ assume caráter emancipatório, não se limitando à descrição dos dados, mas explicando a realidade a partir de sua inserção na práxis social (Longarezi; Silva, 2013; Moura, 2004). Nessa direção, Bonfim (2023) propõe a abordagem onto-crítica no âmbito da pesquisa-formação, como forma de objetivação metodológica dessa perspectiva, articulando os fundamentos marxistas, filosóficos, psicológicos e pedagógicos em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019).

Nessa perspectiva, a metodologia onto-crítica objetiva o método materialista histórico-dialético, articulando a crítica ontológica das formas sociais de existência humana à produção de conhecimento no interior da atividade investigativa. Implica que a pesquisa-formação se constitui como práxis: incursão crítica e transformadora na realidade objetiva, orientada à apreensão das determinações essenciais, mediações e contradições dos fenômenos educativos em sua historicidade e totalidade concreta, formando simultaneamente os sujeitos envolvidos no processo investigativo. Desse modo, a metodologia onto-crítica exige a unidade dialética entre as dimensões filosófica, psicológica e pedagógica da formação humana, compreendendo o desenvolvimento da consciência como um processo socialmente mediado e a educação como prática intencional voltada à humanização dos sujeitos.

Essa articulação não se realiza de forma imediata, sendo frequentemente tensionada no interior da própria pesquisa-formação, como aponta a crítica de Bonfim (2023) ao evidenciar o desequilíbrio na articulação desses fundamentos, sobretudo em pesquisas que privilegiam unilateralmente a dimensão psicológica no processo. Essa constatação impõe, neste estudo, a necessidade de explicitarmos como essa radicalização se objetiva como exigência ontometodológica, a fim de evitar reduções analíticas.

Nessa perspectiva, adotamos os três pilares propostos pelo autor: 1) a crítica radical da própria pesquisa-formação; 2) a defesa de uma formação contra-hegemônica; e 3) o alinhamento à ontologia marxista, por compreendermos que tais fundamentos enfrentam equívocos recorrentes nas pesquisas qualitativas⁴¹ em educação, frequentemente reduzidas a

⁴⁰ A pesquisa formação como instrumento de transformação da realidade surge na segunda metade do século XX em contraposição à racionalidade técnica positivista e neopositivistas. Sua objetivação, entretanto, segundo Longarezi e Silva (2013) possui caráter polissêmico cuja multiplicidade de sentidos faz com que se manifeste sob muitas abordagens metodológicas, a saber: pesquisa-ação (Thiollent, 1987, 1998; Barbier, 2004); pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008; Garrido; Pimenta; Moura, 2000; Moura; Ferreira, 2008; Marin et al., 2000); pesquisa participante (Fals Borda, 1978, 1981, 1990; Freire, 1968, 1978, 1981, 1990; Brandão, 1990; Boterf, 1990; Gajardo, 1990; Ezpeleta, 1989); pesquisa coletiva (Alvarado Prada, 1997, 2005, 2006).

⁴¹ Recorrentes nas pesquisas em Ciências Sociais, as abordagens qualitativas, segundo estudos de Bogdan e Biklen (1978); Godoy (1995) *apud* Martins (2015), se caracterizam geralmente: 1) por análise do mundo empírico com foco nos processos interativos; 2) adoção de um caráter eminentemente descritivo dos fenômenos investigados, visando sua compreensão processual, holística e histórica; 3) centralidade nos processos, com ênfase na

uma empiria descritiva e fetichizada (Martins, 2015). Ressaltamos, contudo, que não partilhamos da concepção segundo a qual as abordagens qualitativas, em si mesmas, desvirtuariam a ciência enquanto produto histórico do trabalho humano (Vieira Pinto, 2020). O problema reside, antes, em sua vinculação à lógica formal descritiva, que opera pela exclusão dos contrários e pela fixação na aparência fenomênica como critério de verdade, limitando-se à descrição do imediato e dificultando a apreensão das determinações essenciais dos fenômenos em seu movimento contraditório no interior da totalidade social.

É nesse horizonte que se opera o deslocamento da abordagem do processo formativo para a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), assumida como pressuposto genético-pedagógico da formação humana em base marxista. Compreendida como teoria histórico-cultural do ensino desenvolvimental, a AOE integra, de forma unitária, as dimensões formativa, pedagógica e metodológica, constituindo-se em mediação fundamental do processo investigativo ao orientar simultaneamente a organização do ensino, a produção da empiria e a análise do fenômeno. Nessa condição, ela possibilita a articulação dialética entre os pressupostos genético-histórico-ontológicos, psicológicos e pedagógicos que fundamentam a formação humana.

Assim, a metodologia onto-crítica efetiva-se como movimento teórico-prático de explicação da realidade, no qual o engendramento do psiquismo dos licenciandos de Pedagogia, na formação das atividades de ensinar, aprender e formar-se professor, é compreendido como momento de um mesmo processo de desenvolvimento do real no pensamento, possibilitando a superação das contradições que constituem o fenômeno investigado. Nesse movimento, a radicalidade consiste em buscar sua raiz no homem concreto, conforme Marx (2013), compreendendo a formação como processo de constituição do sujeito na e pela atividade vital – o trabalho – em condições historicamente determinadas.

Nesse sentido, a radicalidade orienta-se pelos fundamentos ontometodológicos, conforme disposto no Quadro 3, que, ao serem assumidos de modo contínuo na atividade de pesquisa, permitiram evitar a fetichização da empiria, isto é, evitaram que a aparência fenomênica se convertesse em critério de verdade no processo.

O fundamento ontológico dessa perspectiva reside na compreensão da materialidade e da processualidade das relações humanas (Marx, 2011a; Marx; Engels, 2002; Leontiev, 1978),

investigação situada e contextualizada dos problemas; 4) decodificação hermenêutica (interpretativa) dos fenômenos, com atenção aos significados atribuídos pelos sujeitos; e 5) prioridade à indução, não partindo, necessariamente, de hipóteses definidas a priori ou de esquemas rígidos de análise.

o que implica reconhecer que os procedimentos investigativos não são fixos, mas se transformam em função do objeto (Vigotski, 2007). Assim, a pesquisa-formação onto-crítica concretiza o método dialético na produção e análise da empiria, permitindo apreender a significação da AOE como processo histórico e contraditório de constituição da atividade de ensino e da formação docente.

Coerente com essa perspectiva, a pesquisa configura-se como atividade investigativa e formativa-pedagógica, mediada pela AOE, possibilitando a produção de evidências da transformação dos motivos dos sujeitos e da emergência de novas qualidades da consciência pedagógica no interior de um isolado que organiza o sistema de atividades no Experimento Didático-Formativo.

Nesse horizonte, a definição do locus, dos participantes e dos instrumentos de produção de dados não assume caráter técnico, mas configura-se como mediação da objetivação do método na realidade empírica, permitindo apreender o movimento do objeto na atividade pedagógica na EJA e evidenciar que investigar, ensinar e formar-se professor constituem momentos de uma mesma totalidade em movimento.

4.2.1.1 Locus da realização da pesquisa e seus participantes⁴²

A pesquisa foi desenvolvida em dois contextos institucionais distintos: 1) no Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)⁴³, conforme autorização institucional constante no Anexo A, onde foi ofertado o curso formativo de extensão; e 2) em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme autorização institucional constante no Anexo B, aqui denominadas Escola do 1º Segmento/EJA 01 – SEMEC e Escola do 1º Segmento/EJA 02 – SEMEC, nas quais os licenciandos realizaram o estágio.

As duas escolas organizam seus currículos com base nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História,

⁴² O Projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI) em 05 de agosto de 2024. O relatório com o Parecer do CEP/UFPI pode ser acessado pelo link: https://drive.google.com/file/d/1JaTtoRBE8oc7Fr0l9C0ZPkBT0Lc2z1lx/view?usp=drive_link

⁴³ Vinculada à Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), a UESPI é uma instituição pública estadual de ensino superior criada em 1984 pela Lei nº 3.967, como Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP). Na década de 1990, passou por transformações em sua natureza jurídica, consolidando-se como universidade, e, a partir do final dessa década se expandiu, ampliando sua atuação para diversos municípios do Piauí e estados vizinhos, como Bahia, Pernambuco e Maranhão.

Geografia, Arte e Ensino Religioso (Teresina, 2017; 2024; 2025). A Escola 1º Segmento/EJA 01 – SEMEC está localizada na zona sudeste de Teresina, no bairro Cristo Rei e atende 904 estudantes do ensino regular e da EJA, sendo 18 matriculados no 1º segmento e 31 no 2º segmento. Obteve nota 6,6 (seis, seis) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2023). A Escola 1º Segmento/EJA 02 – SEMEC situa-se na zona norte de Teresina, bairro São Joaquim, atendendo aproximadamente 700 estudantes do ensino regular e da EJA, sendo 12 matriculados no 1º segmento e 42 no 2º segmento. Seu IDEB/2023 foi 6,15(seis, quinze).

O CCECA/UESPI, por sua vez, localiza-se na zona norte da cidade de Teresina-PI, no Bairro Pirajá, Campus Torquato Neto. O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia possui 284 estudantes, sendo 18 matriculados no Bloco 8 e conforme dados disponíveis, obteve nota 4 (quatro) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2021). Este locus constitui a base objetiva da formação inicial dos participantes, além de ter sediado o curso formativo de extensão (CFEx) realizado no âmbito do Experimento Didático-Formativo. Sua organização curricular, alinhada às políticas educacionais vigentes, reflete dinâmicas comuns às universidades públicas brasileiras, incluindo limitações estruturais, relacionadas à formação de professores para atuar em contextos socialmente complexos, como a Educação de Jovens e Adultos.

Participaram da pesquisa 09 licenciandos matriculados no 8º Bloco do Curso de Pedagogia da UESPI, na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental ⁴⁴, conforme plano de disciplina constante no Anexo C, para cumprirem o Estágio Supervisionado da Formação Inicial (ESFI)⁴⁵. O ESFI realizado pelos licenciandos de Pedagogia na EJA, enquanto componente curricular regular do curso, insere-se no contexto do modo de produção capitalista, que continuamente gera desigualdades sociais, exclusão educacional e precarização do trabalho pedagógico, podendo naturalizar a cisão entre teoria e prática e entre trabalho e educação, no percurso formativo universitário.

Nessa perspectiva, o ESFI não se limita a uma etapa terminal de aplicação do conhecimento teórico, mas configura-se como campo material e contraditório de objetivação

⁴⁴ Disciplina obrigatória com 150h/a prevista no 8ºbloco do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PP/UESPI), conforme atualização de 2023.

⁴⁵ O Estágio Supervisionado na formação inicial docente insere os licenciandos em contextos reais de trabalho educativo, contribuindo para a constituição da identidade profissional. No curso de Pedagogia da UESPI, realiza-se em escolas públicas da Educação Básica, em parceria com redes estadual e municipais, visando superar a dicotomia entre teoria e prática e constituir a atividade pedagógica como mediação formativa e de desenvolvimento da consciência profissional.

da atividade de ensino, no qual se manifestam concretamente as tensões entre a formação teórica e a atividade pedagógica em contextos historicamente situados. Os participantes, em seu contexto, não são objetos externos de análise, mas condições reais da pesquisa, sujeitos ativos que se formam e se desenvolvem ao atribuírem sentido pessoal às contradições de sua própria atividade.

Sob o enfoque histórico-cultural marxista (Marx, 2010, 2011a; Vigotski, 2003, 2007, 2009; Leontiev, 1978, 2021; Engeström, 2016; Moura, 2000, 2004), o estágio configura-se como um movimento de aproximação à realidade concreta, registrado e compartilhado pelos licenciandos, podendo constituir um momento de desenvolvimento profissional. Ao enfrentarem as contradições imanentes da atividade pedagógica, os estagiários podem transformá-las em objeto de reflexão e ação formativa, convertendo motivos inicialmente exteriores ou apenas compreensíveis em motivos eficazes, orientados por ações críticas de ensino, o que implica a transformação de sua própria consciência profissional.

Desse modo, os participantes da pesquisa, ao integrarem as estruturas institucionais e curriculares vigentes, atuaram como sujeitos ativos, elaborando novos sentidos pessoais e transformando os motivos de aprendizagem dos alunos da EJA. Nessa visão, a condição de partícipe não se restringiu à sua presença formal no campo empírico, mas expressou a unidade dialética entre as condições objetivas e subjetivas, configurando o terreno histórico-concreto no qual a significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) pôde emergir e ser analisada. No Quadro 4, apresentamos informações sobre o perfil dos nove licenciandos participantes do estágio supervisionado que se voluntariaram para o estágio na EJA.

Quadro 4 – Perfil dos licenciandos de Pedagogia participantes da pesquisa

Nome	Faixa etária	Gênero	Local de estágio	Assinou TCLE?
Brito	25-30	Masculino	Escola 1º Segmento/EJA 01- SEMEC	sim
Jane	35-40	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 01- SEMEC	Sim
André	30-35	Masculino	Escola 1º Segmento/EJA 01- SEMEC	Sim
Kátia	25-30	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 01- SEMEC	Sim
Mary	25-30	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 02- SEMEC	sim
Nísia	35-40	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 02- SEMEC	sim
Júlia	25-30	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 02- SEMEC	Sim
Eva	25-30	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 02- SEMEC	Sim
Tânia	30-35	Feminino	Escola 1º Segmento/EJA 02- SEMEC	Sim

Fonte: organizado pelo próprio autor

Outros critérios foram considerados fundamentais para que os licenciandos de pedagogia participassem do Experimento Didático- Formativo realizado neste estudo, além da

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que vincula sua participação voluntária na pesquisa, conforme o modelo constante no Apêndice G. Estamos nos referindo, portanto, ao atendimento dos seguintes critérios: a) estar matriculado(a) no 8º Bloco do Curso de Pedagogia na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; b) interesse em cumprir o estágio na EJA; e c) disponibilidade em participar de Curso Formativo de Extensão.

Finalmente, ressaltamos que os nomes dos participantes da Pesquisa (Quadro 4) são fictícios; foram utilizados para preservar a identidade de pessoas reais no âmbito do estudo. Quando chamados no corpo do texto, em citações, serão identificados pelos números do Encontro - EC, seguidos do instrumento utilizado (Entrevista Reflexiva -ER, Observação Compartilhada- OBC, Diário de Bordo - DIBO), em seguida, o ano de consolidação da empiria da pesquisa (2025). Por exemplo: André (EC2, OBC,2025) ou (André, EC2, OBC,2025). A leitura refere-se a uma fala (manifestação ou comportamento) do licenciando André em observação compartilhada no coletivo, durante o segundo encontro do Curso Formativo de Extensão.

4.2.1.2 Instrumentos e técnicas de produção de dados

Os instrumentos e as técnicas de produção de dados empíricos são considerados condições objetivas de mediação dialética da pesquisa, pois não são neutros, nem meramente técnicos. Constituindo-se, assim, em mediações instrumentalizadoras fundamentais do processo investigativo-formativo empreendido. No Quadro 5, apontamos os instrumentos utilizados para a produção dos dados empíricos da pesquisa.

Quadro 5 – Instrumentos e técnicas de produção de dados

Instrumento	Função na pesquisa	Referências teóricas
Entrevistas Reflexivas (ER)	Captação dos sentidos atribuídos à formação; análise dos motivos.	Ibiapina (2008)
Observação Compartilhada (OBC)	Acompanhamento e análise colaborativa das vivências formativas.	Ibiapina (2008)
Diário de Bordo (DIBO)	Registro subjetivo e reflexivo das experiências vividas no processo.	Zabalza (2004); Cechin (2018)

Fonte: organizado pelo próprio autor

De acordo com Ibiapina (2008), a Entrevista Reflexiva (ER) favorece processos de fala e de escutas mútuas, atenuando a força dos discursos institucionalizados e possibilitando a emergência de posicionamentos mais autênticos dos entrevistados. De modo complementar, a Observação Compartilhada (OBC) permite acompanhar coletivamente o objeto em movimento, sem a rigidez de roteiros pré-definidos, promovendo a troca de percepções, sentimentos e interpretações, sobretudo ancorados no Diário de Bordo (Figura 13).

Figura 13 – Diário de bordo



Fonte: organizada pelo próprio autor

Desse modo, em diálogo com Zabalza (2004) e Cechin (2018), o Diário de Bordo (DIBO) constitui-se como instrumento de escrita reflexiva que objetiva a experiência dos estagiários na EJA e medeia reflexões sobre a atividade pedagógica. Amplamente utilizado em pesquisas do GEPAPe/FEUSP sob diferentes denominações (registros da prática, narrativas formativas, sínteses reflexivas, memoriais de formação e outros), possibilitou registrar ações, percepções, dúvidas, decisões e reflexões produzidas no âmbito do Experimento Didático-Formativo (EDF).

Destacamos, ainda no processo de produção de dados, como mediações formativas centrais, em distintos níveis da investigação, o EDF e a AOE, instrumentos que, em articulação com as necessidades formativas mobilizadas no estágio, constituíram espaços privilegiados de objetivação das contradições, interações e significações que estruturam o fenômeno.

Essas condições de mediação possibilitam, portanto, a observação sistemática das evidências de transformação dos motivos que orientam a atividade dos sujeitos no sistema de atividades constituído no interior do EDF, compreendido, na perspectiva ontometodológica, como um campo histórico e socialmente situado de produção e análise dos dados da pesquisa⁴⁶.

4.3 ORGANIZAÇÃO ONTOMETODOLÓGICA DO EXPERIMENTO-DIDÁTICO FORMATIVO

A organização ontometodológica do Experimento Didático-Formativo (EDF) nesta pesquisa, visando à produção e análise dos dados, é orientada pelos fundamentos: trabalho como categoria fundante da docência; atividade como forma ontológica da existência humana;

⁴⁶ Uma síntese de falas emblemáticas dos participantes da pesquisa pode ser acessada pelo link: https://docs.google.com/document/d/1nmSQUM6eCxPOoKuLJ43zBHLmWE3S-7h-/edit?usp=drive_link&ouid=102022720704545201521&tpof=true&sd=true

formação como produção histórica da consciência; unidade entre teoria e prática; origem social da subjetividade; educação como produção social contraditória da formação humana; e mediação como princípio ontológico de constituição do fenômeno. Desse modo, expressa a unidade entre a lógica do movimento ideal do objeto real, em que o método se constitui como mediação teórico-prática orientada à sua apreensão, e a metodologia como sua respectiva processualidade.

Nessa perspectiva, a produção e a análise dos dados não se configuram como etapas externas, mas como momentos constitutivos da atividade investigativa, integrada ao sistema de atividades da pesquisa no âmbito do experimento. É nesse movimento que se tornam apreensíveis as determinações essenciais do fenômeno em sua constituição e contradições.

Nesse horizonte, alguns conceitos assumem centralidade. O primeiro é o conceito de sistema de atividades (Leontiev, 1978, 2021; Engeström, 2016), compreendido como uma rede dinâmica de práticas inter-relacionadas – envolvendo universidade, escola e outras mediações sociais – organizadas em torno de objetos comuns. No sistema, a macroestrutura da atividade humana (necessidades, motivos, objeto, ações e operações) é ampliada, à luz de Marx, pela incorporação de determinações como regras, divisão social do trabalho e processos de produção, distribuição, troca e apropriação. Nessa perspectiva, o sistema de atividades, ainda que possa ser tomado como um “laboratório de mudanças”⁴⁷, não se reduz a esse dispositivo, constituindo-se como organização formativa que integra a atividade coletiva em sua totalidade concreta, evidenciando suas múltiplas mediações e seu caráter histórico-social.

O segundo conceito é o de Experimento Didático-Formativo (EDF), conforme Aquino (2017) e Freitas e Libâneo (2022), cuja gênese se vincula à Teoria Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade (Vygotsky; Leontiev), bem como à didática desenvolvimental (Davydov). Fundamenta-se nas teses de Vigotski de não espontaneidade do ensino (Vigotski, 2003; Longarezi, 2019) e na do ensino como motor do desenvolvimento – “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2017, p. 114). Trata-se, portanto, de um instrumento que articula investigação e formação e organiza as condições para o estudo do fenômeno no próprio movimento de seu desenvolvimento.

O terceiro conceito é o de isolado (Caraça, 2010), entendido como um recorte necessário diante da impossibilidade de apreensão imediata da totalidade. Parte-se do princípio de que, não sendo possível abarcar o universo fenomênico em sua integralidade, o pesquisador recorta

⁴⁷ Espaço experimental de intervenção e aprendizagem criado por Engeström, no qual atividades sociais e práticas profissionais são analisadas, questionadas e transformadas através de ações em que os participantes identificam contradições em suas atividades, elaboram soluções inovadoras e testam novas formas de agir.

“[...] um conjunto de seres e factos, abstraindo de todos os outros que com eles estão relacionados” (Caraça, 2010, p. 105). Contudo, esse recorte não fragmenta o objeto real; ao contrário, permite analisar suas particularidades; preservar suas relações com a totalidade e evidenciar suas determinações essenciais, ao revelar as interdependências e a fluidez dessas relações. No campo da formação docente, Moura (2000, 2004) destaca a importância do isolado na apreensão das variações qualitativas do objeto e a dimensão coletiva da atividade.

Por fim, adotamos o conceito de direção dialético-ontometodológica (Moura, 2000, 2004) como lógica de análise e interpretação dos dados, estabelecendo uma analogia entre o trabalho do pesquisador e o do diretor de cinema. Assim como este organiza cenas e episódios para explicitar a lógica interna da obra, o pesquisador organiza intencionalmente as condições de manifestação do objeto, assegurando a unidade entre seu movimento real e sua reprodução teórica. Nesse processo, as cenas constituem recortes analíticos da manifestação imediata do objeto, enquanto os episódios operam como sínteses de seu desenvolvimento.

Portanto, a articulação desse conceito com os demais orienta a produção e a análise dos dados, conforme sintetizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Contribuição dos conceitos para a produção e análise dos dados

Conceito	Função na pesquisa	Produção dos dados	Análise dos dados
Sistema de atividades	Unidade relacional de análise	Situa os dados nas relações entre sujeitos, objeto, regras, instrumentos e divisão do trabalho	Mediações, contradições e interdependências do fenômeno (evidências).
EDF	Organização intencional do contexto investigativo	Cria condições para a emergência do fenômeno no processo formativo	Permite acompanhar o desenvolvimento das atividades e a transformação dos motivos
Isolado	Unidade teórico-metodológica de análise	Delimita o sistema de atividades como recorte em desenvolvimento	Viabiliza a apreensão das determinações essenciais do fenômeno sem perda de sua inserção na totalidade
Direção dialético-ontometodológica	Princípio orientador da investigação	Orienta a seleção e organização de cenas, episódios e situações formativas	Assegura a unidade entre o movimento empírico e sua reprodução teórica.

Fonte: organizado pelo próprio autor

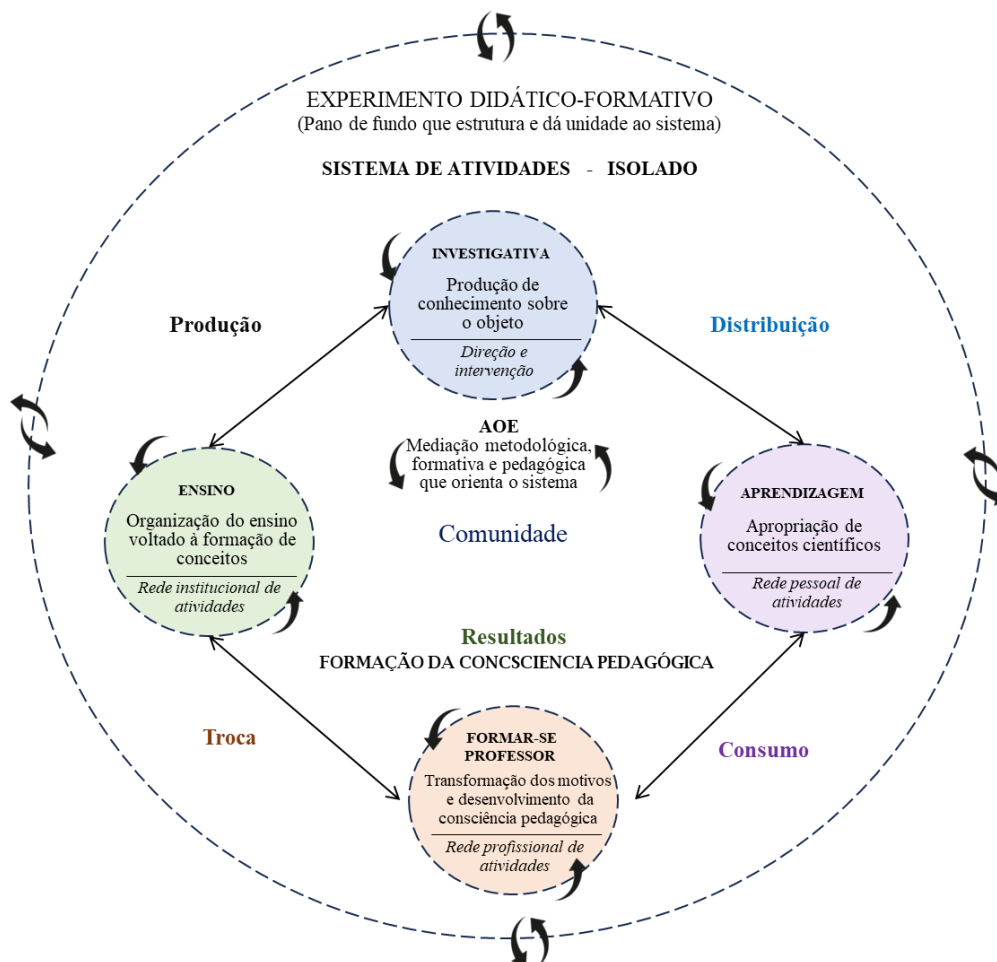
O quadro 6 evidencia que os dados não são coletados, mas produzidos e analisados à luz de um sistema conceitual que orienta a apreensão do real em seu movimento.

4.4 PRODUÇÃO DOS DADOS NO SISTEMA DE ATIVIDADES

O sistema de atividades da pesquisa, tomado como isolado em desenvolvimento no âmbito do Experimento Didático-Formativo (EDF), constitui-se como dispositivo ontometodológico de produção de dados e a forma utilizada para a apreensão da totalidade concreta (Figura 14). Permite acompanhar, no contexto da pesquisa-formação onto-crítica, o movimento formativo-pedagógico em suas condições objetivas, articulado ao movimento ideal

do fenômeno na realidade objetiva; possibilita apreender práticas sociais inter-relacionadas em sua dinâmica interna.

Figura 14 – Sistema de atividades da pesquisa no Experimento Didático-Formativo



Fonte: organizada pelo autor

Desse modo, o EDF representa o pano de fundo do sistema de atividades da pesquisa, como uma totalidade em movimento que se materializa no isolado como uma unidade real de produção e análise dos dados. Desse modo, embora coexistam múltiplas atividades no contexto formativo – institucionais, profissionais e pessoais –, realiza-se um recorte que focaliza quatro atividades centrais para a constituição do sistema de atividades da pesquisa: investigativa, de ensino, de aprendizagem e de formar-se professor. Tal recorte torna visíveis as mediações, contradições e transformações do processo formativo. Assim, longe de fragmentar o objeto, esse isolado preserva as determinações essenciais do todo, mantendo sua inserção nas relações mais amplas entre universidade, escola e demais contextos sociais nos quais os partícipes se movimentam.

Assim, a afirmação do isolado (Caraça, 2010) como unidade de análise não implica a exclusão da estrutura da atividade, mas, ao contrário, pressupõe sua incorporação como

princípio analítico. Enquanto o isolado define o recorte teórico-metodológico do fenômeno – tomando o sistema de atividades desenvolvido no âmbito do EDF como sua forma concreta de manifestação –, a estrutura da atividade, conforme formulada por Leontiev (1978), fornece as categorias que permitem apreender seu movimento interno, evidenciando as relações entre necessidade, motivo, objeto, ações e operações. Desse modo, o isolado não substitui a análise da atividade, mas a exige como condição de compreensão da totalidade concreta investigada.

Nessa perspectiva, o sistema de atividades não se define pela quantidade de atividades que o compõem, mas pela qualidade das relações que as constituem como totalidade. Sua unidade não é aditiva, mas relacional, produzida na interdependência entre atividades que se conectam e se determinam mutuamente em condições histórico-sociais específicas. Assim, a atividade investigativa, atividade de ensino, atividade de aprendizagem e a atividade de formar-se professor, embora se desenvolvam em torno de objetos próprios, articulam-se e convergem em um objeto comum – a formação da consciência pedagógica mediada pela AOE – no interior do EDF.

Nesse sistema, a atividade investigativa assume função de direção, organizando o movimento das demais atividades. A AOE, por sua vez, assume duplo estatuto: como mediação – metodológica, na atividade investigativa, e formativa, nas atividades de ensino e de formar-se professor –, e como objeto da própria formação, ao ser apropriada teoricamente pelos licenciandos.

É importante ressaltarmos que as ações desenvolvidas pelos participantes no sistema de atividades passam a assumir fundamental importância no isolado, ao se constituírem, não como meros procedimentos técnicos, mas como unidades orientadas por objetivos conscientes e subordinadas a motivos formativos. Contudo, no ponto de partida, as atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor – diferentemente da atividade investigativa – encontram-se em processo de constituição: manifestam-se como ações orientadas por objetivos imediatos, cujos motivos ainda não se tornaram eficazes, operando predominantemente como estímulos externos ao agir dos sujeitos.

Nesse sentido, as ações dos licenciandos no sistema de atividades expressam, inicialmente, uma não coincidência entre os objetivos e os motivos da atividade, cuja superação ocorre no movimento de apropriação da AOE pelos estagiários. No processo, emergem evidências importantes dessa superação: as ações passam a configurar-se como mediação entre o motivo formativo e a aprendizagem dos estudantes da EJA, deixando de se orientar apenas por finalidades imediatas para assumir, progressivamente, o caráter de unidade da atividade em formação. Assim, a ação pedagógica passa a constituir-se como unidade subordinada a um

motivo e orientada por objetivos conscientes, em consonância com a formulação da atividade em Leontiev (1978) e em diálogo com Davidov (1982; 1988a, 1988b), ao demandar a apreensão das relações essenciais do objeto.

Nessa perspectiva, outro aspecto fundamental da constituição do sistema de atividades da pesquisa refere-se à passagem da ação à atividade, decorrente da transformação progressiva da base motivacional que orienta os partícipes. Tal passagem ocorre quando o objetivo visado converte-se em motivo do agir ou quando os sujeitos se apropriam do motivo da atividade coletiva (Leontiev, 1978, 2021). Esse processo não se realiza de forma homogênea, pois a apropriação do motivo depende das condições concretas de participação e da relação singular que cada sujeito estabelece com o objeto da atividade. Assim, uma mesma ação pode assumir sentidos pessoais distintos, revelando o caráter desigual e contraditório do desenvolvimento do sistema no âmbito da individualidade.

Contudo, essa não uniformidade não compromete a universalidade do fenômeno, que se expressa na regularidade do movimento de transformação dos motivos e na relação dialética entre significação social e sentido pessoal. Desse modo, embora a significação do ensino exista objetivamente, a efetivação de uma ação como atividade depende de sua conversão em motivo do agir dos sujeitos. É nesse movimento desigual — em que coexistem ações conscientes, motivos em transformação e atividades em constituição — que se inscreve o desenvolvimento potencial das atividades analisadas.

É nesse horizonte que compreendemos o papel estruturante das ações docentes na organização da atividade pedagógica no contexto do EDF. Conforme Gladcheff e Moura (2026), as ações do professor constituem momentos conscientes, orientados por motivos formativos, voltados à apropriação do objeto de conhecimento pelos alunos. Desse modo, as ações potencialmente formadoras podem ser apreendidas no movimento em que os sujeitos deixam de responder a estímulos imediatos e passam a expressar a constituição da atividade em sua direção formativa, evidenciando a transformação dos motivos orientados por ações conscientes dos sujeitos em atividade (pesquisador, licenciandos, alunos) no interior do sistema de atividades, conforme ilustrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Movimento de ações conscientes no Experimento Didático-Formativo

I. Atividade diretora constituída: investigativa				
Sujeito	Ações	Motivo eficaz	Função no sistema	Estatuto
Pesquisador	Analisar, categorizar, teorizar; organizar o EDF, identificar necessidades formativas, desenvolver extensão	Compreender o processo de significação da AOE	Organiza, orienta, dirige e torna cognoscível o sistema de atividades	Constituída (motivo eficaz desde o início)

2. Atividades em constituição (licenciandos e estudantes da EJA)					
Ações (nível inicial)		Motivo inicial (apenas compreensível)	Mediações e contradições (AOE/EDF)	Transformação do motivo (evidências)	Estatuto
Ensino (Licenciandos)	Planejar aulas, elaborar tarefas, aplicar atividades	Cumprir estágio e exigências acadêmicas	Dificuldades na organização do ensino; necessidade de formar conceitos, mediação da AOE, emergência de necessidades formativas	O ensino passa a orientar-se pela necessidade de promover aprendizagem → organização do ensino voltada à formação de conceitos	Em constituição → atividade de ensino consciente
Formação docente (Licenciandos)	Participar de discussões, refletir sobre a prática	Atender exigências formativas	Contradições entre teoria e prática, mediação reflexiva, visão do coletivo formativo	A formação torna-se necessidade do sujeito → transformação dos motivos e da consciência pedagógica	Em constituição → atividade de formação consciente
Aprendizagem (Alunos - EJA)	Realizar tarefas; participar das aulas	Cumprir atividades propostas	Situações-problema, mediação docente, conexão do conteúdo às necessidades, organização do estudo	A aprendizagem passa a orientar-se pela necessidade de compreender o objeto → apropriação de conceitos teórico-científicos	Em constituição → atividade de aprendizagem consciente

Fonte: organizado pelo próprio autor

Desse modo, no plano empírico, considerando a produção e a análise dos dados, o sistema de atividades da pesquisa materializa-se em múltiplas ações, dentre as quais se destacam como potencialmente formadoras: 1) levantamento das necessidades formativas do coletivo; 2) realização de curso formativo de extensão; 3) desenvolvimento de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem; e 4) reflexão sobre a prática social. Tais ações expressam momentos do movimento dialético de produção do conhecimento, permitindo apreender o desenvolvimento contraditório das atividades no interior do EDF como totalidade em movimento.

4.5 AÇÕES CENTRAIS DA PESQUISA

As ações de produção de dados emergem do próprio movimento do sistema de atividades que constitui o Experimento Didático-Formativo (EDF), sendo abstraídas da dinâmica investigativa-formativa mediada pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Não se configuram como procedimentos externos ao processo de pesquisa, mas como objetivações necessárias de uma atividade coletiva, por meio das quais se tornam apreensíveis as determinações do objeto investigado, bem como as transformações dos motivos, dos sentidos

atribuídos à atividade de ensino e do desenvolvimento da consciência pedagógica dos participantes.

Nessa perspectiva ontometodológica, a atividade investigativa organiza-se em três dimensões dialeticamente articuladas: a dimensão interventiva-diagnóstica, voltada à identificação das necessidades formativas do coletivo; a dimensão formativa, orientada à criação de condições para sua superação; e a dimensão operativo-didático-pedagógica, referente à objetivação da Atividade Orientadora de Ensino nas Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, por meio das quais se concretizam os princípios teórico-metodológicos da AOE na organização do ensino e da aprendizagem.

Essas dimensões não se sucedem linearmente, mas se interpenetram no movimento da atividade, constituindo um processo no qual cada ação engendra e reconfigura as demais. Nesse contexto, a ação central da implementação de reflexões sobre a prática social, se realiza como momento imanente de abstração sobre a própria atividade em desenvolvimento, não sendo tratada de forma isolada no processo explicativo seguinte.

4.5.1 Identificação de necessidades formativas desenvolvidas pelos partícipes

A ação interventiva-diagnóstica, voltada ao levantamento das necessidades formativas dos participantes, inaugurou o próprio movimento da atividade investigativa, orientada à produção de dados empíricos. Seu objetivo consistiu em identificar as necessidades formativas manifestadas pelos licenciandos de Pedagogia no decorrer do estágio na EJA, evidenciando as contradições entre os modos espontâneos de atuação docente e as exigências concretas da atividade de ensino a ser objetivada na regência.

Ao tornar explícitas tais contradições, essa ação não apenas produziu os dados iniciais, mas também instaurou uma tensão objetiva no interior da atividade, criando a necessidade de uma reorganização das ações formativas subsequentes. É nesse movimento que se delineia a AOE como mediação teórico-prática da investigação e da formação.

Nessa perspectiva, o levantamento das necessidades formativas configurou-se como ponto de partida para a apreensão a transformação dos motivos dos licenciandos, à medida que se defrontaram com situações concretas que tensionaram seus modos habituais de agir e compreender o trabalho docente. Esse enfrentamento suscitou processos reflexivos orientadores da reorganização da atividade no estágio, nos quais necessidades inicialmente adaptativas passaram a assumir função formativa, constituindo-se como núcleo da reconfiguração dos motivos.

Importa destacarmos que tais necessidades não foram concebidas como carências individuais a serem supridas por intervenções pontuais (Marx; Engels, 2002; Marx, 2010, 2011), mas como expressões de contradições objetivas entre os conhecimentos disponíveis e a complexidade da atividade pedagógica na EJA. Nesse sentido, constituem manifestações históricas das tensões do processo formativo, cuja superação exige mediações teórico-práticas capazes de reorganizar a atividade e impulsionar o desenvolvimento da consciência profissional.

Na perspectiva marxista, Cheptulin (1982, p. 251) afirma que

[...] o conhecimento da necessidade é uma tarefa fundamental da ciência. Mas, como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e da colocação em evidência, nele, das tendências necessárias.

À luz dessa concepção, a formação foi colocada em movimento pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Possibilitou entendermos que as necessidades inicialmente expressas em situações contingentes continham as tendências necessárias, vinculadas ao desenvolvimento de novos motivos, sentidos pessoais e formas de organização da atividade pedagógica na EJA. A análise das ações concretas, assim, evidenciou, no imediato da prática, o movimento de transformação que caracterizou o processo formativo.

A necessidade é compreendida, assim, como expressão da tensão entre o que a atividade realiza e o que ainda não realiza (Marx; Engels, 2002; Marx, 2010), exigindo mediações (Cheptulin, 1982) e configurando os impasses vivenciados como possibilidades de saltos qualitativos. Nesse movimento, o processo investigativo respondeu a uma necessidade de caráter humano-universal, cujo produto – o conhecimento — possui potencial emancipatório.

As necessidades formativas constituíram-se, portanto, como mediação para a ampliação da consciência dos participantes, em um movimento dialético no qual sua objetivação produz novas necessidades (Vigotski, 2009; Leontiev, 1978; Engeström, 2016). Conforme Leontiev (1978), ao encontrar um objeto socialmente significativo, a necessidade converte-se em motivo da atividade. No estágio, esse movimento expressou-se na transição de necessidades imediatas – como cumprir o planejamento – para necessidades orientadas à compreensão do estudante da EJA e à organização do ensino como mediação do desenvolvimento humano. O Quadro 8 apresenta exemplos dessas necessidades identificadas ao longo do processo formativo, com base no material empírico produzido.

Quadro 8 – Exemplos e necessidades formativas identificadas na pesquisa

Necessidades formativas
✓ Superar a insegurança decorrente da ausência de mediações objetivas no ensino na EJA. ✓ Apropriar-se de metodologias e instrumentos específicos de mediação da atividade pedagógica. ✓ Desenvolver observação crítica da atividade, superando a leitura empírica e imediata da prática. ✓ Utilizar materiais concretos e experiências significativas como mediações para conceitos abstratos. “A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Saí da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso? (Jane, EC1-ER, 2025). “Com a EJA eu não tenho muita experiência, não é exatamente por isso que eu estou aqui nesse experimento, porque eu quero ter essa experiência que a universidade até então não abriu para a gente” (Jane, EC1-ER, 2025). “Quando soube que meu estágio seria na EJA, eu gelei. Sempre imaginei que ia ensinar crianças [...]. Mas EJA? Eu nunca entrei numa sala assim” (Mary, EC1-ER, 2025).
✓ Articular planejamento intencional e estratégias coletivas concretas de ensino. ✓ Desenvolver o planejamento coletivo como mediação central da atividade pedagógica. ✓ Integrar conteúdos de forma contextualizada por meio da AOE. “Eu não me vejo em uma sala com jovens e adultos. Vou ficar perdida se eu não tiver um instrumento com o qual possa me aproximar de suas necessidades” (Kátia, EC1-ER, 2025). “Conhecer a AOE me parece algo novo que pode ajudar no planejamento de nossas ações com adultos. Dá sentido ao ensinar, produz uma mediação entre professor e aluno” (Tânia, EC2-OBC, 2025). “A AOE se incorpora à nossa postura, ao nosso modo de ser professor. É um instrumento de mediação que leva os alunos ao conhecimento de forma coletiva” (Nísia, EC2-ER, 2025). ✓ Transformar situações cotidianas em problemas socialmente significativos. ✓ Produzir Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, como mediação conceitual. ✓ Compreender a aprendizagem como um processo de formação de conceitos. ✓ Problematicar a realidade e produzir conhecimento teórico a partir da prática social. “Eles têm vontade de aprender, mas o ensino é pouco desafiador. É necessário gerar curiosidade primeiro” (Júlia, EC3-OBC, 2025). “Os alunos possuem níveis distintos, desde aqueles que conseguem ler até os que não identificam vogais. Ajudamos de forma automática, quase sem combinarmos nada, mas percebendo a necessidade” (Tânia, EC3-OBC, 2025). O adulto tem uma formação de vida, a vivência dele, ele traz consigo uma certa bagagem; então, a atividade pedagógica direcionada a ele deve levar em consideração tudo isso” (Eva, EC1-ER, 2025). “O ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos” (Eva, EC1-OBC, 2025).
✓ Desenvolver ações coletivas. ✓ Provocar engajamento, curiosidade e participação ativa dos estudantes. ✓ Mediar o ensino com sentido social, vinculado à vida prática dos alunos. ✓ Desenvolver estratégias que promovam a autonomia intelectual e a criatividade. ✓ Promover a formação humana dos alunos. “A SDA permite relacionar conceitos às necessidades dos alunos. Partindo da experiência deles, provocamos seu pensamento crítico e sua motivação” (André, EC4-ER, 2025). “A SDA proporcionou a mudança na postura dos alunos, despertando interesse e participação” (Brito, EC4-ER, 2025). “Levamos ferramentas como: caroços de feijão, tampinhas, palitinhos... quando viram, já estavam fazendo as contas usando só material, porque o conceito já estava enraizado” (Tânia, EC6-OBC, 2025). “Vi que eles estavam em outro ritmo... com a SDA sobre adição-subtração no contexto das festas juninas, passamos a falar a língua deles. Somar e diminuir passaram a fazer sentido” (Tânia, EC6-ER, 2025). “Percebi que talvez não estivesse me formando como uma professora que ensina a verdade... estava mais fazendo algo que fazia sentido só pra mim como estagiária” (Tânia, EC6-ER, 2025).

Fonte: organizado pelo próprio autor como base no material empírico produzido

Ao longo do processo, a apropriação da AOE e a produção coletiva de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem possibilitaram a superação dessa dificuldade e dessas contradições concretas. Necessidades inicialmente vividas como obstáculos – heterogeneidade das turmas, engajamento dos estudantes e significação dos conteúdos – foram transformadas em instrumentos de mediação, evidenciando o caráter coletivo e reflexivo da atividade pedagógica.

Por fim, o movimento empírico revelou a passagem do contingente ao necessário (Cheptulin, 1982), evidenciando as necessidades formativas como expressões históricas da relação dos sujeitos com o objeto de formação. Nesse processo, a AOE mediatizou a atividade de ensino, favorecendo a emergência de novos motivos e a reorganização da consciência pedagógica. Assim, o desenvolvimento do processo formativo no âmbito do EDF evidenciou a transformação das ações e a constituição de novas atividades, cuja objetivação será aprofundada no tópico seguinte.

4.5.2 Realização do Curso Formativo de Extensão

No contexto do Experimento Didático-Formativo (EDF), a realização do Curso Formativo de Extensão (CFEx),⁴⁸ ocorreu durante o Estágio Supervisionado da Formação Inicial (ESFI) dos licenciandos de Pedagogia e constituiu uma ação central voltada à criação de condições objetivas para a superação das necessidades formativas desenvolvidas pelos partícipes. Por meio de estudos teóricos com base em material preparado pelo pesquisador⁴⁹, reflexão coletiva e socialização de experiências, o curso funcionou em encontros formativos e como espaço privilegiado de mediação entre teoria e prática, aprofundando a compreensão da AOE e fortalecendo sua apropriação pelos licenciandos.

Ao mesmo tempo, o CAEx configurou-se como um momento de trabalho coletivo em que observamos os tensionamentos relacionados à elaboração das ações concretas de ensino, antecedendo o preparo do terreno para a objetivação da AOE na atividade pedagógica futura dos licenciandos na EJA. Nesse sentido, o CAEx foi realizado como ação de intervenção capaz de criar modos de apreensão da gênese dos fenômenos psicológicos e pedagógicos investigados

⁴⁸ O CFEx foi proposto no mês de setembro de 2024 junto à Pró-Reitoria de Extensão de Assuntos Acadêmicos e Comunitários (PREX) da UESPI, com sede à Rua João Cabral, 2231, Bairro Pirajá em Teresina-PI. Em seguida teve sua análise na Divisão de Treinamentos, Cursos e Serviços (DTCS) nessa mesma Pró-Reitoria e sua aprovação comunicada ao pesquisador através do memorando nº 485/2024/FUESPI-PI/GAB/PREX/DTCS de 04 de outubro de 2024.

⁴⁹ O Caderno de Textos relacionado à temática distribuído aos participantes da pesquisa, pode ser acessado pelo link: https://drive.google.com/file/d/1WBSwzRQu8Q0LtGZB0q1KN-HvY5wpI4yG/view?usp=drive_link

no âmbito do EDF (Leontiev, 1978, 2021; Engeström, 2016; Moura, 2000, 2004; Oliveira; Panossian, 2022; Davidov, 1988a, 1988b; Vigotski, 2017; Freitas; Libâneo, 2022; Longarezi, 2023).

O CFEx, portanto, foi organizado como núcleo de mediação estruturante para a superação das necessidades formativas dos partícipes. Nessa direção, constitui-se uma condição objetiva, criada, organizada e realizada com autorização prévia da administração superior da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).⁵⁰ Seu objetivo foi criar as condições para a produção de dados empíricos da pesquisa, tendo como ponto de partida a discussão crítica sobre a emergência de novas metodologias e estratégias de organização da atividade de ensino e da de aprendizagem, que pudessem contribuir para o processo de formação humana.

A realização do CFEx, em 12 (doze) encontros formativos presenciais e não presenciais⁵¹ (com registro de dados em 10 encontros), ocorreu durante o semestre letivo de 2025.1 da UESPI – iniciado em 24 de fevereiro de 2025 e encerrado em 28 de junho de 2025. Vale salientar que os encontros síncronos (presenciais) foram preferenciais por possibilitarem o emprego dos instrumentos e técnicas de produção de dados apontados com maior eficácia devido à interação entre os partícipes.

O detalhamento operacional dos CFEx pode ser descrito, de acordo com a seguinte metodologia: realização de encontros formativos presenciais (síncronos, tipo oficina), nas dependências do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Arte (CCECA) da UESPI e encontros assíncronos (não presenciais), pela plataforma Google Meet, de acordo com as necessidades e os acertos prévios entre os participantes. Assim, ações-chave do curso distribuídas em fases distintas de acordo com objetivos operacionais prévios, foram articuladas de forma a se integrarem concomitantemente às ações das disciplinas curriculares de Educação de Jovens e Adultos⁵² e de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, ambas em desenvolvimento no semestre letivo de 2025.1 no CCECA/UESPI. No Quadro 9, apresentamos um cronograma dos encontros formativos realizados e as respectivas fases do CFEx, bem como

⁵⁰ Projeto de extensão aprovado em 04 de outubro de 20024 através do memorando número 485. Link de acesso: https://drive.google.com/file/d/1jCu08GUx3xM5FhtVdOyE6P5KzOrtw0j8/view?usp=drive_link

⁵¹ Os encontros presenciais foram realizados da seguinte forma: inicialmente em horários cedidos pelos professores da disciplina EJA e de Estágio Supervisionado. A partir da fase 2 do CFEx os partícipes foram liberados pelo professor da disciplina EJA para ficarem direto no curso por um total de 20h, considerando que nesta fase o conteúdo da disciplina e do CFEx eram coincidentes (o ensino na EJA/processamentos teórico - metodológicos na EJA). Do mesmo modo, na fase três e quatro (referente à regência em sala de aula e socialização das experiências), a supervisão dos estagiários (partícipes) ficou sob responsabilidade do pesquisador, o equivalente a um total de 28h/a do Estágio Supervisionado.

⁵² Disciplina curricular com 60h/a conforme Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Piauí, 2023).

uma explicação sucinta das ações-chave realizadas e do resultado esperado no processo, conforme o Plano de Trabalho que pode ser visto no Apêndice A.

Quadro 9 – Cronograma de realização das fases dos encontros formativos

Fase	Nome da fase	Encontros/ Período em 2025.1	Ações-chave	Resultados esperados	C/H aprox.
1	Fundamentação Teórico-Conceitual	1 - 4 27/2 a 27/3	Introdução e contextualização da EJA em base teóricas histórico-cultural	Mapa conceitual coletivo Diários de bordo iniciados /Desenvolvimento de necessidades formativas	20
2	Construção Metodológica Colaborativa	5 - 8 5/4 a 26/4	Desenvolver apropriação conceitual, estrutura e aplicação da AOE em movimentos onto-reflexivos através de SDA.	Compreensão dos movimentos onto-reflexivos da AOE/SDA (bilhete e adição-subtração) / Roteiros de aplicação	20
3	Implementação e Reflexão na Prática	9 - 10 8/5 a 15/05	Planejamento, execução e avaliação de regências.	Relatos de prática/ Registros de aula/ Análises reflexivas da experiência	10
4	Sistematização e Projeção	11 -12 16/6 a 23/6	Socialização das experiências, memória formativa e avaliação final do processo.	Portfólio coletivo/ Propostas para continuidade; Estágio finalizado	10
Total da carga horária					60

Fonte: organizado pelo próprio autor

Os 12 encontros formativos totalizaram 60 horas de intervenção, organizadas em uma progressão que partiu da fundamentação teórica rumo à elaboração e análise de práticas. Para ilustrar concretamente e detalhadamente como se materializou a lógica do processo formativo em cada encontro, apresentamos no Quadro 10 a estrutura completa da fase 2, considerada emblemática por articular estudo teórico, aplicação prática e reflexão instrumentalizada do desenvolvimento conceitual, estrutura e aplicação dos movimentos onto-reflexivos da AOE através de SDA.

Quadro 10 – Desenvolvimento da fase 2 do Plano de Trabalho do CFEx.

FASE 2: Construção Metodológica Colaborativa				
Encontros/ Data	Tema central/ Conteúdos teóricos	Instrumentos / Meios utilizados	Resultados esperados	C/H
05/04/25	Atividade Orientadora de Ensino (AOE) Formar o conceito, estrutura, pressupostos e princípios	Discussão de textos / Diário de bordo / Entrevista reflexiva / Observação Compartilhada	Necessidades formativas /Síntese conceitual /Mapa de expectativas /Registros	5h/a
12/04/25 e 18/04/25	Aprofundamento da AOE Pressupostos, princípios e mediação onto-reflexiva Movimentos onto-reflexivos da AOE	Discussão de textos / Diário de bordo / Entrevista reflexiva / Observação Compartilhada.	Necessidades formativas/Síntese conceitual /Mapa de expectativas/ Esboço de SDA no contexto das festas juninas /Registros	10h/a
26/04/25	Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) Elaboração coletiva de SDA	Discussão de textos / Diário de bordo / Entrevista reflexiva / Observação Compartilhada.	Necessidades formativas /Formação do conceito de bilhete e adição/subtração com SDA	5h/a
Total da carga horária				20h/a

Fonte: organizado pelo próprio autor

Ao longo dos doze encontros formativos, com destaque para os encontros 5 a 8 da Fase 2, realizados de forma presencial, síncrona e assíncrona na plataforma Google Meet, desenvolveram-se discussões coletivas, exposições dialogadas, planejamento de ações pedagógicas, análise de textos técnicos e produção de diferentes registros da atividade, como vídeos, apresentações em slides, entrevistas reflexivas coletivas, observações compartilhadas e diários de bordo. Essas ações responderam às necessidades formativas dos estagiários, favoreceram a elaboração de sínteses conceituais e o mapeamento de expectativas em relação aos conteúdos subsequentes, assegurando a continuidade do processo formativo e, simultaneamente, a produção da empiria no interior da atividade investigativa.

Nessa perspectiva, o curso formativo de extensão no âmbito do estágio supervisionado constituiu-se, assim, como ação central da atividade de pesquisa, ao organizar condições objetivas e subjetivas para a apropriação coletiva dos fundamentos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino e para a produção da empiria no interior do Experimento Didático-Formativo. Foi nesse espaço-tempo formativo que se consolidaram os referenciais conceituais, os movimentos reflexivos e as contradições necessárias à reorganização consciente da atividade de ensino pelos licenciandos.

Essa ação formativa, portanto, criou as bases para o deslocamento da reflexão teórica para a ação pedagógica intencional, movimento que se materializa, no tópico seguinte, no desenvolvimento das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, compreendidas como a ação central subsequente da atividade investigativa na formação, por meio da qual os licenciandos passaram a objetivar, na organização do ensino, os princípios apropriados no curso formativo de extensão.

4.5.3 Situações Desencadeadoras de Aprendizagem

A objetivação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) na prática social da EJA materializou-se no desenvolvimento coletivo de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA), constituídas como ação didático-pedagógica central tanto da atividade investigativa quanto da formativa, orientadas à superação das necessidades formativas identificadas. Esse movimento possibilitou a operacionalização dos princípios da AOE no planejamento e na realização do ensino pelos estagiários, criando condições objetivas para sua formação e para a constituição da atividade de aprendizagem dos estudantes adultos.

Nessa direção, o processo alinha-se à compreensão de Moura (2022), fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev, segundo a qual o professor se forma ao conceber e realizar seu objeto – a atividade pedagógica – como práxis que articula ensino, aprendizagem e formação, tendo como núcleo a elevação qualitativa do ensino ao plano das significações. Trata-se, portanto, da possibilidade de

desenvolvimento e constituição de uma consciência pedagógica transformadora, produzida na práxis mediada.

Nessa perspectiva, a elaboração coletiva das SDA assumiu centralidade formativa, configurando-se como expressão dos movimentos onto-reflexivos da AOE, ao tomar a experiência social dos estudantes da EJA como ponto de partida da formação de conceitos teórico-científicos, não como ilustração, mas como núcleo cultural mobilizador de necessidades reais de aprendizagem e fonte de problemas desencadeadores, enquanto instrumentos produtores de pensamento teórico.

À luz da análise de Davídov (1988), o pensamento teórico funda-se na revelação do princípio gerador do objeto, enquanto, para Kopnin (1978), implica a reprodução ideal de seu movimento. Nesse sentido, a SDA, mediada pelo problema desencadeador, instaura uma tensão formativa que impulsiona os sujeitos à análise das relações essenciais do objeto, promovendo a formação de conceitos e a transformação dos sentidos pessoais em direção à significação social do ensino.

Tal processo ancora-se na Teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (2009), os conceitos se formam do social para o individual, em uma relação dialética entre conceitos espontâneos e científicos. Nessa mesma direção, Davídov (1988) destaca que a generalização inicial permite apreender o núcleo conceitual, orientando a ascensão do abstrato ao concreto. Assim, a SDA exerce função estruturante na formação do pensamento teórico ao deslocar o ensino do plano empírico para a investigação conceitual, expressando a totalidade da atividade de ensino (Moura *et al.*, 2017; Oliveira; Panossian, 2022).

Desse modo, os conceitos não se configuram como conteúdos fragmentados, mas como núcleos geradores do pensamento teórico e da prática social. Conforme Moura et al. (2016), as SDA devem explicitar a gênese histórica dos conceitos, evidenciando as necessidades humanas e as contradições que impulsionaram sua produção. Nessa concepção, Kopnin (1978) afirma que apreender a essência de um objeto implica na reprodução teórica do processo lógico-histórico de sua constituição.

É precisamente a ausência dessas determinações que se evidencia nas atividades tradicionais observadas nas turmas da EJA pelos licenciandos. Embora orientadas ao acesso ao conhecimento, tais práticas se organizam sob a lógica empirista e fragmentada, fixada na aparência imediata dos conteúdos. Como indicam as falas das licenciandas, o material didático assume um papel determinante na organização do ensino, mesmo quando apresenta baixa qualidade e erros, comprometendo a mediação do conhecimento e a compreensão dos estudantes: "[...] uma coisa que é flagrante lá e que não gostei é a qualidade do material utilizado pela professora" (Mary, EC3-ER, 2025).

Além disso, observamos a predominância de ações mecânicas, baseadas na repetição e na execução de tarefas prontas, nas quais “tudo está pronto”, o que tende a esvaziar o envolvimento dos estudantes e impedir sua entrada em estado de atividade: “[...] muito mecânico, tudo está pronto...” (Eva, EC1-OBC, 2025). Assim, ainda que os estudantes demonstrem interesse em aprender, o ensino se apresenta pouco desafiador, marcado por definições prontas e práticas reiterativas, nas quais o conhecimento não emerge da atividade dos sujeitos: “[...] as coisas brotam da gaveta...” (Júlia, EC3-OBC, 2025).

Nessas condições, configura-se uma contradição entre a necessidade formativa dos educandos e a forma da organização do ensino. Predomina uma dinâmica em que os motivos permanecem externos, não se convertendo em motivos eficazes, o que resulta em uma aprendizagem superficial, não desenvolvimental. Dissociadas das necessidades concretas dos educandos trabalhadores, tais práticas produzem uma apropriação fetichizada do conhecimento, apresentado de forma isolada, descolado de sua gênese histórica e de sua função social, como se evidencia, por exemplo, em exercícios xerocopiados frequentemente descontextualizados da vida cotidiana dos alunos adultos (Figura 15).

Figura 15 – Modelo de atividade (exercício) trabalhado em sala na EJA





ATIVIDADE DE MATEMÁTICA – 1º a 3º ANO

Conteúdo: adição e subtração de números naturais

ALUNO: _____

QUESTÃO 1

FAÇA AS ADIÇÕES:

$4 + 4 = \square$

$6 + 5 = \square$

$2 + 0 = \square$

$8 + 3 = \square$

$7 + 3 = \square$

$9 + 4 = \square$

QUESTÃO 2

FAÇA AS SUBTRAÇÕES:

$4 - 4 = \square$

$9 - 4 = \square$

$2 - 0 = \square$

$8 - 3 = \square$

$5 - 2 = \square$

$6 - 1 = \square$

QUESTÃO 3

COMPLETE AS ADIÇÕES:

$3 + \square = 4$

$\square + 6 = 9$

$\square + 3 = 7$

$2 + \square = 7$

$\square + 4 = 6$

$5 + \square = 14$

$2 + \square = 5$

$\square + 5 = 12$

$5 + \square = 8$

$\square + 4 = 10$

QUESTÃO 4

COMPLETE AS SUBTRAÇÕES:

$7 - \square = 3$	$\square - 7 = 2$	$\square + 3 = 9$	$7 - 5 = \square$
$6 - 4 = \square$	$9 - 2 = \square$	$\square - 2 = 7$	$9 - 3 = \square$

Fonte: SEMEC (Teresina, 2024, 2025)

Tal contradição evidenciou a insuficiência das mediações pedagógicas vigentes e reforçou a necessidade de reorganização da atividade de ensino. É nesse horizonte que a Atividade Orientadora de Ensino se afirma como mediação capaz de superar tal cisão, ao reconstituir o vínculo entre conteúdo e vida por meio das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem que recolocam o conhecimento em seu movimento real.

Cabe destacarmos que os conceitos desenvolvidos nas SDA foram selecionados com base na organização curricular do primeiro segmento da EJA (Teresina, 2024, 2025), visando superar as práticas de ensino observadas, mas em consonância com as diretrizes da Secretaria

Municipal de Educação de Teresina - SEMEC (Teresina, 2025) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O movimento iniciou-se nas regências com o desenvolvimento dos conceitos de “bilhete” e de “adição/subtração”, a partir de práticas sociais dos estudantes adultos. A escolha desses conteúdos, construída coletivamente, considerou sua relevância social e sua presença no cotidiano dos sujeitos da EJA, instaurando uma necessidade objetiva de aprendizagem e atribuição de sentido ao conhecimento.

4.5.3.1 Formação dos conceitos de bilhete e de adição/subtração

Buscando superar a lógica empirista e fragmentada que fetichiza o conhecimento na EJA, a organização do ensino pelos licenciandos fundamentou-se no método da AOE, com planejamento coletivo das SDA em duas escolas do 1º segmento da EJA. As atividades ocorreram no período letivo de 2025.1, com a distribuição dos grupos conforme as condições institucionais. Assim, o processo foi efetivado a partir de dois grupos de licenciandos, previamente constituídos para fins de organização do estágio, distribuídos em duas escolas municipais do 1º Segmento da EJA, locus da investigação (Quadro 11)⁵³.

Quadro 11– Grupos de licenciandos de Pedagogia e conceitos formados

Nome		Local de estágio	Dia da semana	Componente curricular	Conceito
Grupo A	Carmem Kátia Brito André	Escola Municipal 01 do 1º Segmento/ EJA - SEMEC	Segunda	Língua Portuguesa	Bilhete
	Eva Tânia Mary Nísia Júlia				
Grupo B	Eva Tânia Mary Nísia Júlia	Escola Municipal 02 do 1º Segmento/ EJA - SEMEC	Segunda	Matemática	Adição/subtração
			Terça	Língua Portuguesa	Bilhete

Fonte: organizado pelo próprio autor

A adoção das SDA possibilitou trabalhar os conceitos como construções histórico-sociais, e não como produtos acabados, mobilizando os licenciandos na superação de formas empíricas de ensino e favorecendo, junto aos estudantes, a passagem ao pensamento teórico. Esse movimento não implicou uniformização das ações, mas a socialização da lógica conceitual do ensino, articulando ações singulares a um processo coletivo consciente.

⁵³ As atividades ocorreram às segundas e terças-feiras no período letivo de 2025.1. Em função da organização interna da Escola Municipal 01, o componente curricular de Matemática não integrava a rotina semanal, razão pela qual o trabalho com o conceito de adição/subtração foi desenvolvido exclusivamente na Escola Municipal 02, sob a regência das licenciandas Eva e Tânia.

Nesse contexto, a formação dos conceitos de bilhete e de adição/subtração foi desenvolvida simultaneamente em duas escolas do 1º segmento da EJA da rede municipal de Teresina-PI. Os licenciandos (Carmem, Kátia, Brito, André, Eva, Tânia, Mary, Nísia e Júlia)⁵⁴ vivenciaram a organização da atividade pedagógica fundada nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, superando formas empíricas e favorecendo, junto aos alunos adultos, a passagem do pensamento empírico ao pensamento teórico.

Esse foi um momento-chave que representa o ponto de partida da atividade pedagógica na EJA; coletivamente, foram criadas as condições para sua realização. Entretanto, elas não expressam uma uniformização das ações individuais, ou seja, a socialização da lógica conceitual que orienta o ensino na modalidade sob a perspectiva da AOE. No desenvolvimento desses instrumentos problematizadores orientados por práticas culturais, ações singulares – como planejar, escrever, calcular, organizar e refletir – passaram a integrar um processo coletivo, consciente e historicamente situado, no qual ensino, aprendizagem e formação docente se constituíram como dimensões de uma mesma atividade.

Para explicitarmos esse movimento, tomamos como referência o Encontro 08 do Curso Formativo de Extensão, detalhado no Quadro 12, realizado em 12 de abril de 2025 de 8:30 às 13:30 nas dependências do CCECA/UESPI, cujo tema central: elaboração colaborativa das SDA para formação do conceito de "bilhete" (Língua Portuguesa) e "adição-subtração" (Matemática) tomando como base as práticas culturais dos alunos, como o contexto das festas juninas⁵⁵. O Encontro teve, dentre outros objetivos: planejar o ensino na EJA, direcionado à formação humana, revisitar os movimentos onto-reflexivos da AOE (5 passos), elaborar as duas DAS, colaborativamente, e antecipar desafios na aplicação.

Quadro 12 – Detalhamento do Encontro Formativo 8: construção coletiva das SDA

Especificidades do encontro (/Descrição detalhada)	Instrumentos de produção de dados (Como foram utilizados?)
Aquecimento /Discussões iniciais (08:30-09:00) Dinâmica "O que ficou do encontro anterior?" Socialização de dúvidas sobre os 5 passos dos movimentos onto-reflexivos da AOE. Questão central: você quer compartilhar algo sobre suas anotações/observações até aqui?	Mapa de expectativas Socialização do diário de bordo: até 3 voluntários compartilham registros dos encontros e/ou observações anteriores. Observação compartilhada: o Pesquisador registra quais conceitos foram retomados e quais permanecem obscuros. Gravação em áudio (3 arquivos, 10 min cada).

⁵⁴ Esses nomes são fictícios a fim de se preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

⁵⁵ Originalmente ligadas aos festejos católicos, as festas juninas homenageiam três santos – Santo Antônio, São João e São Pedro. Introduzidas pelos colonizadores portugueses, essas celebrações foram adaptadas ao contexto do Brasil colonial e, com o tempo, incorporadas como traços marcantes da vida no campo através de danças típicas (a quadrilha), comidas feitas à base de milho, trajes caipiras e músicas regionais, criando uma estética festiva que valoriza a vida simples e a coletividade. Além de seus aspectos religiosos e folclóricos, as festas juninas também desempenham importante papel na construção da identidade cultural de diversas regiões do país, sobretudo no Nordeste onde os festejos atingem grande expressividade.

Apresentação (09:00-09:40). Leitura do Caderno de Textos ⁵⁶ - Texto indicado: Oliveira e Panossian (2022) ⁵⁷ Projeção de Slides. Exposição dialogada: pesquisador fala sobre as SDA no contexto da problematização do ensino	Registro contínuo do pesquisador de acordo protocolo previamente acordado com os participantes Entrevista reflexiva (parcial): Pergunta-guia no final de cada etapa explicativa sobre o conteúdo, " <i>Como você pode aplicar este passo no planejamento real?</i> " Gravação em áudio (2 arquivos, 10 min cada).
Grupos de trabalho (09:40-10:00) Grupo A: "SDA -conceito de bilhete" Grupo B: "SDA - conceito e adição-subtração" Definição de coordenadores.	Observação compartilhada: Registro dos critérios espontâneos de formação dos grupos (área de interesse, afinidades). Fotografias da disposição física.
Construção das SDA (10:00-11:20) Cada grupo discute a construção prática da SDA Sessão de trabalho com mediação pontual do pesquisador. Ponto central: os grupos adotam em suas SDA o contexto cultural das festas juninas uma sugestão da licencianda EJA do Grupo A	Entrevista reflexiva (em duplas dentro dos grupos): Após 1h de trabalho, pausa para entrevista com roteiro: 1. " <i>Qual passo está sendo mais desafiador no planejamento real?</i> " 2. " <i>Como você está relacionando a teoria da AOE com este planejamento prático?</i> " Gravação em áudio (6 arquivos, 10 min cada).
Intervalo (11:20-11:40) Intervalo para café, lanche. Conversas informais observadas.	Observação compartilhada: Registro das conversas espontâneas durante o intervalo (temas recorrentes: dificuldades, insights, preocupações com aplicação).
Socialização 1 (11:40-12:40) Cada grupo apresenta sua SDA (30 min). Crítica construtiva do outro grupo. Síntese e ajustes.	Protocolo de análise das apresentações focado em: - Clareza conceitual/Criatividade na problematização/Viabilidade prática. Gravação em áudio/Vídeos das apresentações/Registros fotográficos
Sistematização 2 (12:40-13:30) Registro final das SDA em formulário padronizado. Definição de responsáveis. Avaliação do encontro.	Manifestação individual com base em perguntas-guia: 1. " <i>Qual foi sua principal contribuição hoje para o desenvolvimento da SDA de seu grupo?</i> "; 2. " <i>O que você aprendeu sobre o planejamento com a AOE?</i> " 3. " <i>Quais dúvidas permanecem para a aplicação?</i> " Socialização: 2 participantes leem trechos de seus registros. Gravação em áudio (2 arquivos, 10 min cada).
Resultados Gerados Grupo A: SDA01 – “A Feira: Vamos Festejar São João com Alegria” Grupo B: SD "SDA02 – “Bilhetes Juninos: Vamos Festejar São João com Alegria!” Esquemas visuais, listas de materiais.	Documentos gerados (dados): - 2 formulários de SDA preenchidos - 09 diários de bordo atualizados - Gravações de entrevistas reflexivas - 1 vídeo das apresentações - 10 fotografias do processo - Protocolo de observação do pesquisador
Dificuldades Identificadas 1. Equilíbrio complexidade-acessibilidade 2. Como problematizar sem desmotivar 3. Articulação com outros conteúdos 4. Adaptação a diferentes realidades	Medo de criar um problema muito difícil / Como adaptar a SDA para turmas com níveis tão diferentes? Observação: o Grupo A debateu 15 minutos só sobre a problematização.
Avanços Observados 1. Uso autônomo da linguagem da AOE 2. Capacidade de antecipar mediações 3. Colaboração efetiva no coletivo 4. Articulação teoria-prática	Percepção de que a intencionalidade precisa vir antes de tudo. Diários: "sentimento de que os 5 passos fazem a AOE dar sentido à atividade prática" Observação: Licenciandos fizeram referência a Vigotski e Leontiev sem mediação do pesquisador.
Encaminhamentos 1. Redação final das SDA 2. Leitura sobre avaliação na AOE	Registrado em: - Ata do encontro (documento coletivo) - Diários de bordo individuais

Fonte: organizado pelo próprio autor com base no material empírico produzido

⁵⁶ Referências do CFEx organizada pelo pesquisador em arquivo único disponibilizado digitalmente aos licenciandos.

⁵⁷ OLIVEIRA, N. M.; PANOSSIAN, M. L. (org.). **Verbetes da Atividade Orientadora de Ensino:** grupo de estudos sobre situações desencadeadoras de aprendizagem. Capivari de Baixo, SC: Univinte, 2022.

A redação final das SDA, no âmbito do Encontro Formativo 8, adequou-se, assim, à objetivação dos movimentos da mediação onto-reflexiva da AOE ancorados em problemas desafiadores, derivados de necessidades cotidianas dos alunos adultos e relacionados a experiências culturais desses sujeitos. Na Figura 16, ilustramos, com alguns recortes fotográficos aleatórios, o Encontro Formativo 8 nas dependências do CCECA/UESPI.

Figura 16 – Desenvolvimento do Encontro formativo 8



Fonte: arquivo pessoal do autor

Nessa perspectiva, o contexto cultural das festas juninas assumiu centralidade no desenvolvimento das SDA e no processo formativo, pois sua emergência histórico-cultural potencializou tanto as ações de ensino dos licenciandos quanto a significação da atividade pedagógica na EJA, conforme evidenciado na fala da licencianda Eva (EC8-ER, 2025).

Vou comentar um pouco sobre a SDA que desenvolvemos hoje, eu e minhas colegas e colegas de estágio, para formar os conceitos de adição e subtração na EJA. A nossa SDA, a proposta, o tema, foi de uma Feira Junina – apresentei a ideia porque, afinal das contas, estamos próximos ao mês de junho, não é? Foram sugeridas questões que podem suscitar que os alunos contem suas histórias, pois envolvem a emergência do seu cotidiano; também envolvem a quantidade de convidados no primeiro dia da feira; a quantidade de convidados no segundo dia, sempre uma situação fazendo link com a outra; não são casos isolados. A situação do segundo dia de Feira Junina necessitava do conhecimento do primeiro dia, assim como a do terceiro dia também, e a questão da quantidade de convites, a realização da feira precisa de muitas contas, não é?

Na fala, a licencianda Eva descreve o processo de elaboração coletiva da SDA de seu grupo, voltada à formação dos conceitos de adição e subtração na EJA. Ela toma como referência o contexto cultural das festas juninas, proposto por ela e também adotado pelo outro grupo que elaborou a SDA para formar o conceito de bilhete. A licencianda explicita que a SDA

foi concebida a partir de situações do cotidiano dos estudantes⁵⁸, considerando a proximidade do mês de junho e a relevância cultural desse evento festivo.

Ao detalhar a proposta da Feira Junina, Eva evidencia que a SDA foi estruturada como situações articuladas e progressivas, nas quais a resolução de cada problema exigia a retomada das informações anteriores, como a quantidade de convidados e de convites em diferentes dias do evento. Essa organização revela que as SDA se constituíram como ação central, intencional e mediada de planejamento do ensino e que articulam o contexto cultural, a estrutura lógica dos conceitos matemáticos e a formação docente.

Desse modo, a partir do universo simbólico das festas juninas, o coletivo de partícipes desenvolveu as duas SDA no Encontro Formativo 8 que foram utilizadas neste estudo para potencializar suas ações de ensino na EJA, quais sejam: SDA01 – “A Feira: Vamos Festejar São João com Alegria” e SDA02 – “Bilhetes Juninos: Vamos Festejar São João com Alegria!” (disponível no Apêndice B), ambas concebidas a partir da emergência do cotidiano dos estudantes. No processo, os movimentos das vendas na feira junina e a elaboração de convites para o “Arraiá” transformaram os conceitos de adição/subtração e também o conceito de bilhete em instrumentos vivos, socialmente úteis e indispensáveis à vida cotidiana, tanto no plano individual como no coletivo, possibilitando sua apropriação como parte da experiência social historicamente produzida. No Quadro 13, apresentamos, a título de exemplo, a SDAS 01 elaborada para a formação do conceito de adição/subtração.

Quadro 13 – SDA01: formação do conceito de adição/subtração

“A Feira: Vamos Festejar São João Com Alegria”	
Enunciado da SDA:	
A direção da (Escola Municipal 01 do 1º Segmento/Escola Municipal 02 do 1º Segmento) quer levar a Turma de EJA em excursão ao Delta do Parnaíba/PHB -PI. Propõe que a turma organize uma feira durante os festejos juninos de 2025, com venda de comidas típicas, dança de quadrilha, jogos e brincadeiras, a fim de arrecadar fundos para viagem. Cada aluno ficará responsável de trazer produtos para vender, como sucos, salgados, doces e comidas típicas, bem como balões para enfeitar o pátio da escola. Porém, antes de começar a feira, será necessário saber a quantidade exata de produtos para atender a todos os visitantes que serão convidados: alunos da EJA de outras escolas, amigos e familiares.	
Recurso metodológico	Emergência do cotidiano dos alunos adultos.
Síntese conceitual	Adição: somar, acrescentar / subtração: tirar, diminuir. O lógico e o histórico de como esse conceito surgiu (quem precisava dele?) Quais necessidades sociais (necessidades humanas genéricas) levaram à sua criação? Ideal para alunos da EJA – primeiro segmento (do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental/turmas multisseriadas). Pode ser adaptada para atender outros públicos.
Duração estimada	Entre 5(cinco) e 8(oito) horas/aula.

⁵⁸ Em seus estudos Moura aponta que as SDA podem ser desenvolvida com base na história virtual do conceito, emergência do cotidiano dos alunos ou também com base em jogos.

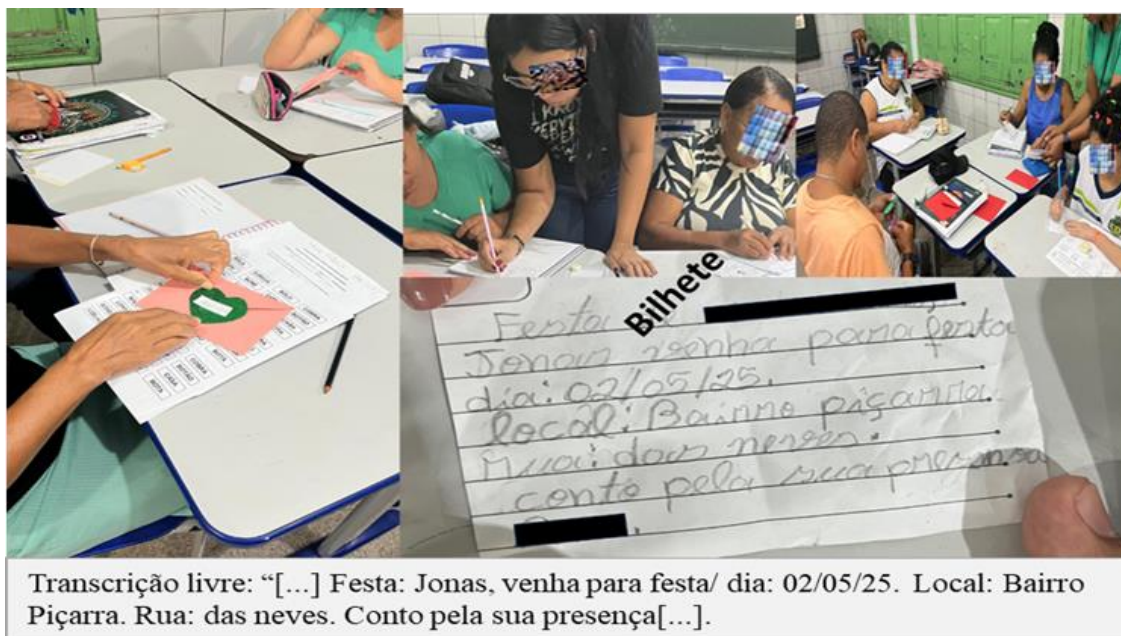
Problema desencadeador	(A) Diretor(a) informou que quer o pátio da escola enfeitado com balões em duas linhas cruzadas e com dois balões a cada passo de uma pessoa adulta; O(A) coordenador(a) pedagógico(a) informou que se espera, no primeiro dia de feira, visita de 17 alunos de outras turmas acompanhados de 08 amigos/familiares e no segundo dia um número de 05 visitantes a menos do que no primeiro; O(A) coordenador(a) pedagógico(a) avisou que os convites deverão ser em forma de bilhetes entregues em dias alternados para os visitantes de cada dia da feira; Pelas contas do pessoal da Cantina, cada visitante poderá consumir: 1 suco em caixa, 2 salgados, 2 doces e 1 pratinho de comida típica. <i>Quantas caixas de suco, salgados, doces e comidas típicas, balões e convites a turma precisa comprar ou preparar para deixar tudo pronto e não faltar nada aos visitantes? Vamos fazer isso agora? Não pode faltar nada aos nossos convidados, certo, pessoal?</i>
Desenvolvimento da SDA em sala de aula	
Movimentos Onto-reflexivos	Ação desenvolvida
	Reflexão promovida/ Evidências de mudança
1. Intencionalidade	Assumir propósito formativo. Planejar aulas, considerando os conteúdos curriculares contemplados Por que ensino esse conteúdo? Que professor quero ser?
2.Reconhecimento do estado de empiria	Revelar conhecimentos prévios dos alunos. Reconhecer a necessidade humana primária genérica. Relacionar a adição e subtração a situações práticas do cotidiano. Priorizar o que o aluno sabe empiricamente: “De onde vêm seus saberes?” Trabalhar em grupo para chegar a soluções colaborativas. Mapeamento das concepções iniciais sobre o objeto de ensino. “Qual a visão abstrata sobre o objeto de ensino?”
3.Problematização da experiência social inicial	Buscar indícios do lógico-histórico na prática social. “Como esse conceito se transformou ao longo do tempo e quais funções ele cumpre hoje?” Identificação de contradições na unidade teoria-prática. “Por que a prática social atual não resolve o problema?” Apontar problemas reais: “Quanto custa?” / “Quem faz o quê?”; “Como podemos saber a quantidade de pessoas que vão comparecer à Feira?”; “Quantos convites deverão ser confeccionados?”; “De quantos balões vamos precisar para enfeitar o pátio da escola?” ou “Como calcular a quantidade de caixas de suco, salgados, doces e comidas típicas para não faltar nada aos visitantes?”
4.Formação de acordo conceitual	Reconstruir o lógico-histórico do conceito/ Sínteses conceituais produzidas. Visão concreta do conceito na perspectiva cultural apontada/ “Como pensamos agora sobre este conceito?” Como o conceito é representado na escola(ciência) e fora dela, no cotidiano das pessoas?” Fazer com que os alunos reconheçam a necessidade humana no conceito. Apresentar os aprendizados: registros de contas; reflexões sobre o processo. Resolver problemas com adição/subtração em contextos reais (vendas de produtos, tabela de preços, etc.) (Ex.: Visitantes no primeiro dia (total de alunos adicionados dos familiares): $17+8=25$; visitantes no segundo dia (total de visitantes do primeiro dia subtraído 5 visitantes): $25-5=20$).
5.Compartilhamento da experiência social final	Socializar transformações. Retomar a prática social (visão transformada do objeto de ensino). Ver se a prática mudou perante a expansão da aprendizagem sobre o fenômeno inicial. Relatos de aplicação e reflexão.

Fonte: organizada coletivamente pelos participantes da pesquisa em estágio na EJA

É importante ressaltarmos que a organização dessas SDA exigiu a identificação prévia das necessidades dos alunos, a antecipação das ações de ensino e a construção de instrumentos simbólicos adequados à aprendizagem para sua efetivação em sala de aula, evidenciando a transformação progressiva dos motivos dos licenciandos no engajamento com a atividade

pedagógica e na relação viva na sua conexão com os estudantes adultos, processo observado por nós na atividade prática na EJA (Figuras 17 e 18)

Figura 17 – Estagiárias e alunos da EJA em atividade: conceito de bilhete



Fonte: arquivo pessoal do autor

Figura 18 – Estagiárias e alunos da EJA em atividade: conceito de adição/subtração



Fonte: arquivo pessoal do autor

Esse processo teórico-prático vivenciado pelo coletivo favoreceu o deslocamento de uma concepção prescritiva de ensino, centrada na transmissão de conteúdos, para a compreensão do ensino como mediação intencional do desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, as SDA elaboradas orientaram a organização das regências dos licenciandos na EJA, tendo os problemas desencadeadores propostos como ponto de partida do conhecimento.

Nesse sentido, o problema elaborado, foi pensado para articular, de forma orgânica, o desenvolvimento da linguagem escrita e/ou do pensamento aritmético, em relação às necessidades reais dos estudantes da EJA. Desse modo, o intuito foi instaurar uma contradição entre o que os alunos sabiam sobre festas juninas e o que podiam aprender, para fazer face às suas necessidades emergentes. Isso implicou a produção de uma tensão criativa que conectou os sujeitos adultos e os instigou a realizar ações de aprendizagem.

Assim, a organização das SDA implicou a identificação das necessidades dos alunos, a antecipação das ações e a construção de instrumentos simbólicos, evidenciando a transformação dos motivos dos licenciandos e dos alunos em atividade. Esse movimento favoreceu a superação de uma concepção transmissiva de ensino, baseada na lógica empirista e fragmentada, ao orientá-los à mediação do desenvolvimento do pensamento teórico. As evidências empíricas revelam, assim, a materialidade desse processo, no qual a atividade de ensino se articula com a de aprendizagem, mediada pela AOE, para promover a participação ativa dos educandos na apropriação dos conceitos científicos em sua dimensão lógico-histórica.

Nesse movimento, os licenciandos apreenderam o processo pedagógico como atividade prática e historicamente mediada, apropriando-se da lógica da ascensão do abstrato ao concreto (Marx, 2011a; Kosik, 1969). As SDA constituíram-se, então, como mediação fundamental da AOE, orientando os planos de aula como estrutura metodológica dialética, cuja apropriação se evidenciou nas variações concretas das práticas. A fidelidade ao método da AOE expressou-se não na reprodução mecânica de procedimentos, mas na preservação de sua lógica interna, articulando a problematização, a construção conceitual e a socialização do conhecimento. As variações observadas nos planos de aula desenvolvidos, conforme exemplo constante no Apêndice C, revelam, desse modo, processos efetivos de apropriação do método pelos licenciandos.

Desse modo, o processo coletivo de construção das SDA evidenciou a unidade dialética entre as ações de ensino dos licenciandos e as ações de aprendizagem dos estudantes adultos, ancorando-se na macroestrutura da atividade humana proposta por Leontiev (necessidade, motivo, objetivos, ações e operações). Tal organização revela a objetivação eficaz da ação docente e expressa, no plano prático, os movimentos do método da AOE – intencionalidade, reconhecimento do estado de empiria, problematização, formação do acordo conceitual e compartilhamento da experiência social final. Afirma-se, assim, a possibilidade de formar-se professor na e pela própria atividade de ensinar.

Por fim, as SDA configuraram-se como ação central da atividade investigativa, permitindo apreender o movimento interno da atividade pedagógica e o reposicionamento dos

motivos dos licenciandos frente ao ensinar na EJA concomitante ao seu formar-se como professor. Tomando como ponto de partida essa base empírica, desenvolvemos, no tópico seguinte, a análise dos dados orientada pela constituição de unidades de significação, segundo o método da ascensão do abstrato ao concreto.

4.6 PROCESSO ANALÍTICO DE APREENSÃO DO FENÔMENO

Neste tópico, busca-se apreender as determinações do campo empírico como expressão concreta das relações sociais, por meio de um processo analítico capaz de revelar as mediações essenciais do objeto investigado. Parte-se do pressuposto de que o real não se oferece imediatamente ao pensamento; exige um movimento analítico que oriente teoricamente e reproduza idealmente suas múltiplas determinações, segundo o princípio da ascensão do abstrato ao concreto.

Assim, os instrumentos analíticos utilizados (cenas, episódios e unidades de significação) devem preservar a dinâmica interna do objeto e procurar expressar suas relações históricas e contraditórias, buscando apreender seu movimento dialético, na própria atividade investigativa, na formação das atividades de ensino, de aprendizagem e de formação docente que integram um sistema no interior do Experimento Didático-Formativo. Dessa forma, a análise orienta-se pela atividade estruturada como unidade de análise, superando a imediatez fenomenológica e possibilitando a reprodução teórica do movimento do objeto real, evidenciando suas múltiplas determinações no contexto concreto da atividade pedagógica.

4.6.1 Atividade humana como unidade de análise

A definição da unidade de análise do material empírico desta pesquisa constitui uma decisão de natureza ontometodológica, na medida em que expressa um posicionamento acerca da gênese, do desenvolvimento e da inteligibilidade do fenômeno investigado. Tal escolha não é meramente técnica, mas, sim, revela uma determinada compreensão sobre a constituição do humano, da consciência e da formação docente no interior de relações sociais historicamente determinadas.

A chave para a compreensão dessa opção é o procedimento metodológico desenvolvido por Marx na análise da sociedade burguesa. Ao eleger a mercadoria como unidade básica de análise, não buscava explicar um objeto isolado, mas apreender, em sua forma mais simples, o movimento contraditório que estrutura o modo de produção capitalista. Como explicita nas

glosas marginais a Adolph Wagner⁵⁹ sobre o primeiro volume de *O Capital* (1867), sua análise não incide sobre o trabalho em abstrato, mas sobre as formas sociais concretas em que ele se objetiva. Trata-se, portanto, de um movimento que parte do simples ao complexo, do concreto imediato ao concreto pensado (Marx, 2017)⁶⁰.

É nesse horizonte que, de modo análogo, esta pesquisa adota a atividade humana, tal como formulada por Leontiev, como unidade de análise. Tal escolha expressa a compreensão de que o ser humano se constitui nas e pelas relações sociais, mediadas pelo trabalho, pelo ensino e pela apropriação da cultura historicamente produzida. Do mesmo modo, assim como a mercadoria condensa, em sua forma singular, as contradições do capital, a atividade humana concentra, em sua estrutura interna, as tensões entre necessidade e motivo, motivo e objeto, ação e sentido pessoal, ensino e aprendizagem.

Assim, embora em Marx a mercadoria não se configure como unidade de análise da consciência, mas como análise das condições históricas que a produzem, Vigotski e Leontiev deslocam essa problemática para o plano psicológico: o primeiro, ao assumir o significado da palavra como unidade de análise; o segundo, ao eleger a atividade estruturada como unidade da consciência. Desse modo, no âmbito da Teoria da Atividade, a consciência constitui-se como forma superior de generalização e mediação simbólica, analisável a partir de componentes que emergem da práxis social. Nesse sentido, sua compreensão exige um método de revelação, conforme indicado por Leontiev.

Por fim, o último problema que devemos tratar brevemente diz respeito ao método geral do estudo psicológico do desenvolvimento da consciência [...] nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens (Leontiev, 1978, p. 106-107, grifo nosso).

⁵⁹ Constitui as Glosas Marginais ao *Tratado de Economia Política* de Adolph Wagner redigidas por Marx em Londres no período de 1879-1880 e que estão no seu caderno de excertos escritos nos anos 1879-81.

⁶⁰ “Não digo, portanto, que a ‘substância social comum do valor de troca’ é o ‘trabalho’; e uma vez que, em uma seção particular, trato detidamente da forma-valor, isto é, do desenvolvimento do valor de troca, seria curioso se eu reduzisse essa ‘forma’ a uma ‘substância social comum’, o trabalho. O sr. Wagner também esquece que nem ‘o valor’ nem ‘o valor de troca’ são para mim os sujeitos, mas sim a mercadoria [...] Tudo isso são ‘disparates’. De *prime abord*⁶⁰, não parto de ‘conceitos’, portanto, tampouco do ‘conceito’ de ‘valor’, e por isso de modo algum tenho de ‘dividi-lo’. Parto da forma social mais simples em que o produto do trabalho se apresenta na sociedade atual, e essa é a *mercadoria*. Analiso a mercadoria, e de pronto *na forma como ela aparece*. Aqui encontro então o fato de que ela, por um lado, é, em sua forma natural, uma coisa de uso, *aliás valor de uso*; por outro lado, ela é *portadora de valor de troca*, e sob este ponto de vista, é ela mesma ‘valor de troca’. A análise ulterior da última me mostra que o valor de troca é apenas uma ‘forma de aparição’, um modo de apresentação autônomo do valor contido na mercadoria, e assim parto para a análise deste último, o valor [...] Não divido, portanto, o valor em valor de uso e valor de troca como contrapostos nos quais a abstração, ‘o valor’, cinde-se, mas é a figura social concreta do produto do trabalho, a mercadoria, que é, por um lado, valor de uso e, por outro, ‘valor’; não valor de troca, pois a mera forma de aparição não é o seu próprio conteúdo” (Marx, 2017, p. 255-265, grifos no original).

Essa formulação expressa o princípio segundo o qual a consciência resulta da atividade humana orientada por necessidades socialmente configuradas. A estrutura da atividade – motivo, objeto, ações e operações – constitui, assim, a materialidade na qual a consciência se forma e se transforma.

A partir de Leontiev (1978, 2021), portanto, passamos a compreender que o método de apreensão da consciência tem como ponto de partida a atividade, não como algo que a precede externamente, mas como sua forma ideal, constituída na imanência de uma unidade e capaz de reorientá-la em um movimento de mediação recíproca entre objetividade e subjetividade. Investigar a consciência implica, assim, desenvolver a atividade em suas determinações histórico-sociais, como totalidade dinâmica atravessada por mediações e contradições, na qual a consciência se revela nas transformações de motivos, objetos e ações.

Nessa perspectiva, a unidade entre atividade e consciência não é exterior, mas uma determinação interna do ser social: a estrutura da atividade – necessidade, motivo, objeto, ações e operações – organiza tanto o agir quanto a própria constituição da consciência. O motivo se expressa como sentido pessoal; o objeto converte-se em conteúdo da consciência; as ações articulam-se às significações sociais; e as operações revelam seu nível não consciente. Assim, a consciência se configura como totalidade dinâmica, produzida na relação ativa e mediada com a realidade objetiva.

Pesquisas recentes evidenciam a potência analítica do princípio da atividade estruturada como unidade de análise. Cabó (2012) investigou a atividade de trabalho como núcleo ontológico formativo da classe trabalhadora; Carvalho (2023) analisou o sofrimento psíquico de pós-graduandos a partir da estrutura motivo–ação–operação; Taylor (2018) examinou a significação do ensino por professores da educação infantil diante das contradições entre políticas e práticas; e Mata Esquivel (2019) estudou a aprendizagem infantil com base na mesma estrutura leontieviana.

Em conjunto, esses estudos reforçam a tese de que a atividade, enquanto célula concreta da totalidade social, possibilita apreender a gênese e o desenvolvimento histórico da consciência.

O desenvolvimento da consciência não é processo interno autônomo, mas um momento constitutivo da práxis social. Assim, no âmbito da pesquisa educacional, compreender a formação docente implica analisar a transformação dos motivos, sentidos pessoais e objetivos que orientam a ação dos sujeitos em atividades concretas, nas quais se articulam, como unidade, ensino, aprendizagem e formação do professor em um mesmo sistema de atividades em

desenvolvimento. A consciência pedagógica, assim, não é reflexo passivo nem produção subjetiva isolada, mas resultado da atividade social mediada por instrumentos e signos historicamente produzidos.

Tal posição fundamenta-se na unidade dialética entre atividade e consciência (Vigotski, 2007, 2009, 2017, 2021; Leontiev, 1978, 2021; Engeström, 2016), assumida como princípio explicativo da constituição do humano. Supera-se, desse modo, a cisão entre sujeito e objeto, teoria e prática, interioridade e exterioridade, compreendendo a consciência como o momento da atividade concreta historicamente situada.

Nesse quadro, a análise das atividades no sistema de atividades da pesquisa orienta-se para seu desenvolvimento, evidenciando motivos, ações, operações, condições e contradições imanentes ao movimento dos participantes. É no acompanhamento desse movimento que se tornam visíveis as transformações qualitativas dos modos de agir dos sujeitos, especialmente a passagem de motivos apenas compreensíveis a motivos eficazes (Leontiev, 1978), expressa na transição de ações formais para ações orientadas por um objeto pedagógico consciente, como a elaboração de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem e a constituição da AOE como mediação conscientemente assumida na organização do ensino.

Nesse contexto, a consciência pedagógica não se configura como uma interioridade estática ou autônoma, mas como um processo histórico-prático que emerge das relações dialéticas estabelecidas entre os sujeitos e entre estes e os objetos de suas atividades. No caso desta pesquisa, essa relação expressou-se, por exemplo, na unidade entre a atividade de ensino dos licenciandos e a de aprendizagem dos estudantes da EJA, mediada pelo trabalho pedagógico. Isso porque a atividade pedagógica constitui uma unidade viva da totalidade social, na qual se articulam, de forma contraditória, o motivo, o objeto, as ações e as mediações. O objeto de ensino não se apresenta como dado imediato, mas como realidade socialmente constituída que orienta e regula as ações, sendo continuamente reconfigurado no confronto com as condições concretas.

É nesse movimento que a consciência se forma, se transforma e se torna apreensível no movimento real da atividade.

Ao adotarmos a atividade como unidade de análise, a pesquisa reafirma a primazia da práxis social na constituição do psiquismo humano. Nesse horizonte, a análise da atividade permite apreender a essência do fenômeno para além de suas manifestações empíricas, evidenciando a unidade entre teoria e prática e a transformação dos motivos – de apenas compreensíveis a efetivamente formativos – como expressão da consciência pedagógica na EJA. Assim, o processo analítico ancora-se nas atividades do sistema investigado; possibilita

apreendermos novas qualidades do objeto em seu movimento real. Sua estrutura — necessidade, motivo, objeto, ações e operações — fundamenta as unidades de significação e viabiliza a constituição teórica do concreto como síntese de múltiplas determinações.

Partimos, nesse sentido, da orientação de Leontiev (1978), segundo a qual a revelação da consciência implica identificar a estrutura da atividade engendrada por condições históricas concretas e, a partir dela, explicitar as particularidades psicológicas da organização da consciência dos sujeitos. Essa compreensão fundamenta o recorte analítico realizado no âmbito do Experimento Didático-Formativo (EDF), no qual foram consideradas três atividades estruturantes e interdependentes do sistema: a atividade de ensino, a atividade de aprendizagem e a atividade de formar-se professor, entendidas como momentos de um mesmo sistema em desenvolvimento.

Essas atividades são analisadas à luz da “direção” dialético-ontometodológica. A lógica é que a produção do conhecimento se orienta pela constituição do movimento ideal do objeto a partir de suas determinações reais. Nesse processo, a análise se objetiva por meio de instrumentos analíticos – cenas, episódios e unidades de significação – que atuam como mediações metodológicas para apreender a dinâmica interna do sistema de atividades.

Dessa forma, a articulação entre esses instrumentos permite constituir, no plano teórico, o concreto como síntese de múltiplas determinações, evidenciando não apenas o desenvolvimento da atividade pedagógica na EJA, mas também as contradições que impulsionam o movimento formativo dos licenciandos no interior do EDF.

4.6.2 “Direção” dialético-ontometodológica do processo analítico

A objetivação da análise dos dados empíricos neste estudo resulta de um processo ontometodológico que articula a lógica ontológica do objeto real – expressa na dialética singular-particular-universal – à lógica metodológica da pesquisa-formação onto-crítica, materializada no movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse movimento, a estrutura da atividade constitui-se como unidade de análise, possibilitando a apreensão da consciência produzida em condições históricas concretas, em seu processo de generalização.

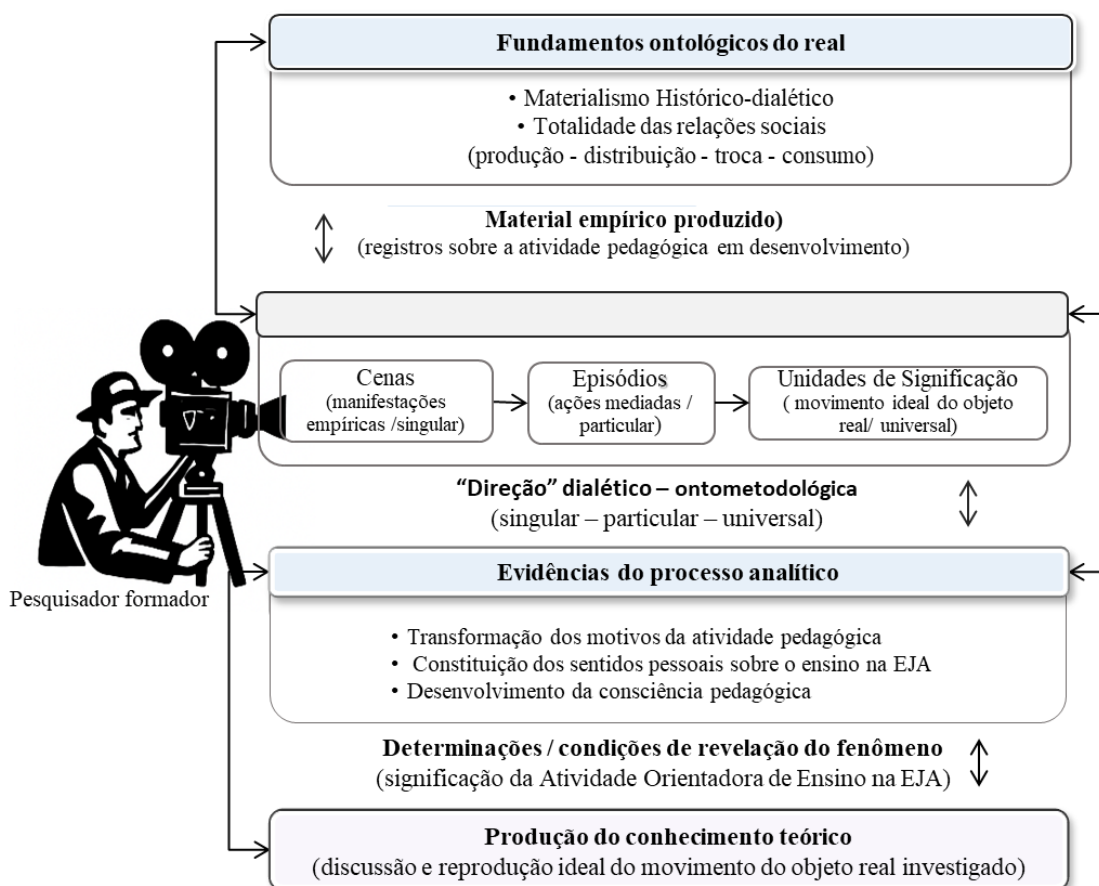
Inspirado em Moura (2000, 2004), o termo “direção” é elevado de metáfora a princípio ontometodológico do processo analítico, aproximando-se da direção cinematográfica para designar a atividade consciente pela qual o pesquisador-formador seleciona, organiza e articula o material empírico com vistas à revelação do movimento essencial do fenômeno. Trata-se de

uma mediação constitutiva do conhecimento, na qual teoria e método se unificam como orientação intencional da análise.

Nesse processo, o pesquisador não se limita à descrição, mas reconstrói o empírico por meio da identificação de cenas que se articulam em episódios, nos quais emergem unidades de significação do movimento do objeto, tornando visíveis as transformações dos motivos, a constituição dos sentidos e o desenvolvimento da consciência pedagógica dos partícipes. Com isso, a análise assume caráter dialético ao apreender o objeto em desenvolvimento e suas contradições como motor de transformação. A empiria deixa de ser tomada em sua imediatividade e passa a revelar mediações essenciais, permitindo ao pesquisador reconstruir teoricamente o real como síntese de múltiplas determinações.

Nessa chave, a essência do fenômeno se expressa na transformação da consciência dos licenciandos no movimento de sua atividade de ensino e formação, apreendida por meio de um processo teórico de abstração que reconstrói o objeto em sua totalidade concreta, como ilustra a Figura 19. O ontometodológico designa, assim, a unidade entre as determinações reais da atividade pedagógica e os procedimentos investigativos que as tornam inteligíveis como objeto científico.

Figura 19 – Arquitetura ontometodológica da significação da AOE



Fonte: organizada pelo autor, com gravura gerada por inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI)

Nessa perspectiva, por meio da unidade dialética singular–particular–universal, compreendemos o movimento real das atividades desenvolvidas pelos partícipes, no qual, conforme Marx (2011a), a produção corresponde à universalidade, a distribuição e a troca às mediações particulares, e o consumo à singularidade empírica.

Desse modo, a empiria, produzida nas ações formativas centrais do Experimento Didático-Formativo – levantamento das necessidades no coletivo, Curso Formativo de Extensão e desenvolvimento das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem – constitui expressão objetiva da atividade dos licenciandos, embora se apresente, inicialmente, de forma fragmentada, exigindo uma lógica dialética que demande a recriação, no plano metodológico, da mesma lógica ontológica que estrutura o fenômeno: do singular ao universal, do imediato ao essencial, do concreto caótico ao concreto pensado.

Portanto, o trabalho analítico não é neutro nem contemplativo, tampouco se orienta por uma empiria fetichizada; trata-se de uma atividade ontologicamente implicada no movimento do objeto, cujas determinações são históricas, contraditórias e em permanente transformação.

Assim, a arquitetura analítica, organizada com base em Leontiev e Moura, inscreve-se na lógica do método instrumental de Vigotski (2007, 2009). Tal orientação evidencia-se nos princípios da análise por unidades, que orientam a apreensão dos processos em movimento, bem como na primazia da explicação sobre a descrição. Implica a busca das relações genético-causais que produzem a transformação dos motivos, dos sentidos pessoais e das ações conscientes. Ao enfrentar o comportamento fossilizado, a análise supera a aparência empírica e revela determinações que expressam novas formas de desenvolvimento da atividade pedagógica na EJA, apreendendo o fenômeno em sua totalidade concreta e em seu movimento histórico contraditório.

Nessa perspectiva, a metáfora do diretor de cinema torna inteligível o pesquisador como sujeito de uma atividade orientada por um método que, conforme Marx (2011a) e Kopnin (1978), reconstrói, no plano ideal, o movimento real do objeto, tornando visível o fenômeno em seu devir. Tal concepção encontra-se em consonância com os pressupostos de Vigotski (2007, 2009), também ancorados na tradição marxista, segundo os quais conhecer implica apreender o objeto em sua dinâmica. Desse modo, a formulação de Moura alinha-se a essa perspectiva ao evidenciar que o pesquisador organiza intencionalmente as condições de manifestação do movimento ideal do objeto real.

É nesse horizonte que se afirmam a Situação Desencadeadora de Aprendizagem como ação constitutiva desse movimento na atividade pedagógica, a Atividade Orientadora de Ensino como sua mediação e a atividade como unidade de análise do processo. Tais mediações

conferem à “direção” dialético-ontometodológica a possibilidade de estabelecer a unidade entre a apreensão teórica do objeto e sua manifestação concreta, orientando, ao mesmo tempo, a produção e a exposição do movimento da significação da Atividade Orientadora de Ensino no processo de formação da consciência pedagógica dos licenciandos.

Por fim, o roteiro analítico orientado por essa direção permite acompanhar o movimento da empiria por meio de leituras reiteradas, nas quais se identificam indícios, tensões e transformações dos motivos, que, progressivamente, se constituem em motivos eficazes, conforme sintetizado no Quadro 14.

Quadro 14 – Roteiro analítico do movimento da empiria

Elementos de análise	Cena	Episódio	Unidade de significação
Mapeamento do material empírico (leituras flutuantes e reiteradas do material produzido)	Observação inicial de tensões e contradições; apreensão imediata das necessidades formativas	Identificação de regularidades e indícios de transformação dos motivos	Sistematização de unidades com evidências da transformação dos motivos
Movimento da categoria analítica	Expressa o plano empírico imediato e os limites iniciais da formação	Revela o movimento contraditório de passagem da ação à atividade	Expressa a orientação da AOE e a consolidação da atividade formativa
Nível do movimento dialético	Singularidade	Particularidade	Universalidade
Configuração da atividade	Predominância de ações imediatas; atividade não constituída	Atividade em constituição; tensão entre formas de ação	Atividade constituída como totalidade orientadora
Objeto e ações	Ações fragmentadas, sem articulação ao objeto coletivo	Ações parcialmente articuladas ao objeto e ao coletivo	Ações conscientes e orientadas pelo objeto coletivo
Motivos predominantes	Motivos-estímulo, externos e não portadores de sentido	Tensão entre motivos-estímulo e motivos portadores de sentido	Motivos portadores de sentido, transformados qualitativamente
Relação com o coletivo	Frágil ou inexistente	Relações mediadas e contraditórias; emergência do coletivo	Coletividade como princípio interno da atividade

Fonte: organizado pelo próprio autor

Nesse percurso, as cenas de episódios capturam fragmentos significativos da realidade imediata, situados no âmbito da singularidade, nos quais predominam ações ainda pouco articuladas ao objeto coletivo. Sua articulação em episódios de unidade, no plano da particularidade, possibilita apreender as relações internas do processo formativo, culminando nas Unidades de Significação, compreendidas como expressão da totalidade concreta do fenômeno.

Importa ressaltarmos que a adoção dessas categorias analíticas não se reduz a um recurso organizativo ou narrativo, mas constitui a objetivação da lógica ontometodológica marxiana na análise. Tal operação incide diretamente sobre a produção do conhecimento ao

organizar o movimento da empiria segundo a primazia do coletivo, reconstruindo teoricamente fragmentos da vida concreta dos sujeitos em atividade como expressão das determinações essenciais do fenômeno.

4.6.2.1 Cenas de episódio

As cenas, no contexto do processo analítico desta pesquisa, representam a expressão empírica do movimento do objeto, o consumo imediato da realidade, o singular. Ou seja, expressam o movimento do objeto tal como ele se manifesta na empiria da atividade, ainda em sua forma imediata e não sistematizada.

Inspirando-se na metáfora cinematográfica, Moura (2000; 2004) concebe a cena como unidade empírica primária de organização do material de pesquisa em investigações fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (TH-C) e na Teoria da Atividade. A cena corresponde a um recorte do real – um modo concreto do agir –, que se manifesta nas operações no âmbito de uma ação direcionada a uma necessidade numa situação formativa concreta. Por exemplo, licenciandos discutindo o planejamento de uma aula, a cena revela-se no empírico: dúvidas, decisões, falas.

As cenas consideradas emblemáticas nesta análise, portanto, só emergiram após leituras reiteradas do material empírico produzido, quando determinados momentos se destacaram por sua intensidade, recorrência ou caráter contraditório (Moura, 2000; 2004; Araújo, 2003; Cedro, 2008; Moraes, 2008; Panossian, 2014). Funcionam, assim, como fragmentos vivos da realidade educativa na EJA, condensando contradições e sentidos essenciais que se tornaram chaves interpretativas para a análise do fenômeno investigado.

Desse modo, a cena de episódio constitui uma unidade empírica singular, um recorte microanalítico do movimento dos licenciandos em atividade. Expressa o real em sua imediatez por meio de falas, escritos, gestos, dúvidas e ações da regência, revelando tensões e sentidos emergentes sobre a significação da AOE. Exemplos dessas cenas são apresentados no Quadro 15; sua sistematização completa está no Apêndice D.

Quadro 15 – Cenas de episódios identificadas na análise

Cena: insegurança diante da atividade pedagógica na EJA
“Foi um choque pra mim. Porque na faculdade, a gente aprende a montar um plano com objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação... tudo redondo. Mas quando eu sentei com a professora da EJA e vi a turma, eu travei” (Nísia, EC1-ER, 2025). “Quando soube que meu estágio seria na EJA, eu gelei. Sempre imaginei que ia ensinar crianças [...]. Mas EJA? Eu nunca entrei numa sala assim” (Mary, EC1-ER, 2025).

“Quando eu vi que meu estágio seria nos anos iniciais da EJA, confesso que fiquei muito insegura. [...] Será que eu vou dar conta disso?” (Jane, EC1-ER, 2025).

Cena: emergência da AOE como meio mediador das ações de ensino

“Eu não me vejo em uma sala com jovens e adultos. Vou ficar perdida se eu não tiver um instrumento com o qual possa me aproximar de suas necessidades” (Kátia, EC1-ER, 2025).

“Conhecer a AOE me parece algo novo que pode ajudar no planejamento de nossas ações com adultos. Dá sentido ao ensinar, produz uma mediação entre professor e aluno” (Tânia, EC2-OBC, 2025).

“A AOE rompe com a lógica tradicional, supera a visão bancária do ensino e coloca como posto-chave da aprendizagem o motivo intrínseco da pessoa” (Jane, EC2-ER, 2025).

“A AOE se incorpora à nossa postura, ao nosso modo de ser professor. É um instrumento de mediação que leva os alunos a construir o conhecimento de forma coletiva” (Nísia, EC2-ER, 2025).

Fonte: organizado pelo próprio autor com base no material empírico produzido

Como podemos observar nos excertos de falas recorrentes, a cena permite identificar indícios de necessidades e motivos ainda difusos, antecipando a atividade em processo de constituição. Nesse nível, o motivo da ação pedagógica aparece predominantemente como motivo apenas compreensível, ainda não organizado em uma orientação consciente da atividade por ausência de mediação. Outros aspectos observados nas cenas, alocadas como exemplo desse processo analítico, recaem sobre a insegurança dos estagiários diante da atividade pedagógica na EJA e sobre a emergência da AOE como meio mediador das ações de ensino. Nessa visão, tal como o plano bruto captado pelo diretor de cinema, essas cenas registram e nos revelam o real tal como se apresenta, com suas contradições, limites e potencialidades ainda não articuladas nos episódios de unidade que lhe darão mais clareza e estabilidade.

4.6.2.2 Episódios de unidade

Os episódios representam sínteses analíticas do processo; suas mediações internas, o particular. Representam, assim, uma primeira síntese analítica do movimento do objeto, construída a partir das cenas.

Do ponto de vista metodológico, os episódios de unidade – também denominados episódios de formação ou de ensino (Moura, 2000; 2004; Cedro, 2008) – funcionam como instrumentos mediadores da análise, ao representarem classes de fatos empiricamente relevantes. Possibilitam identificar os momentos em que as ações dos licenciandos passam a se reorganizar em torno de um novo motivo/objeto; anunciam processos de transformação interna

da atividade e evidenciam os saltos qualitativos, na forma como esses sujeitos agem, pensam e se posicionam diante da possibilidade de ensinar na EJA.

Desse modo, inspirados na metáfora do diretor de cinema (Moura, 2000; 2004), os episódios podem ser compreendidos como sequências analíticas construídas a partir da articulação de diferentes cenas. Entretanto, assim como na montagem cinematográfica, o episódio não é a simples soma de recortes do real, mas uma organização intencional que confere coerência ao enredo formativo e torna inteligíveis o movimento da atividade e as transformações em curso.

Nesse sentido, os episódios constituem unidades analíticas mais complexas, formadas pela articulação de um conjunto de cenas orientadas por um objetivo e organizadas em torno de um motivo, necessidade ou contradição central. Diferentemente da cena, que captura o instante singular, um momento do acontecimento empírico, o episódio permite apreender o processo, isto é, o desdobramento temporal e dialético das ações, tensões e mediações que estruturam a atividade coletiva.

Essa visão evidencia que o episódio corresponde ao nível do particular, no qual se tornam visíveis as relações internas que organizam o movimento da atividade. À luz da lógica marxiana, trata-se do momento da distribuição e da troca, em que o singular ganha densidade explicativa ao ser inserido em um sistema de relações mais amplo. É nesse plano que ficam claras a redistribuição das ações, a emergência de novas intenções, a explicitação de conflitos e a construção coletiva de respostas às contradições vividas. No Quadro 16, apresentamos um exemplo de episódio de unidade formado no processo analítico; todos os episódios de unidade formados na análise podem ser vistos no Apêndice E.

Quadro 16 – Episódio de unidade identificado na análise

Episódio: Percepção das especificidades da EJA na observação prática em sala
Cenas: Observação crítica da atividade pedagógica na EJA / Compreensão da diversidade, individualidade e experiência dos alunos
“O material usado é que parece pautar as aulas da professora. Tem erros, isso atrapalha a compreensão do aluno” (Mary, EC3-ER, 2025). “As necessidades dos alunos não se conectam ao modo de ensino proposto. Muito mecânico, tudo pronto, parece cansar os alunos” (Eva, EC1-OBC, 2025). “A proposta da professora é fazer o tempo passar. A turma é multisseriada, com níveis muito diferentes, necessita de apoio” (Tânia, EC1-OBC, 2025). “Cada aluno tem um perfil diferente, entender a individualidade deles é importante para intervir de forma adequada” (Jane, EC3-ER, 2025). “Eles têm vontade de aprender, mas o ensino é pouco desafiador. É necessário gerar curiosidade primeiro” (Júlia, EC3-OBC, 2025).

“Os alunos possuem níveis distintos, desde aqueles que conseguem ler até os que não identificam vogais. Ajudamos de forma automática, quase sem combinar, mas percebendo a necessidade” (Tânia, EC3-OBC, 2025).

O adulto tem uma formação de vida, a vivência dele; ele traz consigo uma certa bagagem. Então, a atividade pedagógica direcionada a ele deve levar em consideração tudo isso” (Eva, EC1-ER, 2025).

“O ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos” (Eva, EC1-OBC, 2025).

Fonte: organizado pelo próprio autor com base no material empírico produzido

Cabe destacarmos que os episódios não são identificados por encadeamentos lineares de ações, mas como momentos de condensação do movimento real da atividade. Uma fala, decisão ou intervenção pode não produzir efeitos imediatos, revelando sua força explicativa em outros momentos, quando o sujeito é convocado a mobilizar conhecimentos ou a reorganizar suas ações (Moura, 2000). Tal característica expressa o caráter processual, contraditório e não linear da análise episódica. Nesse sentido, os episódios evidenciam o posicionamento dos licenciandos no sistema de atividades e permitem apreender tendências de desenvolvimento da consciência pedagógica. No exemplo do Quadro 17, cenas de observação crítica da prática na EJA, articuladas à compreensão da diversidade e da experiência social dos alunos adultos, constituem o episódio de percepção das especificidades da EJA, revelando a apropriação da perspectiva desenvolvimental da aprendizagem (Davidov, 1988a).

Desse modo, os episódios de unidade objetivam momentos de transição no processo formativo, nos quais se expressa a passagem de motivos apenas compreensíveis a motivos eficazes (Leontiev, 1978), evidenciando a reorganização da atividade de ensino a partir dos princípios que estruturam os conceitos. Trata-se de uma transformação qualitativa que incide sobre a própria consciência pedagógica dos licenciandos, compreendida como um momento da práxis social. Nessa direção, a articulação entre cenas e episódios fundamenta a constituição da unidade de significação como categoria analítica central, por meio da qual se apreendem as determinações do fenômeno em seu movimento contraditório, possibilitando constituir, no plano teórico, o concreto como síntese de múltiplas determinações.

4.6.2.3 Unidades de significação

As Unidades de Significação (USIG) constituem o nível universal concreto da análise, no qual se sintetizam as determinações essenciais do fenômeno investigado. Correspondem ao movimento ideal do objeto real, à sua reprodução teórica. São apreendidas como a menor representação da totalidade concreta que já contém suas propriedades e qualidades – partes vivas indecomponíveis (Vigotski, 2009) – e, por isso, capazes de expressar o movimento essencial do fenômeno.

Nesta pesquisa, que adota a atividade humana como unidade de análise, as unidades de significação são compreendidas como totalizações analíticas que articulam episódios de unidade e revelam, em cada momento, as transformações dos motivos das atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor. Não se configuram como etapas cronológicas, mas como momentos qualitativamente distintos do processo de significação da Atividade Orientadora de Ensino, tal como se objetiva na atividade pedagógica coletiva.

Na lógica dialética singular–particular–universal, a unidade de significação resulta da articulação mediada entre cenas (singular), episódios de unidade (particular) e a totalidade histórica da atividade pedagógica (universal), expressando o método da ascensão do abstrato ao concreto na constituição do pensamento teórico. Nessa perspectiva, a significação da AOE não se encontra em fragmentos empíricos isolados, mas na totalidade dinâmica produzida pela atividade enquanto processo histórico e social, apreensível na relação geral do sistema de atividades em transformação.

Tal transformação se confirma na compreensão de que o desenvolvimento psíquico, responsável pela formação do pensamento teórico, não se reduz à acumulação de experiências. Como afirma Davidov (1988b, p. 58, tradução nossa), “[...] o pensamento teórico reproduz o objeto não pela acumulação de características, mas pela revelação da relação geral que permite que o sistema seja reconstruído em sua totalidade.” Nessa direção, uma mudança nos motivos dos licenciandos observada – por exemplo, de cumprir tarefas acadêmicas, para compreender a lógica do conceito na construção das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem – implicou uma reorganização estrutural da atividade de ensino, deslocando o foco da execução para a apreensão da relação essencial, com repercussões nas ações, operações e critérios de avaliação do trabalho pedagógico.

Inspiradas na metáfora do diretor de cinema (Moura, 2000, 2004), as unidades de significação conferem coerência ao processo analítico, ao articular episódios em um enredo que revela o sentido da experiência formativa. Tal como na montagem cinematográfica, o sentido pessoal emerge das relações entre os elementos e não de fragmentos isolados. Permite compreendermos como os sujeitos produzem e interpretam a atividade pedagógica em desenvolvimento.

É no interior dessas unidades que se revelam evidências potentes da efetiva transformação dos motivos da atividade, compreendida como um movimento qualitativamente distinto no desenvolvimento da atividade pedagógica coletiva. Esse processo não corresponde a etapas didáticas nem a níveis psicológicos individuais, mas a formas históricas e socialmente mediadas de reorganização dos motivos, culminando na emergência de uma consciência

pedagógica socialmente orientada, na qual as atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor passam a ser impulsionadas por motivos qualitativamente mais desenvolvidos. No Quadro 17, mostramos um exemplo de dois episódios articulados para formar uma unidade de significação no processo de desenvolvimento da atividade pedagógica dos estagiários na EJA. As unidades de significação formadas no processo analítico podem ser vistas no Apêndice F.

Quadro 17 – Processo de formação de uma unidade de significação

Episódio: Percepção das especificidades da EJA na observação prática em sala	Unidade de significação (USIG)
Cenas: Observação crítica da atividade pedagógica na EJA / Compreensão da diversidade, individualidade e experiência dos alunos	
“O material usado é que parece pautar as aulas da professora. Tem erros, isso atrapalha a compreensão do aluno” (Mary, EC3-ER, 2025). “As necessidades dos alunos não se conectam ao modo de ensino proposto. Muito mecânico, tudo pronto, parece cansar os alunos” (Eva, EC1-OBC, 2025). “Cada aluno tem um perfil diferente, entender a individualidade deles é importante para intervir de forma adequada” (Jane, EC3-ER, 2025). “Os alunos possuem níveis distintos, desde aqueles que conseguem ler até os que não identificam vogais. Ajudamos de forma automática, quase sem combinar, mas percebendo a necessidade” (Tânia, EC3-OBC, 2025). “O ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos” (Eva, EC1-OBC, 2025).	USIG 2 – “O ensino lá é pouco desafiador [...] Qual a necessidade daquilo?”: problematização do ensino na emergência das ações na formação da atividade
Episódio: visão de incompatibilidade da AOE com o ensino tradicional	
Cenas: Superação das tensões entre AOE e práticas tradicionais de ensino / Desenvolvimento de autonomia e solidariedade no ensino	
“Percebi muitas tensões entre a proposta da AOE e o processo tradicional desenvolvido pelos professores em sala de aula. Especialmente quando havia pressões por ‘conteúdos obrigatórios’ ou a necessidade de cumprir um cronograma rígido” (Mary, EC9-OBC, 2025). “A estrutura tradicional das sequências didáticas que aprendemos, muitas vezes rígida e baseada em currículos conteudistas, dificulta muito a compreensão do papel da AOE” (Jane, EC9-ER, 2025). “O ensino tradicional repassa conceitos prontos; a SDA é diferente porque provoca o aluno a se engajar e pensar” (Jane, EC3-ER, 2025). “Os alunos começaram a se expressar com mais liberdade, a confiar mais em si mesmos e a reconhecer o valor do que estavam aprendendo. Também, no meu caso, ganhei mais confiança em planejamento” (Mary, EC9-OBC, 2025). “Para mim, a AOE ajudou a criar e manter um ambiente mais afetivo e respeitoso em sala. Ao valorizar as vivências e histórias dos alunos, a relação entre nós se fortaleceu” (Jane, EC9-ER, 2025).	

Fonte: organizado pelo próprio autor com base no material empírico produzido

Em síntese, as cenas expressam o movimento do objeto em sua forma empírica, tal como se manifesta nas ações e falas dos sujeitos no interior da atividade. Os episódios, por sua vez,

constituem uma primeira síntese analítica desse movimento, organizando as cenas de modo a evidenciar relações e mediações ainda não explicitadas no plano imediato. As unidades de significação, por fim, configuram-se como sínteses teóricas desse processo, nas quais se tornam apreensíveis as determinações essenciais do objeto, possibilitando seu desenvolvimento no plano do pensamento como movimento ideal do real.

Desse modo, as Unidades de Significação constituem o eixo estruturante da análise ao condensarem os deslocamentos qualitativos da atividade pedagógica, especialmente na transformação dos motivos que orientam o ensino, a aprendizagem e o formar-se professor. Isso possibilitou a apreensão teórica do movimento de significação da AOE pelos licenciandos em atividade, para além de dispersão empírica.

Nessa direção, tais movimentos emergem da articulação de episódios de unidade, identificados por meio de cenas que, por sua vez, foram identificadas em leituras flutuantes do material produzido – falas emblemáticas, comportamentos recorrentes e outros – no âmbito das ações centrais do Experimento Didático-Formativo (EDF). Esses episódios (ver Apêndice E) convertem-se, assim, em evidências de determinações do processo – novas qualidades e sentidos – que expressam a constituição das atividades estruturantes (ensino, aprendizagem e formação docente) do movimento ideal do fenômeno real investigado (Quadro 18).

Quadro 18 – Movimento de apreensão da significação da AOE no processo analítico.

Ações Centrais (EDF)	Episódios	Participantes do episódio	Unidade de Significação (USIG)	Evidências/ Significação da AOE
Identificação de necessidades formativas (Dimensão interventiva-diagnóstica)	Estranhamento perante o desafio de ensinar na EJA	“Não tenho experiência com a EJA...” (André, EC1-ER); “O que vou ensinar e como?” (Jane, EC1-ER); “Turma multisseriada é um desafio” (Júlia, EC1-EC); “Isso é um complicador” (Nísia, EC1-ER)	USIG 1: Do estranhamento à necessidade de mediação. Estágio de consumo imediato da realidade, no qual predominam motivos apenas compreensíveis, vinculados ao cumprimento do estágio, marcados por insegurança e ausência de referenciais para o ensino.	A AOE emerge como necessidade de mediação, diante da insuficiência de referenciais para organizar o ensino.
Realização do Curso Formativo de Extensão (Dimensão formativa)	Compreensão da AOE como mediação; Visão de incompatibilidade com o ensino tradicional	“Eu travei diante da turma” (Nísia, EC1-ER); “A AOE pode mediar esse processo” (Eva, EC2-ER); “Dá sentido ao ensinar” (Tânia, EC2-OBC); “O ensino tradicional repassa conceitos prontos” (Jane, EC3-ER); “Há tensões com o modelo tradicional” (Mary, EC9-OBC)	USIG 2: Problematização do ensino como mediação da consciência. Explicitação da contradição entre o ensino tradicional e as demandas formativas da EJA. Implica na crítica ao ensino empírico e na busca por novas formas de organizar a atividade pedagógica.	A AOE é, aos poucos, aprendida de forma consciente como mediação que problematiza e supera o ensino mecânico.

Desenvolvimento de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (Dimensão operativa)	As SDA como fundamento da abordagem cultural; Trabalho colaborativo nas regências	“A SDA captura a realidade dos alunos” (Kátia, EC3-OBC); “Festa junina engajou todos” (Nísia, EC5-ER); “Rompe o imediato” (Eva, EC4-ER); “Planejamos a partir da vida real” (Nísia, EC4-OBC); “Somar passou a fazer sentido” (Tânia, EC6-ER); “Festa na sala de aula” (Jane, EC5-ER)	USIG 3: Organização do ensino como mediação formadora. Passagem qualitativa da ação à atividade, na qual o planejamento coletivo das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem articula conceito, vida e atividade, orientando o ensino à formação de conceitos.	A AOE se concretiza como mediação intencional do ensino no processo de constituição e aplicação de SDA orientadas ao desenvolvimento humano.
Reflexão sobre a prática social (Dimensão regencial + sistematização)	Formação da consciência sobre a práxis transformadora; Formar-se professor na conexão com a vida	“Entender o significado para eles” (Mary, EC9-OBC); “Sei o que ensinar, por quê e para quem” (Nísia, EC9-OBC); “Escutar mudou a aula” (Nísia, EC10-OBC); “Ensinar é transformar” (Jane, EC8-ER); “Partir do que eles sabem” (Eva, EC10-OBC)	USIG 4: Consciência pedagógica como práxis. Síntese do processo, em que a essência do fenômeno se universaliza na atividade pedagógica, e o ensino é assumido como prática social consciente, orientada por compromisso ético-político com os sujeitos da EJA.	A AOE se consolida como práxis transformadora, consciente, no coletivo. A atividade pedagógica e a formação humana passam a ser socialmente orientadas por motivos eficazes.

Fonte: organizado pelo próprio autor com base no material empírico produzido

O Quadro 18 mostra que a essência do fenômeno não emerge de falas ou comportamentos isolados dos partícipes, mas do movimento dialético das ações centrais do EDF. Mediado por contradições, esse movimento impulsiona o desenvolvimento das atividades estruturantes do sistema, produzindo evidências da constituição de uma consciência pedagógica orientada à formação humana. Nesse processo, a Atividade Orientadora de Ensino afirma-se como síntese da mediação formativa.

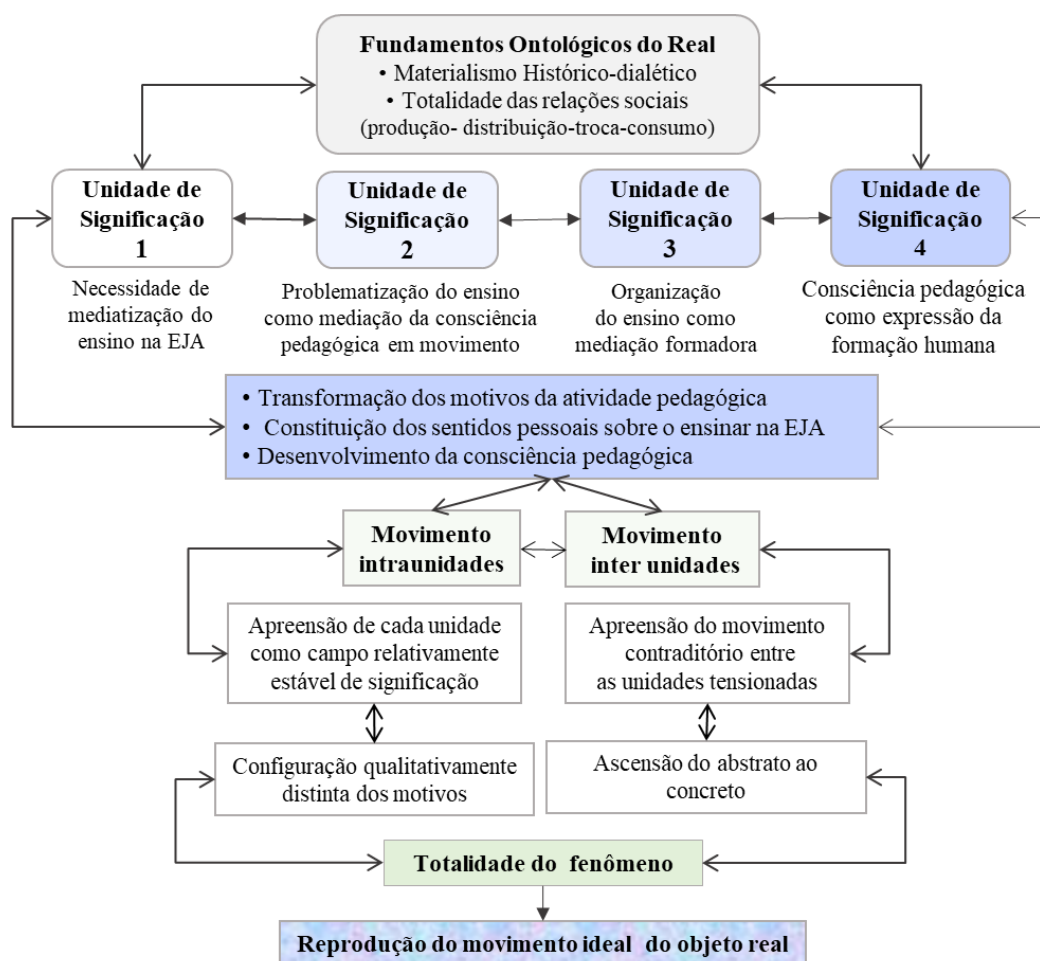
5 SIGNIFICAÇÃO DA AOE COMO SÍNTESE DA MEDIAÇÃO FORMATIVA NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Eu sabia que tinha que ensinar, mas não sabia como chegar a eles. Aí, nos primeiros encontros da formação, quando a gente começou a falar de AOE, eu vi que talvez o problema não fosse só ‘como explicar’ o conteúdo, mas como pensar a aula a partir da vida deles. Isso mexeu muito comigo, porque percebi que ensinar ali era mais do que dar aula – era entender por que ensinar e o que ensinar para quem já tem história (Jane, EC3-ER, 2025).

Entrevista reflexiva no terceiro Encontro do Curso Formativo de Extensão (2025)

Discutimos, nesta seção, a emergência da consciência pedagógica dos licenciandos a partir da síntese das Unidades de Significação (USIG), inicialmente, constituídas pela articulação entre cenas e episódios no processo analítico, destacando os movimentos inter e intraunidades responsáveis pela objetivação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Figura 20 sintetizamos esse movimento analítico-teórico que orienta a discussão dos dados nesta seção.

Figura 20– Síntese dos movimentos intraunidades e interinidades de significação



Fonte: organizado pelo próprio autor com base no processo analítico realizado

As USIG são compreendidas como arranjos provisórios do empírico que condensam relações essenciais do fenômeno, sendo analisadas em seu interior (movimentos intraunidades) e em suas relações recíprocas (movimentos interunidades), dos quais emergem tensões e contradições do processo vivido pelos licenciandos de Pedagogia em estágio. Esse duplo movimento permite apreender a transformação dos motivos da atividade pedagógica, a constituição dos sentidos sobre o ensino na EJA e o desenvolvimento da consciência pedagógica desses sujeitos.

Situadas no plano da abstração analítica – momento da investigação –, essas unidades fundamentam a passagem à exposição, que se realiza na constituição teórica do objeto: significação da AOE por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na EJA, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana. Nesse percurso, ao operar a ascensão do abstrato ao concreto, a análise apreende a totalidade do fenômeno e o reproduz teoricamente no movimento do objeto real.

Assim, os movimentos intra e interunidades constituem o fio condutor da análise, ao tornarem visível o processo dialético de constituição da atividade pedagógica e da consciência dos licenciandos em atividade, conforme anunciado na epígrafe de abertura – extraída da fala da licencianda Jane em entrevista reflexiva no terceiro encontro formativo –, o que evidencia o fenômeno para além de sua imediatez empírica, como expressão de sua totalidade concreta, como exposto na sequência.

5.1 DO ESTRANHAMENTO INICIAL À NECESSIDADE DE MEDIATIZAR O ENSINO

A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Saí da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso?

Jane, Entrevista Reflexiva (2025)

O primeiro movimento evidenciado na empiria configura-se como momento germinal da constituição da consciência pedagógica dos licenciandos no estágio na EJA, materializando a primeira Unidade de Significação (USIG-1). Ele revela o estágio de consumo imediato da realidade, em que o motivo é apenas compreensível (cumprimento do estágio) e há forte insegurança no processo.

Nesse momento, a significação da AOE aparece predominantemente em sua aparência externa, ainda vinculada à observação empírica e às exigências institucionais do estágio. Trata-se de um momento marcado pelo estranhamento e pela predominância de ações orientadas por motivos apenas compreensíveis (Leontiev, 1978), vinculadas ao cumprimento de exigências

institucionais e à reprodução de práticas já conhecidas. A contradição entre a necessidade objetiva de organizar o ensino como atividade intencional e a atuação ainda espontânea e não tematizada coloca em crise a insuficiência da ação imediata, inaugurando o processo de significação investigado.

Desse modo, embora as atividades de ensino, aprendizagem e formação ainda não se constituam plenamente, instaura-se o movimento inicial de suas ações, no qual os licenciandos passam a confrontar a distância entre a prática idealizada e as condições concretas do ensino na EJA. Esse movimento expressa a inserção inicial dos sujeitos na atividade pedagógica, ainda orientada por referências externas à lógica do ensino, mas já atravessada por contradições que anunciam a possibilidade de transformação da consciência e da própria atividade.

Esse estranhamento não se apresenta como um dado subjetivo isolado, mas como expressão de uma contradição objetiva entre a formação inicial, predominantemente orientada à infância, e as exigências concretas de ensinar na EJA, enquanto modalidade frequentada por sujeitos adultos, com trajetórias escolares interrompidas e saberes produzidos na prática social cotidiana. Nessa direção, a fala de Jane, utilizada como chave de abertura deste tópico, sintetiza a passagem do ensino concebido como abstração escolar para o confronto com uma realidade educativa que passa a exigir mediação intencional, planejamento e compreensão de novas determinações sociais do processo educativo.

Desse modo, o contato inicial com o campo do estágio revela que ensinar na EJA não pode ser reduzido à aplicação de métodos previamente conhecidos, mas demanda a reorganização consciente da atividade de ensino em função das necessidades reais dos estudantes adultos. Tal movimento inaugura a superação progressiva de uma concepção imediata e empirista do ensino, elevando-o à condição de prática social historicamente situada, orientada à apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Assim, essa unidade de significação foi identificada a partir do episódio: “Estranhamento perante o desafio de ensinar na EJA”, articulado às cenas: insegurança diante da atividade pedagógica, ausência de experiência prévia com a modalidade e desafio do planejamento para turmas heterogêneas. Essas cenas revelam um modo de agir ainda marcado pela imediaticidade da ação pedagógica, no qual o planejamento, a seleção dos conteúdos e a organização das ações didáticas se apresentam dissociados da compreensão das condições concretas de vida dos estudantes e da função social do ensino.

Trata-se, portanto, de um ponto de partida contraditório, em que a inserção na atividade pedagógica da EJA expõe os limites das referências previamente constituídas, faz emergir a

problematização da prática e dá início ao processo de significação do ensino, como podemos observar nas falas seguintes dos licenciandos.

Com a EJA eu não tenho muita experiência, mas é exatamente por isso que eu estou aqui nesse experimento, porque eu quero ter essa experiência que a universidade até então não abriu para a gente, não teve as disciplinas que a gente viu até agora, não falava, só focava na pedagogia, na educação de crianças, então é uma brecha que a gente, aliás, uma porta que a gente abre para poder compreender melhor esse universo da EJA (Jane, EC1-ER, 2025).

Não tenho nenhuma experiência com a EJA até o momento. De certa forma não se fala sobre esse tipo de educação em nosso curso. O que eu aprendi recentemente foi com os textos que li da disciplina EJA, tudo superficial. Então, não se fala no curso sobre a EJA, não mesmo, de forma nenhuma. A gente só começou a falar agora, no oitavo bloco, com o texto histórico sobre a modalidade, como era vista no Brasil, as lutas que teve. Então, acho que é isso: não se ouviu falar muito, não [...] (André, EC1-ER, 2025).

Quando eu vi que meu estágio seria nos anos iniciais da EJA, confesso que fiquei muito insegura. Eu sempre imaginei que ia ensinar crianças, como nas outras escolas que conheci. Mas ali era diferente... adultos, histórias de vida, mães com filhos, gente que trabalha o dia inteiro e ainda estuda à noite. *A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Sai da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso?* (Jane, EC1-ER, 2025, grifamos).

É importante ressaltarmos que, no contexto da dialética materialista, a contradição manifesta-se na unidade de opostos (Engels, 2020), neste caso, entre o ensino concebido como modelo escolar abstrato e o ensino como prática social viva. Esse conflito, longe de ser destrutivo, cria as condições para a emergência de novas qualidades na consciência pedagógica dos licenciandos, ao exigir a reorganização da atividade de ensino em função das determinações concretas do público da EJA.

Nessa visão, as falas revelam que o estranhamento inicial emerge como condição ontológica do desenvolvimento da atividade, ao colocar em tensão concepções escolares normativas e a realidade concreta da EJA. Essa tensão expressa, portanto, uma contradição interna que atua como motor do desenvolvimento, não como obstáculo a ser eliminado, mas como condição necessária da transformação (Marx, 2011a; Engels, 2020).

Desse modo, o estranhamento inicial constitui o ponto de inflexão a partir do qual os licenciandos começam a reorganizar suas ações, onde se inicia o processo que deslocará seus motivos de apenas compreensíveis – como, por exemplo, “dar conta do estágio” ou “aplicar conteúdos” – para a emergência de necessidades formativas mais profundas, vinculadas à compreensão do ensino como trabalho humano mediado e socialmente orientado.

5.1.1 Mediatização do ensino como necessidade formativa

À luz do movimento anteriormente discutido, depreende-se que a inserção concreta dos licenciandos no estágio na EJA produz a emergência de necessidades formativas humanas fundamentais, que se apresentam simultaneamente como desafios objetivos e como possibilidades históricas de transformação da atividade pedagógica. Entre tais necessidades, destaca-se a mediatização do ensino para sujeitos jovens e adultos, não como escolha metodológica contingente, mas como exigência ontológica inscrita na própria natureza do trabalho educativo nessa modalidade.

Esse momento configura a emergência de necessidades formativas inéditas e, ao mesmo tempo, o surgimento de possibilidades ainda não plenamente realizadas, mas portadoras de uma tendência objetiva à transformação da atividade (Cheptulin, 1982). Trata-se de um estágio germinal, no qual as contradições reveladas pelo estranhamento inicial passam a demandar mediações capazes de reorganizar o ensino em função das determinações concretas da realidade social da EJA – movimento já antecipado empiricamente quando os licenciandos reconhecem os limites de sua formação para lidar com esse público. “Não tenho nenhuma experiência com a EJA até o momento. [...] tudo superficial. [...] a gente só começou a falar agora no oitavo bloco” (André, EC1-ER, 2025).

Na perspectiva marxista, a mediação constitui uma categoria ontológica fundamental para a compreensão da relação entre o homem e o mundo, uma vez que essa relação se estabelece por meio do trabalho e das formas historicamente determinadas de produção da vida material. A produção das ideias, das representações e da consciência encontra-se, desde sua gênese, vinculada à atividade material e às relações sociais concretas, o que confere à mediação o estatuto de expressão da vida real. A consciência, portanto, não se forma de maneira imediata, mas como resultado mediado da prática social, estruturada na relação dialética entre sujeito e objeto (Marx, 2011a).

Essa compreensão implica reconhecer que, ao transformar a realidade objetiva, o ser humano transforma simultaneamente a si próprio, produzindo novas formas de consciência. A mediação constitui, assim, o núcleo da relação dialética entre ser social, prática e consciência, indicando que não é a consciência que produz a existência humana, mas a própria vida concreta, em suas condições materiais e sociais, que condiciona as formas de consciência historicamente produzidas (Marx; Engels, 2007).

Aprofundando essa formulação, Pontes (1997) atribui à mediação um caráter onto-reflexivo, ao concebê-la simultaneamente como categoria do ser e do pensamento.

Ontologicamente, integra a estrutura do ser social; reflexivamente, constitui o movimento lógico pelo qual o pensamento reconstrói o real, revelando nexos e determinações não apreensíveis de modo imediato. Nessa perspectiva, a mediação articula a tríade universal–particular–singular (Marx, 2011a, 2023; Lukács, 2018), operando como elo entre a totalidade social e as experiências concretas dos sujeitos – aspecto central para a compreensão dos processos formativos em sua historicidade e contradição. Desse modo, os licenciandos, no início do estágio, passam a reconhecer a necessidade de mediatizar o ensino para os alunos adultos, em estreita relação com suas próprias necessidades formativas.

O público da EJA é estereotipado [...] A escola deve ter uma abordagem com o emprego do instrumento certo para aproveitar seu potencial em sala de aula. Infelizmente nas licenciaturas [...] a gente não tem acesso a essa abordagem, nem a esses instrumentos adequados para ensinar na EJA” (Eva, EC1-OBC, 2025).

A fala explicita o movimento contraditório que revela a necessidade formativa da licencianda como ponto de partida da gênese da consciência pedagógica: ao romper com a perspectiva corrente de culpabilização individual do estudante adulto pelo fracasso, a licencianda desloca a análise para as condições históricas e sociais da exclusão escolar, ao mesmo tempo em que identifica a ausência de mediações formativas adequadas em sua própria trajetória acadêmica. Trata-se do início da transformação do motivo da atividade, pela concepção e objetivação de ações conscientes, que passam a orientar-se pela busca de instrumentos capazes de mediar a formação conceitual dos estudantes.

Importa ressaltarmos que, no arcabouço teórico marxiano, as necessidades (bedürfnisse) constituem o ponto de partida do trabalho, entendido como atividade vital por meio da qual o ser humano se afirma enquanto ser genérico no metabolismo com a natureza. A concepção marxiana de necessidade representa uma ruptura com a universalidade abstrata da dialética hegeliana e com a leitura feuerbachiana centrada na incompletude da consciência. Ao inverter a dialética idealista, Marx demonstra que não é o Estado que cria a sociedade civil; nem a consciência que cria o homem, mas a vida social concreta que engendra, tanto as formas de organização social quanto as formas de consciência (Marx, 2010; Marx; Engels, 2007; Paulo Netto, 2015). Trata-se, portanto, de uma concepção histórico-ontológica, em que as necessidades expressam objetivamente as relações sociais concretas.

Tal compreensão foi incorporada pela psicologia concreta, especialmente na formulação da unidade entre consciência e atividade, evidenciando que as necessidades atuam como motores da atividade, mediando tanto a constituição subjetiva quanto o desenvolvimento

histórico-social mais amplo (Leontiev, 1978). No contexto empírico desta pesquisa, essa dimensão torna-se visível quando os licenciandos passam a reconhecer que ensinar na EJA exige responder às necessidades concretas dos estudantes adultos, ainda que, inicialmente, em nível empírico. “O adulto geralmente tem objetivos [...] de ir para o mercado de trabalho ou tirar uma carteira de habilitação [...]” (Brito, EC1-ER, 2025).

Como afirma Leontiev (2021, p. 123), o objeto da atividade é sempre seu motivo mobilizador, pois “[...] por trás dele sempre há uma necessidade, à qual ele responde”. Assim, atividades aparentemente “sem motivo” expressam, na realidade, motivos ainda não conscientes para o sujeito. Cabe ao processo formativo tornar essas necessidades explícitas e mediá-las, possibilitando a transformação de motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes, condição decisiva para a constituição consciente das ações da atividade pedagógica na EJA.

Nesse horizonte, o estranhamento inicial dos participantes diante da EJA revela-se elemento-chave da formação humana. O que se manifesta inicialmente como insegurança e desconhecimento converte-se em ponto de partida para a criação de possibilidades de superação dessas necessidades, como explicitado na fala de Eva ao apontar a necessidade de um instrumento de mediação do ensino escolar na EJA (EC1-OBC, 2025). “[...] A escola deve ter uma abordagem, com o emprego do instrumento certo para aproveitar seu potencial em sala de aula. [...] a gente não teve acesso a essa abordagem, nem a esses instrumentos adequados para ensinar na EJA”.

As necessidades formativas passam, assim, a operar como motor das ações pedagógicas, impulsionando a emergência de novas demandas e a transformação dos motivos da formação docente no interior do sistema de atividades. Tal movimento começa a se expressar na reorganização consciente da atividade de ensino na EJA que carece da mediaticidade de instrumentos teórico-metodológicos, capazes de articular teoria e realidade concreta (Cheptulin, 1982; Leontiev, 1978; Vigotski, 2007).

Desse modo, a Atividade Orientadora de Ensino foi introduzida no contexto formativo/educativo da EJA, configurada como um instrumento de mediação onto-reflexiva (Pontes, 1997). Aos poucos, possibilitou que os licenciandos se apropriassem conscientemente do processo de transformação da realidade e de si próprios por meio da atividade de ensinar. No contexto implicado, ao deslocar a mediação do plano individual para o coletivo, a AOE pôde articular necessidades produzidas pelas regras da comunidade, pela divisão social do trabalho e pelas condições históricas de produção da vida social no âmbito da comunidade educativa contextualizada pelos licenciandos em estágio (Marx, 2010; Engeström, 2016).

Desse modo, ao ser incorporada como mediação concreta da atividade investigativa e da atividade pedagógica, a AOE passa a atuar como elemento estruturante do sistema de atividades, criando condições para a superação progressiva das contradições internas, a transformação dos motivos e a constituição de um objeto pedagógico compartilhado. Esse objeto, configurado como núcleo problematizador da atividade coletiva, expressa o ensino assumido como prática social historicamente situada e orientada à formação humana.

Essa perspectiva confirma a tese de que, no resultado da atividade – no objeto –, está inscrita toda a sua história (Leontiev, 2021). Assim, a mediação não é elemento externo, mas o próprio movimento histórico da atividade que, ao se objetivar, sintetiza as relações que a engendraram – ações, instrumentos, condições e contradições. Nesses termos, a AOE se afirma como mediação da atividade pedagógica ao organizar o ensino em torno de objetos específicos, conscientemente assumidos, fazendo com que a aprendizagem condense, em seu percurso, a história das necessidades que engendraram o conhecimento, no movimento lógico-histórico do conceito. Esse desenvolvimento, não linear e tensionado, expressa o caráter coletivo da atividade e institui um movimento permanente de avaliação e reorientação, sendo, portanto, a própria atividade, em seu movimento contraditório, mediadora da constituição da consciência nesse processo contínuo.

5.1.2 Emergência do núcleo problematizador do ensino

A emergência da necessidade de mediatização do ensino, discutida no item anterior, não se constitui de forma linear ou harmônica no processo formativo dos licenciandos. Ao contrário, manifestou-se por meio de contradições internas que atravessaram a atividade pedagógica em sua fase inicial, revelando o descompasso entre os referenciais teórico-metodológicos apropriados na formação inicial e as exigências concretas do ensino na EJA. Essas contradições, longe de representarem obstáculos meramente circunstanciais, configuram-se como núcleo problematizador do desenvolvimento da atividade, nas acepções, marxiana e leontieviana.

No âmbito do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a contradição, como já apontamos, é compreendida como força motriz do desenvolvimento, expressão das tensões internas que impulsionam a transformação dos fenômenos sociais (Marx, 2011a; Politzer, 1970; Cheptulin, 1982). Transposta para o campo da formação docente, essa categoria permite compreendermos que o conflito vivenciado pelos licenciandos não foi reduzido a uma insuficiência individual, mas, ao contrário, expressou uma possibilidade objetiva da superação da forma historicamente instituída de formação inicial por outra qualitativamente mais elevada, capaz de responder às determinações concretas do trabalho educativo na EJA.

Tal contradição torna-se evidente quando os licenciandos reconhecem que os conhecimentos e as experiências acumulados ao longo do curso não oferecem mediações suficientes para responder às especificidades do público da EJA. A fala de Jane expressa com clareza essa tensão. “A gente não é preparado para ensinar jovens e adultos. O curso não aborda essas questões, então, quando chega na escola, a gente fica meio perdido, sem saber como agir” (Jane, EC1-OBC, 2025).

No mesmo sentido, aponta a fala de Tânia (EC1-OBC, 2025):

É muito desafiador mesmo, tudo é novidade para mim. Sei que é importante conhecer primeiro as especificidades desses alunos; sei que eu preciso compreender o ambiente em que ele está, eu preciso compreender qual é mesmo a necessidade dele, porque ele escolheu a modalidade da EJA [...]. São muitas gerações juntas, porém o jovem em si, o adolescente está muito abrangente lá, então a gente precisa saber porque esse jovem está lá, então essa especificidade é justamente saber o porquê ele está lá, onde eu posso estar ajudando, ter o individual, então é nessa parte que a gente tem que entender qual é o ponto onde eu posso estar ajudando cada um, qual é o objetivo dele ali, porque ele tem um objetivo ali, então para poder assim, a gente conseguir ajudar.

Essas manifestações empíricas, produzidas nos Encontros Formativos (EC) por meio das Observações Compartilhadas (OBC), evidenciam uma contradição fundante entre o conteúdo da formação docente e o objeto real da atividade de ensino na EJA. Tal contradição revela que, ao privilegiar abordagens generalistas ou centradas na educação infantil e nos anos iniciais, a formação tende a desconsiderar as determinações históricas, sociais e culturais que constituem a educação de jovens e adultos. Como resultado, produz-se um descompasso entre a atividade de formação e a atividade de ensino reveladora de uma cisão entre a significação social e o sentido pessoal: formam-se sujeitos formalmente habilitados, porém objetivamente fragilizados, alienados diante das exigências concretas do trabalho pedagógico com esse público.

Nos termos de Leontiev (1978), trata-se de uma desarticulação no interior da própria estrutura da atividade, na qual os motivos que orientam a formação não coincidem com o objeto efetivo da atividade de ensino futura, comprometendo sua unidade interna.

A significação social, conforme explica o autor, refere-se ao conteúdo objetivo, historicamente produzido e socialmente estabilizado de uma atividade, existindo independentemente da relação imediata do sujeito com ela. Já o sentido pessoal expressa a forma singular como esse conteúdo é vivido, sendo, assim, determinado pelos motivos que orientam a atividade do sujeito. Em termos rigorosos, enquanto a significação social indica o

lugar e a função da atividade no conjunto das relações sociais, o sentido pessoal revela o modo como o sujeito se vincula a ela no interior de sua própria atividade.

É na cisão entre esses dois planos que se funda o fenômeno da alienação (Marx, 2011a; Leontiev, 1978). Uma mesma atividade pode possuir uma significação social objetiva – no caso, a formação para o ensino na EJA – e, simultaneamente, assumir, para o sujeito, um sentido pessoal restrito a motivos imediatos, como cumprir tarefas acadêmicas ou obter certificação. Nessa condição, o produto da atividade torna-se estranho ao próprio sujeito, uma vez que não se vincula efetivamente às necessidades que deveriam orientá-lo. A relação entre significação social e sentido pessoal é, portanto, contraditória e dinâmica, podendo, no desenvolvimento da atividade, ocorrer a transformação dos sentidos pessoais em direção à apropriação da significação social. Este movimento é que constitui a base do desenvolvimento da consciência.

Do ponto de vista da Teoria da Atividade, essa contradição estabelece a dissociação entre o ensino empírico, sem propósito, alienado, e o ensino que promove o desenvolvimento (Vigotski, 2017). Ela também pode ser compreendida como um descompasso entre o motivo da atividade de formação e o objeto efetivo da atividade de ensino, o que gera ações fragmentadas, orientadas, mais pela reprodução de modelos previamente conhecidos do que pela compreensão das necessidades reais dos estudantes (Leontiev, 1978). Tal movimento aparece, por exemplo, quando os licenciandos relatam dificuldades iniciais de transpor para a EJA práticas e estratégias pensadas para outros níveis de ensino.

Em sala tem alguns alunos que já estão mais adiantados; outros, não. Por isso as turmas são multisseriadas. Essa forma de trabalhar, para mim, já é um desafio. Tenho necessidade de aumentar os meus conhecimentos nessa área. Não seria justo eu não saber abordar os conceitos científicos em sala de aula com eles. Espero que essa formação, antes da regência, me dê esse conhecimento, pois tenho vontade de trabalhar com esse público. Para mim, é desafiador. Tenho experiência na educação infantil e no ensino fundamental regular; tenho também, pouco, mas tenho. Agora, a EJA, para mim, é tudo novo e desafiador (Nísia, EC1-ER, 2025).

A percepção de que não é possível a transposição acrítica de práticas da educação infantil para o ensino de pessoas jovens e adultas evidencia a presença de uma contradição secundária no interior da atividade, nos termos de Engeström (2016). De um lado, os instrumentos disponíveis (saberes, métodos, materiais didáticos) e, de outro, o objeto da atividade (o ensino de jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas). A inadequação entre esses elementos gera tensões que desestabilizam a atividade, mas, simultaneamente, criam condições para sua reorganização em um patamar mais elaborado que se apresenta como possibilidade de superação do ensino alienado na EJA.

Na tradição marxista, a alienação se configura quando a relação entre a significação social e o sentido pessoal permanece externa e imediata, isto é, quando o motivo que orienta a ação não coincide com o objeto da atividade. Isso impede que a significação opere como mediação consciente da prática. Desse modo, a não coincidência entre significação social – entendida como conteúdo relativamente estável da consciência social – e sentido pessoal – como relação subjetiva do sujeito com esse conteúdo, mediada por seus motivos – não constitui, por si, alienação, mas expressão da contradição constitutiva entre sujeito e realidade social; torna-se alienada quando tal dissociação inviabiliza a orientação consciente da atividade pelo objeto, ou seja, quando o sujeito não ultrapassa a imediatez do objeto.

Em contrapartida, no movimento de desenvolvimento da atividade, o sentido pessoal pode elevar-se, passando a expressar, de modo mais desenvolvido, a significação social, na medida em que o sujeito se apropria de seu conteúdo no interior da práxis. Assim, a contradição não é vista aqui como negação, mas como possibilidade histórica de superação, desde que mediada por um processo formativo capaz de explicitar, analisar e superar essas tensões. A fala de Eva (EC1-OBC, 2025) aponta precisamente para essa dimensão, ao reconhecer a ausência de instrumentos formativos adequados e, ao mesmo tempo, explicitar a necessidade de sua construção.

Na verdade, a escola deve ter uma abordagem com o emprego do instrumento certo para aproveitar seu potencial em sala de aula. Infelizmente nas licenciaturas, na Pedagogia pelo menos, a gente não tem acesso a essa abordagem, nem a esses instrumentos adequados para ensinar na EJA. Já tenho até certa experiência na educação regular, mas na EJA não. Tenho muita vontade sim de conhecer um instrumento que me conduza a esse nível de ensino, porque pretendo também futuramente atuar, conhecer de fato, me aprofundar, ter essa experiência com eles, esse contato (Eva, EC1-OBC, 2025).

Ao explicitar a insuficiência dos instrumentos disponíveis para atuar na EJA, os licenciandos passam a reconhecer que a contradição vivenciada não é individual, mas estrutural. Trata-se de uma contradição objetiva entre a organização da formação docente e as condições concretas do trabalho pedagógico na EJA, o que desloca a problemática do plano subjetivo para o da totalidade social. Esse deslocamento é fundamental para a emergência de novas necessidades formativas e para a reorientação dos motivos da atividade de formação docente. Implica que já sinalizam conexão com as necessidades reais dos estudantes adultos, podendo, assim, criar um caminho para a coincidência entre a significação social e o sentido pessoal, em outros dizeres, criar um caminho para a formação humana.

No âmbito da Teoria da Atividade, esse movimento corresponde à transição de um estado em que os motivos da ação permanecem apenas compreensíveis para outro em que

passam a adquirir eficácia orientadora (Leontiev, 1978). A contradição atua, nesse processo, como elemento desencadeador da reflexão crítica, abrindo espaço para a reorganização consciente da atividade pedagógica. É justamente nesse ponto que se inscreve a mediação da Atividade Orientadora de Ensino, ao oferecer aos licenciandos um referencial teórico-prático capaz de enfrentar as contradições reveladas na prática.

Ao introduzirmos a Atividade Orientadora de Ensino como princípio organizador da atividade pedagógica, as contradições passam a ser incorporadas como elementos constitutivos do processo educativo, e não como falhas a serem ocultadas ou eliminadas. Essa incorporação possibilita avançar na compreensão do ensino como atividade social complexa, historicamente situada e atravessada por múltiplas determinações, favorecendo a constituição de um objeto pedagógico compartilhado e orientado à formação humana dos sujeitos da EJA.

Nessa perspectiva, ao tratar de processos formativos e educativos envolvendo pessoas adultas, a perspectiva mediadora da AOE desenvolvida por Moura(1996, 2000, 2004), fundamentada nos aportes teóricos de Leontiev e Engeström – para os quais a aprendizagem é passível de expansão em resposta às necessidades emergentes no interior de um sistema de atividades – constitui-se como ponto de partida para uma proposta de ensino que emerge do próprio movimento formativo dos licenciandos e se mostra, assim, mais adequada às especificidades históricas e sociais dos sujeitos da EJA.

Essa compreensão é corroborada pelo exemplo clássico da caçada apresentado por Leontiev (1978), que evidencia como uma atividade coletiva se transforma a partir das tensões entre ações individuais e o motivo comum – no caso, a subsistência do grupo de caçadores. Engeström (2016) amplia essa concepção ao demonstrar que as contradições entre instrumentos, regras e divisão do trabalho, inscritas nas relações de produção, distribuição, troca e consumo (Marx, 2011a), podem conduzir à redefinição do próprio objeto da atividade.

Em nosso estudo, observamos que, ao ser assumida como mediação do ensino na EJA, a AOE fez emergir um núcleo problematizador que reorientou o objeto da atividade, elevando o ensinar pessoas adultas à condição de motivo mobilizador da atividade coletiva docente.

Assim, as contradições internas identificadas na empiria não apenas explicam as dificuldades iniciais enfrentadas pelos licenciandos, mas se afirmam como núcleo problematizador e dinamizador do processo formativo, impulsionando a emergência de novas necessidades, a transformação dos motivos e a emergência de novos sentidos nas ações de ensino que passam a reorganizar a respectiva atividade. É nesse movimento dialético que se constitui a base para os avanços formativos discutidos nos itens subsequentes, nos quais a

mediação da AOE passa a operar de forma progressivamente mais consciente e sistemática no interior do sistema de atividades.

5.1.3 Atribuição de novos sentidos às ações de ensino

O enfrentamento das contradições internas da atividade pedagógica, discutidas no item anterior, não se esgota na explicitação dos conflitos vivenciados pelos licenciandos no contexto da EJA. Ao contrário, tais contradições passam a operar como condições objetivas para a transformação dos motivos que orientam as ações na formação e na atividade de ensino, configurando um movimento qualitativamente novo no processo formativo. É nesse ponto que se torna possível compreendermos a emergência de novos sentidos atribuídos ao ensino em decorrência da transformação dos motivos da atividade, agora não mais reduzidos à execução de tarefas prescritas, mas vinculados à compreensão do ensino como prática social historicamente situada.

É importante ressaltarmos que a transformação dos motivos em Leontiev está vinculada a mudanças qualitativas na própria estrutura da atividade, que ampliam o domínio do consciente. À medida que a produção se complexifica, as operações deixam de ser meras adaptações às condições externas e passam a ser mediadas por instrumentos e pela linguagem, reconfigurando a relação entre sentidos pessoais e significações sociais. Nesse processo, ações antes subordinadas a fins imediatos convertem-se em meios conscientes para a realização de outras ações, inaugurando formas de regulação intencional da atividade e possibilitando o surgimento de operações deliberadamente controladas pela consciência.

Nesse sentido, nas palavras do próprio autor emerge [...] uma espécie de deslocamento do motivo destas ações para o fim. A ação também se transforma, não em operação [...], mas em atividade, tendo um motivo próprio. Isto permite então aos motivos entrarem também na esfera do consciente (Leontiev, 1978, p. 106). Essa ampliação do domínio do consciente, historicamente relacionada à divisão social do trabalho, implica uma transformação estrutural do motivo da atividade.

Nessa visão, com a divisão técnica do trabalho, determinadas ações deixam de estar apenas a serviço de um motivo externo e adquirem um motivo próprio, deslocando-se do plano da execução para o da atividade consciente. É nesse movimento que os motivos ingressam na esfera da consciência, deixando de ser apenas compreensíveis para se tornarem motivos eficazes capazes de orientar a atividade de modo reflexivo e historicamente mediado.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, os motivos não se apresentam como dados imediatos ou estáveis, mas se constituem e se transformam no próprio movimento da atividade,

em função das necessidades objetivas que a sustentam (Leontiev, 1978). Nesse sentido, aquilo que inicialmente se impõe aos participantes da pesquisa como exigência externa – a realização do estágio curricular para cumprimento de créditos acadêmicos – configura-se como motivo apenas compreensível. Contudo, à medida que os licenciandos se confrontam com as determinações concretas do trabalho educativo na EJA e com a necessidade de reorganizar suas ações pedagógicas nesse contexto, esse motivo passa a adquirir eficácia orientadora, transformando-se em núcleo regulador consciente da atividade de ensinar.

Esse deslocamento torna-se visível nas falas dos participantes, quando começam a atribuir novos sentidos pessoais à experiência de ensinar jovens e adultos, reconhecendo-a como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Como expressa Brito (EC1-ER, 2025),

[...] no começo a gente vinha para cumprir o estágio, mas depois começou a perceber que aquilo ali estava ensinando muito mais para a gente do que só cumprir uma carga horária. A gente percebe que o ensino na EJA pode mudar muita coisa na vida deles, e isso faz a gente pensar diferente sobre o nosso papel como professor. Então, entendo que suas especificidades estão em suas experiências de vida. Cada um tem sua vivência, tem suas histórias, alguns já têm determinado conhecimento, alguns sabem ler, poucos mais sabem, alguns sabem ler e escrever e ainda tem a questão da jornada de trabalho fora para se sustentar, também.

Essa mudança de perspectiva indica a transição de uma relação externa à atividade para uma relação progressivamente mais consciente e intencional que ocorre objetivamente, na qual o ensino passa a ser reconhecido como objeto formativo. Tal movimento evidencia que a transformação dos motivos não ocorre por mera adesão subjetiva, mas resulta da reorganização das condições objetivas da atividade, mediada por instrumentos teórico-práticos que possibilitam a compreensão das contradições vivenciadas pelos sujeitos em atividade.

Nesse processo, a mediação da Atividade Orientadora de Ensino assume o papel central, oferecendo aos licenciandos uma lógica de organização do ensino fundamentada na relação entre necessidade, motivo, objeto, ações e operações. A AOE possibilita, assim, o enfrentamento da fragmentação inicial das práticas pedagógicas, favorecendo a construção progressiva de um objeto de ensino compartilhado. A fala de Nísia (EC1-ER, 2025) ilustra esse movimento.

Fiquei pensando: como eu vou ensinar algo que faça sentido pra todo mundo? Eu só queria fazer uma aula que desse certo. Mas aí percebi que não sabia nem por onde começar numa turma multisseriada. Quando a gente começou a planejar pensando no que eles realmente precisavam aprender, tudo começou a fazer mais sentido, inclusive para a gente. A gente começou a entender que ensinar não é só explicar o conteúdo, mas criar condições para que eles consigam aprender de verdade (Nísia, EC1-ER, 2025).

O “fazer sentido”, aqui, não se reduz a um aspecto afetivo ou motivacional, mas expressa a reorganização da atividade em um novo nível de generalização, no qual os licenciandos passam a compreender o ensino como mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e as necessidades concretas dos estudantes da EJA. Trata-se, portanto, de um deslocamento do plano da execução para o plano da consciência da atividade, condição fundamental para a formação docente orientada à formação humana.

Esse movimento guarda estreita relação com o conceito de aprendizagem expansiva, conforme formulado por Engeström (2016), uma vez que a transformação dos motivos implica a formação do objeto da atividade e a ampliação de seus horizontes de sentido. Ao enfrentar coletivamente as contradições do ensino na EJA e ao reorganizar suas ações a partir de novas mediações, os licenciandos passam a produzir outras formas de compreender o ensinar e o aprender, tensionando modelos previamente cristalizados e/ou fossilizados (Vigotski, 2007).

A emergência de novos motivos, com maior eficácia orientadora, também se manifesta quando os participantes reconhecem a necessidade de considerar as trajetórias de vida, os saberes e as finalidades concretas dos estudantes jovens e adultos como elementos constitutivos do planejamento pedagógico. Tal reconhecimento desloca o foco do ensino de uma lógica transmissiva para uma lógica mediada e intencionalmente organizada.

O público da EJA é estereotipado na sociedade e na escola também. Ele já chega com esse estigma de que é um adulto que não foi escolarizado porque não quis estudar. Mas nós sabemos que, na verdade, isso aconteceu porque ele não teve a oportunidade de ir à escola. Agora, para alfabetizá-lo, o ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos, são os conhecimentos que não foram mediatizados, que não têm uma mediação para a academia, mas que são importantes para o seu processo de formação. [...] A gente percebe que não dá para ensinar sem considerar a história deles, o que eles querem e precisam aprender naquele momento (Eva, EC1-OBC, 2025).

A fala expressa a ruptura com a concepção deficitária do estudante da EJA ao deslocar a análise da culpabilização individual para as determinações histórico-sociais da exclusão escolar, reconhecendo os conhecimentos cotidianos como ponto de partida do ensino e evidenciando a necessidade de mediação pedagógica para sua transformação em conhecimento escolar.

Esse movimento, compreendido como síntese provisória do processo formativo, marca, portanto, a emergência da primeira unidade de significação, ainda orientada por motivos apenas compreensíveis, na qual se articulam necessidades formativas, carência de mediação, contradições internas e a separação entre teoria e prática. A introdução da Atividade Orientadora

de Ensino (AOE) não elimina tais contradições, mas as reinscreve em um novo patamar de desenvolvimento, colocando em crise a atuação espontaneísta instrumental.

Desse modo, a significação da AOE começa a ultrapassar a apropriação conceitual, materializando-se na reorganização inicial das ações de ensino e da formação docente e inaugurando a produção de novos sentidos para o ensinar na EJA, como explicado na sequência dessa discussão.

5.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO COMO MEDIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO

“O ensino lá é pouco desafiador [...] Qual a necessidade daquilo?”

(Júlia, observação compartilhada no Encontro 3, 2025)

A inserção dos licenciandos na condição de observadores em sala de aula, articulada ao avanço da apropriação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como possibilidade de mediação teórico-metodológica, inaugurou um novo movimento da atividade investigativa, no qual se configurou a segunda Unidade de Significação (USIG-2), caracterizada pela problematização do ensino tradicional em que a AOE passa a ser vista como a mediação necessária para superar o ensino mecânico observado.

Nesse momento, da aparência inicial emergem mediações que deslocam a compreensão do ensino, revelando contradições entre práticas transmissivas e a necessidade da organização intencional da atividade pedagógica. Assim, a observação sistemática das aulas, em diálogo com o estudo dos princípios da AOE, possibilitou a identificação de contradições próprias da EJA, expressas na predominância de abordagens tradicionais, em práticas reprodutivistas e, nas dificuldades de lidar com a heterogeneidade das turmas e com a diversidade de objetivos que mobilizam estudantes jovens e adultos.

Foram essas determinações que se impuseram como ponto de partida de revelação do fenômeno nesta unidade.

Nesse sentido, na segunda USIG evidencia-se um deslocamento qualitativo nas ações dos licenciandos, à medida que a problematização do objeto de ensino assume centralidade. A observação crítica da prática docente, mediada pelos fundamentos da AOE, desencadeia questionamentos sobre conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, inserindo os motivos em um processo inicial – ainda contraditório – de transformação. As tensões deixam de ser percebidas apenas como limites da prática observada e passam a operar como condições objetivas para a reorganização do planejamento e da condução das ações de ensino na regência.

Nesse movimento, consolida-se a compreensão de que o ensino na EJA não pode se restringir à reprodução de práticas voltadas à infância nem a respostas imediatistas às demandas pragmáticas dos educandos. Os licenciandos passaram a reconhecer que a atividade de ensino dirigida a alunos adultos deve emergir da experiência social e considerar a historicidade, as necessidades educativas concretas e a respectiva bagagem cultural desses sujeitos. A AOE afirma-se, assim, como mediação capaz de articular o saber escolar às vivências dos estudantes, organizando o ensino a partir de objetivos intencionais e socialmente legitimados, que transformam necessidades cotidianas em motivos para a aprendizagem conceitual (Leontiev, 1978; Vigotski, 2007; Engeström, 2016; Moura, 2004).

A unidade de significação correspondente a esse segundo movimento empírico estrutura-se em três episódios: “Compreensão da AOE como instrumento de construção coletiva do conhecimento”, “Percepção das especificidades da EJA e observação prática em sala” e “Visão de incompatibilidade da AOE com o ensino tradicional”. Esses episódios articulam-se por meio de cenas que evidenciam a insegurança inicial diante da atividade pedagógica, a emergência da AOE como mediadora das ações de ensino, a observação crítica da prática docente na EJA, a valorização da diversidade e da experiência dos estudantes e a superação progressiva das tensões entre a AOE e práticas tradicionais.

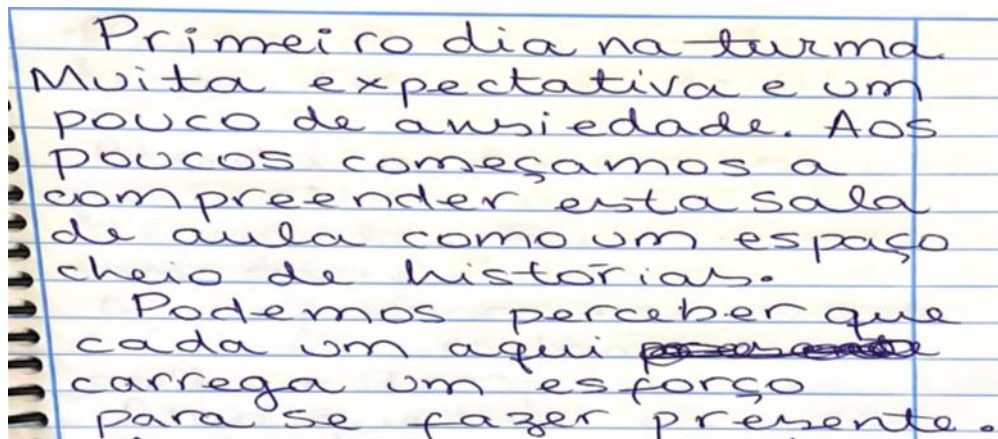
Nesse contexto, tornam-se mais nítidas as contradições internas do processo formativo, que passam a tensionar os motivos iniciais dos estagiários. As concepções prévias de ensino, frequentemente sustentadas por representações idealizadas da docência, confrontam-se com a realidade objetiva da atividade pedagógica observada. Esse confronto problematiza o próprio sentido do ensino apropriado na formação inicial, abrindo espaço para a emergência de novas necessidades, para a transformação dos motivos e para a expansão da aprendizagem no interior da atividade de formar-se professor.

5.2.1 O olhar observacional e a crítica ao ensino mecânico

No contexto anteriormente delineado, observa-se a constituição de um olhar observacional coletivo a partir do qual emerge uma crítica ao ensino tradicional na EJA. Os licenciandos passam a perceber que a realidade escolar da modalidade é atravessada por condições concretas de ensino que não atendem plenamente às necessidades formativas dos estudantes jovens e adultos, cujas trajetórias escolares foram historicamente interrompidas e cujos saberes se originam de práticas sociais produzidas fora da escola. Nessa direção, o registro no Diário de Bordo da estagiária Mary (Figura 21) revela-se significativo para compreendermos

como os motivos iniciais da formação passam a ser tensionados pelas especificidades do aluno adulto e por sua relação singular com o conhecimento escolar.

Figura 21 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Mary



“[...] Primeiro dia na turma. Muita expectativa e um pouco de ansiedade. Aos poucos começamos a compreender esta sala de aula como um espaço cheio de histórias. Podemos perceber que cada um aqui ~~carrega~~ carrega um esforço para se fazer presente” (Mary, DIBO, 2025).

Fonte: arquivo pessoal do autor

O registro de Mary (2025) evidencia a ansiedade diante da materialidade do trabalho educativo a ser realizado e explicita a distância entre o conhecimento teórico apropriado na universidade e o encontro com o aluno adulto na sala da EJA. Destacamos, contudo, sua percepção da sala de aula como “um espaço cheio de histórias”, o que amplia seu olhar para além da dimensão individual e reconhece a historicidade concreta dos estudantes. Esse reconhecimento já indica um movimento em direção à mediação pedagógica, pois o ensino deixa de ser concebido apenas como projeção do que o licenciando imagina ensinar e passa a ser compreendido como construção orientada pelas trajetórias de vida e necessidades reais dos sujeitos.

Ao afirmar que “cada um aqui carrega um esforço para se fazer presente”, Mary toca uma dimensão constitutiva da atividade educativa na EJA: a luta cotidiana dos estudantes adultos, marcados por trajetórias de escolarização interrompidas ou negadas, para participar e permanecer em um processo educativo historicamente excludente. Tal reconhecimento desloca o ensino do plano da mera transmissão de conteúdo para o da práxis social, evidenciando que ensinar e aprender, nesse contexto, implicam considerar as condições objetivas de vida e trabalho que conformam a atividade pedagógica. Esse movimento põe em curso a constituição de uma consciência pedagógica que passa a apreender o ensino como possibilidade concreta de

humanização, ao articular a formação escolar, a experiência social e a transformação dos sujeitos em atividade.

Essa questão é aprofundada na fala de André, que revela o encontro dos licenciandos com uma contradição estruturante da EJA: a presença de sujeitos adultos excluídos de processos de humanização por falta de oportunidade de apropriação da cultura científica.

Eu entendo que essa pessoa adulta que, de certa forma, não se apropriou totalmente do conhecimento da cultura herdada dentro da sociedade ainda não está humanizada dentro dessa perspectiva. Então, por isso, o professor inicialmente tem que entender e ver o que o aluno procura dentro dessa perspectiva para que a gente possa, juntos, estar abordando e encontrando uma perspectiva para que a gente possa entrar, humanizar esse adulto e, de certa forma, o compreender e inseri-lo nesse contexto social em que, de certa forma, ele está invisível (André, EC1-ER, 2025).

O licenciando revela um grau importante de apropriação dos fundamentos da formação humana, na perspectiva histórico-cultural. Ao afirmar que esses sujeitos “ainda não estão humanizados dentro dessa perspectiva”, André expressa a compreensão, ainda em elaboração, do papel da escola como mediação ontológica para a inserção dos indivíduos na totalidade da vida social. O deslocamento do foco do ensinar – da tarefa em si para a função social do trabalho educativo – inaugura a superação de uma visão espontaneísta do ensino e marca o início da tomada de consciência do papel do ensino transformador.

Por outro lado, a licencianda Nísia evidencia outra face dessa contradição: a insuficiência de sua formação em face da complexidade da EJA. “Em sala, tem alguns alunos que já estão mais adiantados; outros, nem tanto. Por isso, as turmas são multisseriadas. E essa forma de trabalhar, para mim, já é um desafio. [...] A EJA, para mim, é tudo novo e desafiador (Nísia, EC1-ER, 2025).

A heterogeneidade das turmas multisseriadas emerge como princípio organizador do ensino e evidencia a necessidade de domínio teórico-científico para superar práticas adaptativas ou improvisadas. A insegurança expressa por essa licencianda traduz um estágio inicial da atividade de formar-se professora, ainda orientado por motivos apenas compreensíveis, mas que já anuncia a passagem para motivos eficazes ao reconhecer o compromisso com o direito à aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Esse movimento se intensifica na observação compartilhada registrada por Júlia (EC3-OBC, 2025), que ilustra de forma emblemática a crítica ao ensino mecânico, cujo excerto foi utilizado na abertura deste subtópico.

A minha experiência na observação é fantástica. Percebo muita vontade dos alunos de aprender, mas vejo que **o ensino lá é pouco desafiador**, né? As coisas brotam da gaveta ou da pasta da professora; não sai nada dos alunos. Ali, isso mesmo: esse fato me chamou a atenção. A professora usou algumas atividades, só mesmo assim, repetindo aquele conteúdo, por exemplo, usando definições prontas. Muito monótono aquilo de oferecer sempre definições prontas para eles apenas repetirem, muita repetição, uma coisa automatizada. [...] **Qual a necessidade daquilo?**

A fala de Júlia mostra como o exercício de observação contribuiu para que essa estagiária tomasse consciência da insuficiência do ensino tradicional baseado na transmissão - centrado na repetição mecânica de conteúdos e na reprodução de definições prontas. Essa discrepância entre a expectativa dos alunos e a prática da professora revela uma contradição interna da atividade pedagógica: a aprendizagem desejada não encontra, no ensino, o objeto capaz de satisfazê-la, portanto, não humaniza. Isso implica, em relação aos alunos adultos, como já explicado no tópico anterior, a emergência da cisão entre a significação social e o sentido pessoal (Leontiev, 1978).

Ao reconhecer a monotonia e a ausência de protagonismo discente, Júlia elabora um sentido pessoal, crítico que reconfigura sua relação com a atividade de ensinar. Esse movimento aponta para o processo de transformação dos motivos compreensíveis em motivos eficazes, que permite expandir a aprendizagem (Leontiev, 1978; Engeström, 2016), na medida em que a identificação da limitação da atividade pedagógica observada passa a constituir o elemento formativo de sua consciência.

Outro alerta na fala de Júlia reforça a importância do desenvolvimento de conceitos, como discutido anteriormente na Seção 4 desta tese. Ao observar que “[...] a professora usou algumas atividades só mesmo, assim, repetindo aquele conteúdo, por exemplo, usando definições prontas, muito monótono aquilo de oferecer sempre definições prontas para eles apenas repetirem, muita repetição, uma coisa automatizada” (Júlia, EC3-OBC, 2025), evidencia-se a limitação do ensino centrado no método das definições, conforme descrito por Vigotski (2009) no âmbito da Teoria Histórico-Cultural.

É importante ressaltarmos que a forma empírica de organizar o ensino pelo método das definições, frequentemente utilizada na EJA, pode não romper com a imediatividade do conteúdo ensinado e reproduzir predominantemente o pensamento empírico. Como afirma Davidov (1988b, p. 146, tradução nossa), “[...] o conteúdo do ensino determina o tipo de pensamento que é formado”. Se o conteúdo é organizado de maneira empírica, forma-se pensamento empírico; quando organizado a partir da relação essencial do objeto, possibilita-se a formação do pensamento teórico.

Assim, o método tradicional das definições, ao investigar apenas conceitos já formados e partir da definição verbal dos conteúdos, desconsidera o processo de síntese complexa que dá origem ao conceito. Trata-se de um procedimento que simplifica excessivamente o processo de abstração, desvinculando a palavra do objeto concreto que lhe dá origem e, conseqüentemente, comprometendo a compreensão do real. Como alerta Vigotski (2009, p. 153), tais procedimentos “[...] simplificam infinitamente o próprio processo de abstração, por torná-lo fora daquela relação específica com a palavra, característica da formação de conceitos, que é o traço distintivo de todo o processo”.

Para superar essas limitações, Vigotski (2009) propõe um método alternativo de estudo da formação de conceitos científicos, composto por duas partes: a base material, que constitui o objeto de estudo, e a palavra, que permite sua apropriação consciente. O mérito desse método está em mobilizar todas as funções mentais superiores, articulando palavra e realidade concreta, permitindo que o conceito surja da experiência e não apenas da definição verbal. Conforme Vigotski (2009, p. 158), “[...] a formação de conceito ou aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”.

Além disso, Vigotski (2009) ressalta que o método das definições ignora o movimento de desenvolvimento dos conceitos. Desconhece-se, assim, que o conceito não é uma entidade fixa, mas uma forma historicamente produzida de apreensão da realidade. É a palavra que expressa e estabiliza, socialmente, esse conteúdo, permitindo sua comunicação e transmissão. Desenvolver um conceito científico significa, portanto, apropriar-se de um saber socialmente construído e transformá-lo em experiência individual. Desse modo, aquilo que antes era experiência coletiva da humanidade converte-se em instrumento do pensamento do sujeito, possibilitando a produção de sentidos pessoais e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Em continuidade à contradição evidenciada – entre o conteúdo da formação e o objeto real da atividade de ensino na EJA –, as falas de Nísia e Júlia explicitam, no plano da prática pedagógica, a dificuldade concreta de o ensino teórico prosperar no interior de uma lógica empirista, hegemonicamente conduzida pelo método das definições. Ao denunciar que “tudo já está pronto” e que “as tarefas são mimeografadas” (Nísia, EC3-OBC, 2025), a licencianda evidencia que a atividade de ensino permanece organizada em ações que não emergem de necessidades reais dos estudantes, mas de objetivos externos e formais, produzindo, assim, uma ruptura entre o objeto da atividade de ensino e os motivos que poderiam mobilizar a atividade de aprendizagem.

Nos termos de Leontiev, trata-se de uma atividade esvaziada de sentido pessoal para os estudantes, ainda que mantenha uma significação social aparente – ensinar conteúdos escolares –, o que impede sua efetiva realização como atividade de aprendizagem. Essa forma de organização do ensino, centrada na apresentação de definições prontas e na repetição de procedimentos, opera no nível da generalização empírica, limitando-se à identificação de características superficiais dos objetos.

Como afirma Davídov (1982, p. 124, tradução nossa), “[...] a generalização teórica não consiste em destacar características externas comuns, mas em descobrir a relação essencial que constitui a base do sistema de objetos em questão”. Contudo, no contexto analisado, a predominância do ensino empirista impede precisamente esse movimento de apreensão das relações essenciais, uma vez que não cria as condições para que o estudante entre em atividade orientada pelo problema e pela investigação do objeto.

Desse modo, a dificuldade de desenvolvimento do pensamento teórico não reside na incapacidade dos sujeitos, mas na organização da atividade de ensino, subordinada a motivos imediatos – cumprir tarefas e reproduzir conteúdos – em detrimento da formação de conceitos. Em termos leontievianos, há dissociação entre motivo e objeto, comprometendo a unidade entre significação social e sentido pessoal e impedindo que o ensino se converta em atividade de aprendizagem.

Nesse contexto, explicita-se o limite do método das definições: ao apresentar o conceito como produto acabado, suprime sua gênese e inviabiliza a reprodução ideal de seu movimento. Em contraposição, como indicam Davídov (1982, 1988) e Kopnin (1978), o pensamento teórico exige a apreensão do princípio gerador do objeto, o que não se realiza no ensino empirista, orientado à fixação de resultados.

Assim, a predominância da generalização empírica expressa a contradição formativa já indicada: ao não se orientar pelo objeto real do ensino na EJA, a formação docente reproduz práticas que inviabilizam a consciência teórica. Superá-la exige reorganizar a atividade de ensino, orientando os motivos pelo objeto — a formação de conceitos — e criando condições para a apropriação da significação social do ensino.

Ao denunciar a lógica “de cima para baixo”, a estagiária Nísia identifica uma contradição central entre o potencial formativo das experiências dos estudantes adultos e a forma como o ensino lhes é imposto. As duas licenciandas Júlia e Nísia, antecipam, assim, elementos fundamentais da AOE, sobretudo a perspectiva de que o ensino deve colocar o aluno em atividade intelectual, articulando suas experiências ao conteúdo científico. Trata-se do início

de um processo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2016), em que a contradição passa a orientar novas formas de ação pedagógica.

As falas de Mary, Eva, Tânia e Kátia aprofundam essa análise ao explicitar contradições relacionadas ao uso acrítico do material didático, à ausência de mediação significativa e à organização mecânica do trabalho pedagógico.

Uma coisa que é flagrante lá e de que não gostei é a qualidade do material utilizado pela professora. Ela tá ali muito presa ao material. O material usado é o que parece pautar as aulas dela. Então, eu achei que o material tem uma qualidade muito baixa, com erros, e isso acaba atrapalhando a compreensão do aluno, porque até eu me senti confusa em algumas questões [...]. Fiquei chocada (Mary, EC3-ER, 2025).

Então, estamos observando a atividade do professor de EJA em sala, antes de nossas regências, e estou percebendo que o contexto social, histórico e individual de cada estudante se constitui em um mundo à parte. Mas não vejo suas necessidades serem atendidas naquele ensino ali, não. A aprendizagem e as necessidades parecem não se conectar ao modo de ensino proposto. Muito mecânico, tudo está pronto: as folhas com desenhos, letras, histórias parecem cansar os alunos. Outro fator também é que, vendo acontecer a aula no ambiente, parece que esses alunos não entram em estado de atividade, o que poderia acontecer se a professora identificasse as necessidades deles, né? (Eva, EC1-OBC, 2025).

[...] A gente viu que o ensino é muito mecânico, com pouca interatividade, aquilo lá é pouco inspirador, tarefas que não desafiam, a proposta da professora é, digamos assim, fazer o tempo passar, mesmo [risos]. A nossa sala é multisseriada. Tem alguns alunos que têm uma dificuldade muito grande. Então, eles realmente precisam de apoio. Claro que, além de a gente estar observando, a gente também está ajudando, mas assim, a gente não consegue ficar muito ativo em relação à participação. Desde o primeiro momento, o ritmo é o da professora, né? (Tânia, EC1-OBC, 2025).

Eu acho que quando nós chegamos lá, eles viram um brilho, uma esperança a mais, para que pudéssemos ajudá-los. Também pegando pontos que eu já observei que os professores utilizam, muitas vezes eles chegam cansados ali, estão com sono, por isso acho que as aulas devem ser mais dinâmicas, trazer coisas concretas da experiência deles, por exemplo, do próprio trabalho, o que eles fazem durante o dia? Botá-los para trabalhar em sala também, em grupos, para que interajam mais na aula; parece que nem estão em atividade de aprendizagem. Com certeza, cada aluno ali possui uma necessidade, eles vão com um objetivo diferente. Devemos conhecer suas necessidades, o que procuram para si. Mas estamos só observando, inicialmente, conhecendo o ambiente e cada um deles. Acho que primeiro a gente vai conhecer um pouquinho cada um deles, para a gente poder perceber quais são as intenções, porque eles estão ali, para depois a gente poder elaborar uma aula que comporte a necessidade de cada um. Então, acho que é isso (Kátia, EC3-OBC, 2025).

Nessa perspectiva, Mary, a exemplo de Júlia e Nísia, expressa de modo contundente a insatisfação com a dependência acrítica do material didático – um artefato que, em vez de mediar o processo de ensino, subordina a atividade pedagógica à lógica da reprodução mecânica. Sua observação de que “o material é que parece pautar as aulas” revela uma contradição primária (Engeström, 2016), situada entre o instrumento mediador (material

didático) e o objeto da atividade (ensinar na EJA). O material, em vez de promover o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes adultos, limita a ação do professor a um fazer prescritivo, gerando alienação pedagógica, tanto nos docentes quanto nos alunos.

Eva, por sua vez, amplia essa crítica ao apontar a ausência de mediação significativa entre o ensino e as necessidades concretas dos estudantes. Quando afirma que “os alunos não entram em estado de atividade”, ela indica que o ensino observado não mobiliza o motivo da aprendizagem, isto é, não há um objeto real capaz de despertar a necessidade cognitiva dos sujeitos (Leontiev, 1978). Essa ausência de motivo mobilizador impede que a atividade de aprendizagem se constitua efetivamente como tal, mantendo o processo educativo em um nível operacional, sem sentido formativo.

A fala de Tânia reforça essa percepção ao caracterizar o ensino como “mecânico” e “pouco inspirador”, apontando para a contradição secundária entre o modo de organização do trabalho pedagógico e as necessidades objetivas da turma multisseriada. Essa situação evidencia o descompasso entre as exigências concretas do contexto da EJA e os modos tradicionais de ensinar, que não consideram a historicidade dos alunos e suas formas próprias de significar o conhecimento.

Por sua vez, a fala de Kátia enfatiza o potencial motivacional e afetivo presente nos estudantes da EJA, destacando a esperança e o desejo de aprender como dimensões que devem orientar a ação pedagógica. Ao reconhecer que o ensino precisa ser dinâmico e vinculado às experiências concretas dos sujeitos trabalhadores, ela explicita a necessidade de uma mediação que considere as singularidades e os objetivos de cada aluno. Sua referência à observação inicial revela a compreensão de que conhecer o contexto não é um procedimento formal, mas uma condição fundamental para a organização consciente da atividade de ensino, orientada à produção de aprendizagem desenvolvimental e à ampliação da consciência pedagógica.

Os excertos analisados revelam que as contradições vivenciadas pelos licenciandos, embora, no início tenham gerado estranhamento e crítica, cumprem um papel formativo essencial. Esses excertos permitem-nos compreender o ensino como uma prática social e historicamente determinada, pois evidenciam que sua transformação exige a reorganização da própria atividade pedagógica objetiva na regência prática onde a AOE seria alçada à mediação de transformação dos motivos da atividade.

5.2.2 Mediação da transformação dos motivos em atividade

A introdução da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como mediação central da atividade pedagógica na EJA, na verdade, passou a operar desde os momentos iniciais da investigação.

Nesse início, evidências de transformações nos motivos que orientariam as atividades de ensino, de aprendizagem e de formar-se professor, ainda antes do contato direto dos licenciandos com a prática pedagógica, nesse contexto, já estavam latentes. Com a inserção na observação do ensino na EJA, esse movimento se intensificou a partir de indícios da emergência de uma nova consciência pedagógica. Os motivos que inicialmente se configuravam como estímulos externos ou apenas compreensíveis – vinculados ao cumprimento de tarefas, à reprodução de procedimentos e à adaptação às exigências do estágio – passaram a deslocar-se progressivamente em direção a motivos dotados de sentido formativo, orientando novas formas de compreender e organizar a atividade pedagógica.

Esse movimento não ocorreu de forma homogênea nem linear, mas revelou diferentes níveis de implicação dos sujeitos com o objeto da atividade, indicando que a AOE passou a reorganizar a relação entre necessidade, motivo e objeto, sem que essa reorganização estivesse ainda plenamente consolidada como explicitados nos excertos:

Acho que a AOE é um instrumento realmente necessário para o ensino na EJA. Para mim, eu acho que, pelo que estou vendo, com ela a gente consegue instigar os alunos a enxergarem suas próprias necessidades, ver do que precisam, partindo da perspectiva deles, do seu cotidiano, do querer deles, né? O aluno tem que se sentir motivado e essa motivação interna, deve vir dele. Então, de certa forma, a atividade orientadora de ensino é esse instrumento que se dispõe a mediar esse processo de motivação, porque vai problematizar a realidade do aluno e ajudar a visualizar o contexto que esses alunos vivem, seu mundo. Então, eu acho que é isso, a AOE nos dá uma perspectiva muito interessante sobre o ensino na EJA (André, EC2-ER, 2025).

Acho que a AOE dá sentido ao ensinar através dessas SDA e produz uma mediação, uma aproximação necessária entre professor e aluno. É algo novo que a gente tá vendo que nos dará segurança na sala de aula; que vai levar a sala de aula a outro nível. Estou me sentindo muito animada com o acesso a essa proposta de formação que estamos tendo antes de entrar em sala, e eu acho que ela tem uma importância [...] (Tânia, EC2-OBC, 2025).

Essas falas de André e Tânia foram produzidas no contexto da reunião coletiva de planejamento e desenvolvimento das Situações Desenvolvedoras de Aprendizagem (SDA) realizada no Encontro 8. Os grupos se preparavam para formar, em sala de aula, com os alunos da EJA, os conceitos de bilhete e de adição e subtração; analisavam as dificuldades de mobilização desses estudantes, principalmente, perante as perspectivas do emprego desses instrumentos. Naquele momento, confrontavam-se com a consciência desenvolvida durante as

observações sobre a baixa participação desses sujeitos nas aulas das professoras da EJA e reconheciam, na mediação da AOE em fase de apropriação, a possibilidade de mobilizá-los e conectá-los às ações de aprendizagem planejadas e que seriam desenvolvidas nas futuras regências.

Os excertos evidenciam, assim, um deslocamento qualitativo na relação dos licenciandos com a atividade de ensino, no qual a AOE passa a ser significada como mediação central das operações a serem realizadas em suas regências na EJA. Apresentam-se evidências da transformação dos motivos e da consciência pedagógica, que podiam ser observadas na segurança demonstrada na execução do processo. Para André, a AOE deixa de ser percebida como mero recurso metodológico e passa a assumir o estatuto de instrumento formador de sentido, ao possibilitar que a motivação do estudante da EJA emergja de suas próprias necessidades, ancoradas no cotidiano e nas condições concretas de vida. Trata-se de um indício claro de superação de motivos apenas compreensíveis – centrados no cumprimento da tarefa docente – em direção a motivos portadores de sentido, nos quais o ensino é compreendido como atividade que organiza o ensino direcionado às necessidades reais dos alunos adultos.

Particularmente, na fala de Tânia, a AOE dá conta de um processo de mediação que produz segurança, aproxima o professor e o aluno e eleva qualitativamente o nível da atividade pedagógica, revelando a emergência de uma nova forma de consciência sobre o ensinar. Em ambos os casos, a AOE é internalizada como princípio organizador da atividade, capaz de reconfigurar os modos de agir, pensar e sentir o ensino na EJA, evidenciando que a transformação dos motivos não ocorre de forma homogênea, mas em níveis diferenciados, articulando dimensões afetivas, cognitivas e práticas no processo de formação da consciência pedagógica.

Nessa visão, o que inicialmente se configura como crítica à prática docente observada na EJA passa, gradativamente, a converter-se em reflexão sobre o próprio fazer pedagógico dos licenciandos. Esse deslocamento constitui o núcleo da aprendizagem expansiva (Engeström, 2016), pois implica a formação do objeto coletivo da atividade, por motivo qualitativamente superior: de ensinar conteúdos isolados passou a produzir sentidos e significações sociais no processo educativo. Nesse movimento, as contradições deixam de ser vivenciadas como entraves e passam a operar como força motriz do desenvolvimento da consciência pedagógica.

A fala de Jane (EC3-ER, 2025, grifamos) representa, então, um ponto de inflexão nesse processo formativo, ao evidenciar a passagem do estranhamento inicial a uma compreensão mais elaborada do ensino na EJA.

Eles estavam ali, mas parecia que cada um estava num mundo diferente. Uma senhora ficava copiando devagar e dizia que escrevia melhor em casa. Outro rapaz disse que tinha vindo só porque precisava do certificado. Eu pensei: como é que ensino alguma coisa aqui? *Eu sabia que tinha que ensinar, mas não sabia como chegar a eles. Aí, nos primeiros encontros da formação, quando a gente começou a falar de AOE, eu vi que talvez o problema não fosse só ‘como explicar’ o conteúdo, mas como pensar a aula a partir da vida deles. Isso mexeu muito comigo, porque percebi que ensinar ali era mais do que dar aula – era entender por que ensinar e o que ensinar para quem já tem história.*

Essa fala expressa uma virada qualitativa no movimento formativo: o incômodo inicial converte-se em crítica consciente, sustentada pela apropriação da AOE como instrumento de superação das contradições entre teoria e prática. O ensino deixa de ser percebido como tarefa a cumprir e passa a ser significado como atividade humana intencionalmente organizada para promover o desenvolvimento dos sujeitos da EJA.

O reconhecimento de que “cada um estava num mundo diferente” explicita o confronto entre a expectativa idealizada de ensino homogêneo e a realidade concreta da sala de aula, marcada pela diversidade de trajetórias, tempos e necessidades. Trata-se de uma contradição entre o motivo inicial da atividade (cumprir o estágio, ensinar conteúdos) e o objeto real do ensinar na EJA (formar sujeitos concretos-históricos). Inicialmente vivenciada como um impasse, essa contradição inaugura a reorganização da atividade pedagógica voltada à formação humana.

Nesse contexto, a AOE introduzida no Curso Formativo de Extensão passou a ser operada como mediação da transformação do pensamento e da ação docente. Ao compreender que o problema não era apenas “explicar o conteúdo”, mas organizar o ensino, a partir da vida dos estudantes, Jane desloca a ação do plano da execução para o plano da significação social do ensino. Esse movimento expressa, nos termos de Leontiev (1978), a transformação de motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes.

Assim, a AOE não se apresenta apenas como estratégia metodológica, mas também como mediação da formação da consciência pedagógica. Ao articular o conteúdo escolar às práticas sociais dos educandos, revela-se o verdadeiro objeto da atividade de ensino na EJA: a formação humana omnilateral, orientada pelas condições concretas de existência dos sujeitos.

Esse deslocamento permitiu aos licenciandos desenvolver significações sobre sua própria atividade pedagógica, superando o fazer técnico-instrumental ao reconhecerem o ensino como mediação entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Em termos teórico-dialéticos, trata-se do momento em que a contradição entre ensinar e formar-se professor começa a ser

elaborada em um novo patamar de consciência, configurando o início da aprendizagem expansiva (Engeström, 2016).

Nesse processo, a AOE impulsiona a reflexão sobre o sentido social do ensino e favorece a ampliação da consciência dos licenciandos acerca da historicidade dos alunos da EJA e da totalidade social que conforma suas necessidades educativas. A práxis educativa passa a ser compreendida não como um conjunto fragmentado de ações, mas como uma prática social historicamente situada e orientada à humanização.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, a categoria historicidade permitiu compreendermos que o ensino, a aprendizagem e a formação docente não são naturalmente dados, mas são expressões de práticas sociais produzidas sob condições materiais e ideológicas determinadas. Assim, a realidade educativa não se revela de forma imediata, mas exige constituição teórica de suas determinações históricas (Marx, 2011a).

Nesse sentido, a apropriação da AOE possibilitou aos licenciandos ultrapassar a aparência empírica das práticas observadas e compreender o ensino na EJA como parte de um processo social mais amplo, marcado por contradições entre a função social da escola e as condições concretas dos sujeitos que a frequentam. Conforme Marx (2011a), a totalidade concreta constitui-se como síntese do real reconstruída pelo pensamento, e não como abstração desvinculada da realidade.

Ao reconhecerem essa lógica da totalidade, os licenciandos passam a compreender que a fragmentação das práticas pedagógicas observadas expressa a cisão histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, própria da divisão social do trabalho. A AOE opera, assim, como instrumento de recomposição da unidade teoria/prática, articulando trabalho, ciência e cultura no ato educativo.

Desse modo, a totalidade e historicidade assumem papel estruturante para a compreensão da significação da Atividade Orientadora de Ensino como mediação que articula passado, presente e possibilidades futuras da formação humana no ensino escolar. Como assinala Kosik (1969), a totalidade é viva apenas enquanto processo contraditório em movimento; por isso, apreender o ensino, nessa perspectiva, implica situá-lo historicamente como prática social concreta, produzida e transformada nas relações humanas. Ao se apropriarem dessa compreensão, os licenciandos passam a reconhecer que a atividade pedagógica na EJA não pode ser explicada por recortes imediatistas ou por técnicas isoladas, mas exige a análise das determinações históricas que constituem os sujeitos, seus modos de vida e suas necessidades formativas – o que implica considerar, de modo central, suas trajetórias de vida.

Face a essas considerações, a segunda Unidade de Significação evidencia um deslocamento qualitativo na compreensão do ensino, que passa a ser apreendido como atividade intencionalmente mediada. Expressões como “dá sentido ao ensinar” e “se incorpora ao nosso modo de ser professor” sinalizam a emergência de motivos eficazes em formação, que reorientam, ainda de modo instável, a relação dos licenciandos com o objeto da atividade de ensino (Leontiev, 1978). Nesse momento, embora a aprendizagem dos estudantes adultos ainda seja percebida a partir das dificuldades observadas e das marcas do ensino mecânico não superadas pelos licenciandos, já se anuncia um avanço significativo ao se reconhecer que o ensino só se converte em aprendizagem quando se ancora nos conhecimentos cotidianos e nas experiências de vida dos alunos.

Desse modo, tal reconhecimento abre a possibilidade concreta de mediações pedagógicas formadoras de sentido na EJA, apontando para a reorganização consciente do ensino como atividade humanizadora (Leontiev, 1978; Moura, 2004).

Nesse movimento, a formação docente deixa de ser concebida como mera reprodução de práticas conhecidas e passa a ser significada como processo orientado por princípios teóricos. A AOE começa a integrar o modo de ser professor, indicando a passagem do motivo latente para uma eficácia emergente, além de sinalizar um movimento de expansão da aprendizagem (Engeström, 2016). Importa destacarmos, contudo, que os licenciandos não se encontram em um mesmo patamar de desenvolvimento: distribuem-se em níveis distintos e desiguais de apropriação da atividade pedagógica na EJA. Ainda assim, observamos um deslocamento inicial comum, no qual parte dos sujeitos passou a problematizar o ensino e a reconhecer a AOE como possibilidade real de reorganização da atividade, ainda que de forma contraditória e não consolidada.

Assim, na segunda USIG, o motivo da atividade pedagógica situa-se em um patamar de transição qualitativa: deixa de operar exclusivamente como estímulo externo e passa a ser carregado de sentido, sem, contudo, constituir-se plenamente como motivo eficaz orientador da atividade. Trata-se de um momento marcado por tensões e assimetrias, no qual o objeto do ensino começa a ser reconhecido como mediação do desenvolvimento humano, embora ainda dependa da mediação externa da AOE e da validação institucional.

Em síntese, o conjunto de cenas e episódios que compõe essa unidade expressa uma ruptura com a imediaticidade da ação pedagógica e cria as condições objetivas para os avanços qualitativos que se explicitam nas unidades de significação subsequentes.

5.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO MEDIAÇÃO FORMADORA

“A SDA contemplou a realidade dos alunos e isso facilitou todo o processo”

Diário de Bordo, Eva (2025)

A terceira Unidade de Significação (USIG-3), enquanto movimento da empiria, evidencia uma inflexão qualitativa na compreensão da atividade pedagógica na EJA. A unidade demonstra a passagem da ação à atividade, na qual o planejamento coletivo das SDA (como o contexto das festas juninas) faz com que o motivo do licenciando coincida com o objeto de ensino. Nesse momento, a essência do objeto investigado passa a manifestar-se por meio das determinações que reorientam as ações que formam as atividades de ensino, de aprendizagem e de formação docente, agora articuladas por motivos qualitativamente superiores, nos quais a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) já se apresenta como totalidade consciente em construção.

Nesse contexto, inaugurou-se a elaboração e desenvolvimento das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA), como forma consciente de organização do ensino, ancorada na experiência social e cultural dos estudantes da EJA. Planejamento, ação pedagógica e fundamentação teórica passam, então, a ser articulados intencionalmente no coletivo, instaurando a atividade de ensino como mediação formadora do ensinar, da aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional.

Nesse estágio, os motivos dos licenciandos passam a ser carregados de sentido, aproximam-se do estatuto de motivos eficazes, orientados não mais pela execução imediata das tarefas docentes, mas pela aprendizagem dos estudantes e pela função social do conhecimento. Observa-se, assim, a superação progressiva de uma compreensão empírica do ensino em direção àquilo que representa sua essência objetiva: a produção e a socialização de conhecimentos historicamente elaborados, capazes de possibilitar aos sujeitos a apropriação das formas superiores do pensamento humano (Leontiev, 1978; Vigotski, 2009).

As falas de Kátia, André e Eva representam essa visão:

A proposta é que se os conceitos trabalhados sejam problematizados para que se aproximem das necessidades dos alunos, de forma contextualizada, ou seja, essa SDA deve capturar a realidade que os alunos vivem. O aluno vai sentir, assim, a necessidade de conhecer a partir daquele desafio. Eu fiz até um esquema também, né? Que somente a partir de um problema, né? e a situação se torna desencadeadora da aprendizagem. Isso é bem diferente do que estamos observando em salas de EJA (Kátia, EC3-OBC, 2025).

O Grupo do estágio está construindo as SDA a partir da AOE. Agora que estamos quase para iniciar as regências lá na EJA, pelo que entendi, vamos escolher alguns conceitos a

partir do conteúdo, né? As meninas querem trabalhar bilhete e adição-subtração, acho que isso vai movimentar muito a sala dos alunos da EJA (André, EC4-ER, 2025).

Estamos desenvolvendo uma situação desencadeadora de aprendizagem para formar o conceito de adição/subtração com os alunos da EJA. E aí, eu vi que essa SDA pode ser criada por histórias, jogos ou emergentes do cotidiano dos alunos. Então, assim, dessa forma, nosso foco é o contexto cultural das festas juninas, levantar questões que fazem parte desse cotidiano. Vejo que o objetivo é que os estudantes se apropriem de conceitos matemáticos fundamentais, né, sendo desafiados no processo de atender às próprias necessidades que se relacionam a tudo isso e que também são suas. E o aluno só adquire de verdade a aprendizagem quando enxerga essa necessidade como sua, ao ser desafiado a conhecer e apontar soluções de diferentes maneiras para questões que lhe são próximas, né? Tirar isso do seu cotidiano, do que eles já conhecem, do conteúdo ali, da matemática, por exemplo. Então, a situação desencadeadora de aprendizagem é justamente isso, tirar o aluno daquele conformismo, né, e aí lançar mão de um desafio que faz parte da solução de um problema desencadeador para que ele, assim, progrida na apropriação do conceito requerido (Eva, EC4-ER, 2025).

Kátia evidencia o primeiro deslocamento qualitativo ao contrapor explicitamente a SDA às práticas transmissivas observadas na EJA. Ao criticar o ensino baseado em “definições prontas” e tarefas xerocopiadas e afirmar que “somente a partir de um problema a situação se torna desencadeadora da aprendizagem”, sua fala indica a ruptura inicial com a lógica reprodutivista. O motivo do ensino começa a se reorganizar: deixa de se orientar pela execução de rotinas escolares e passa a se vincular à criação de necessidades cognitivas nos alunos. Ainda marcado pela negação do modelo anterior, esse motivo já se carrega de sentido, permite apreender a necessidade real dos estudantes e aproxima-se do estatuto de motivo eficaz.

André aprofunda esse movimento ao explicitar a passagem da compreensão abstrata da AOE para sua operacionalização concreta no planejamento das regências. Ao reconhecer a necessidade de “instigar” o aluno a buscar “a necessidade que ele tem para aprender”, desloca o objeto da atividade pedagógica do conteúdo em si para a relação entre esse conteúdo e a necessidade do estudante. A escolha consciente dos conceitos de bilhete e adição/subtração revela que o motivo do ensino passa a se ancorar na possibilidade de mobilizar a turma a produzir aprendizagem desenvolvimental, sinalizando um avanço direcionado aos motivos carregados de sentido.

Eva expressa uma compreensão mais elaborada da lógica da atividade ao afirmar que o aluno “só adquire de verdade a aprendizagem quando enxerga essa necessidade como sua”. Sua fala articula explicitamente o motivo, o objeto e a ação: o desafio, enraizado no cotidiano cultural, converte-se, assim, no motor que mobiliza a apropriação conceitual. O ensino é concebido como mediação do desenvolvimento humano, e o motivo docente se aproxima do

motivo eficaz, pois se orienta pela transformação da relação do aluno com o conhecimento, e não apenas pela organização didática da aula.

No coletivo, as falas de Kátia, de André e de Eva evidenciam uma inflexão qualitativa na empiria: os licenciandos deixam de operar apenas por contraste crítico com práticas observadas e passam a se orientar positivamente por um novo objeto da atividade – a organização intencional do ensino mediada pela AOE. A ênfase, recorrente na problematização, na criação de desafios e na necessidade do aluno, indica que o ensino já não é concebido como transmissão de conteúdos, mas como a mediação consciente da aprendizagem. Nesse movimento, os motivos inicialmente externos passam a se carregar de sentido, aproximando-se do estatuto de motivos eficazes e anunciando a emergência de uma nova consciência pedagógica, ainda em consolidação, porém, já orienta a atividade pedagógica à formação humana.

Esse movimento revela, portanto, a apropriação de um pressuposto central da AOE: a aprendizagem é produzida pela inserção do sujeito em uma situação problemática socialmente situada, na qual o conhecimento se converte em meio de resolução de necessidades vividas como próprias. Como aponta Eva, “o aluno só adquire de verdade a aprendizagem quando enxerga essa necessidade como sua”, evidenciando a compreensão de que a atividade de aprendizagem se estrutura a partir da transformação do motivo externo em motivo carregado de sentido (Leontiev, 1978; Davidov, 1988a, 1988b).

A escolha dos conceitos de bilhete e de adição/subtração expressa esse avanço qualitativo. Longe de uma seleção arbitrária ou meramente curricular, os conteúdos emergem da análise das condições concretas da prática educativa e das necessidades observadas no contexto da EJA. Ensinar passa a significar, assim, organizar situações didáticas que possibilitem a apropriação consciente dos conceitos, articulando o saber escolar às experiências sociais dos estudantes.

Nesse processo, o contexto cultural das festas juninas assume um papel central na mediação pedagógica. Por sua dimensão histórica, coletiva e simbólica, permite organizar ações que exigem que os estudantes operem conceitos matemáticos e linguísticos em tarefas socialmente significativas, como a produção de bilhetes, a organização de eventos e o cálculo de despesas. A cultura, desse modo, deixa de ser um pano de fundo ilustrativo e passa a constituir-se como meio de mediação entre o conhecimento científico e a vida concreta dos alunos (Vigotski, 2007; Moura, 2004).

Desse modo, podemos afirmar que a elaboração coletiva das SDA não apenas instaurou condições objetivas para a reorganização da atividade pedagógica na EJA pelos licenciandos

em formação, como também reconfigurou a própria lógica de desenvolvimento da atividade de aprendizagem dos estudantes, ao criar mediações efetivas para a formação do pensamento teórico gerado na base das determinações do movimento ideal do objeto real de ensino (Davidov, 1988a, 1988b). Em termos leontievianos, trata-se de uma transformação na estrutura da atividade: ao se reorganizarem os objetivos, as ações e os meios de ensino, reorientam-se também os motivos dos sujeitos, produzindo uma nova unidade entre ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a SDA exerce função estruturante, pois organiza a atividade de modo que o sujeito não apenas execute ações conscientes, mas seja colocado em relação ativa com o objeto de conhecimento em suas determinações essenciais. Ao introduzir uma situação-problema, rompe-se com a lógica da resposta imediata e com a generalização empírica, deslocando o ensino para um movimento de investigação no qual o conhecimento deixa de ser apresentado como dado e passa a ser construído como resultado da análise das relações internas do objeto.

Assim, a atividade de aprendizagem se constitui como atividade propriamente dita, na medida em que mobiliza necessidades, engendra motivos e orienta ações com sentido para o sujeito ao por em tensão seus objetivos. Essa tensão não é apenas cognitiva, mas também motivacional: ao se confrontar com um problema que emerge de uma prática social significativa, o estudante passa a atribuir sentido pessoal à atividade, o que favorece a aproximação com a significação social do conhecimento. Nesse processo, observa-se a transformação dos motivos — de externos e imediatos para internos e orientados pelo objeto —, condição indispensável para o desenvolvimento da consciência, conforme Leontiev.

Ao deslocar o ensino da repetição mecânica para a produção consciente do conhecimento, esse movimento promoveu a emergência de novos motivos, a expansão da aprendizagem e a transformação da relação dos licenciandos com o objeto do ensino. Trata-se de um momento decisivo do processo formativo, no qual a AOE se materializa como instrumento de superação das contradições históricas do ensino na EJA, afirmando o ensino como atividade mediadora do desenvolvimento humano e da formação docente (Marx, 2011a; Leontiev, 1978; Moura et al, 2017).

5.3.1 Gênese da consciência pedagógica na formação dos conceitos

A consciência pedagógica, tal como concebida nesta pesquisa, não se configura como atributo inato nem como simples produto da apropriação teórica isolada. À luz do pensamento de autores como Vigotski, Leontiev e de Moura, a atividade pedagógica emerge da mediação social do ensino, da transformação dos motivos no movimento da atividade e da objetivação

intencional do ensinar como atividade orientadora de formação humana, expressando-se na reorganização consciente dos fins, dos meios e do objeto do ensino. Tal consciência se expressa, assim, na capacidade de organizar intencionalmente o ensino, articulando teoria, planejamento e ação pedagógica a partir da apreensão do objeto pedagógico como totalidade histórica concreta, especialmente nas condições da EJA.

Trata-se, portanto, de uma formação histórica, resultante do movimento da atividade humana nas condições concretas de produção da vida social. Desse modo, a gênese dessa consciência tem início no processo de formação de conceitos teórico-científicos e torna-se observável na organização consciente da atividade de ensino desde o início das regências dos participantes da pesquisa, como revelam as falas de Tânia e de Nísia.

Estamos no período de regência. Agora estamos em sala, como professoras mesmo, somos as professoras da EJA. Estamos desenvolvendo a SDA planejada em sala de aula. O conceito que estamos formando com eles é a adição/subtração na matemática e tem sido uma experiência muito rica. Eu nem imaginava que pudesse ser tão importante esse processo para o ensino. Também não conhecia esse instrumento, né? A gente começou um pouco nervosa para poder saber como iria fazer. A gente pensou muito em como iria colocar, como a gente ia trazer isso para dentro da sala de aula, mas tudo foi se desenvolvendo passo a passo: a problematização, os movimentos, o desafio e a busca de resposta deles para solucionar as questões em grupo, parecia que já faziam isso há muito tempo (Tânia, EC5-ER, 2025).

Em minha primeira regência[...] tentamos colocar o aluno em atividade Então antes de tudo, primeiro preparamos o ambiente com a acolhida, com os materiais lá no quadro e começamos com indagações, perguntas para sondar o que eles já sabiam[...] fizemos indagações, do tipo: qual o motivo de um bilhete, para que o bilhete servia, você sabe a estrutura desse bilhete, o que que está constituído, o que que constitui esse bilhete? [...] Mostramos vários modelos de bilhetes e fomos para a prática. Colocamos em ação nossos objetivos de ensino: formação de sílabas, escrever os nomes deles, como assinar o bilhete. Muitos dos bilhetes deles foram muito bem produzidos. Observamos que alguns conteúdos trabalhados, às vezes, tocam o imaginário daquelas pessoas, as situações vividas, alguns manifestaram isso (Nísia, EC5-ER, 2025).

Ao afirmar que “[...] agora estamos em sala, como professoras mesmo, somos as professoras da EJA” (Tânia, EC5-ER, 2025), percebemos uma mudança qualitativa na posição subjetiva dos licenciandos, na qual o motivo da ação docente passa a coincidir com o objeto da atividade de ensino. Esse deslocamento se aprofunda quando Tânia reconhece também a organização do ensino como mediação da aprendizagem dos alunos adultos ao afirmar que “[...] o conceito que estamos formando com eles é a adição/subtração na matemática e tem sido uma experiência muito rica [...] tudo foi se desenvolvendo passo a passo, a problematização, os movimentos, o desafio e a busca de resposta deles em grupo” (Tânia, EC5-ER, 2025). Tal formulação expressa a compreensão de que a aprendizagem não decorre da execução de ações isoladas, mas da organização consciente da atividade, conforme argumenta Moura (2000;

2004), para quem a Atividade Orientadora de Ensino constitui mediação central da formação do pensamento teórico. Assim, a valorização da SDA pelos licenciandos de Pedagogia – “[...] eu nem imaginava que pudesse ser tão importante esse processo para o ensino” (Tânia, EC5-ER, 2025) – indica a transformação do motivo, de apenas compreensível em motivo eficaz (Leontiev, 1978), revelando o avanço da consciência pedagógica no processo.

Na fala de Nísia, a consciência pedagógica manifesta-se de forma explícita na intencionalidade do ensino ao afirmar que o objetivo era “[...] colocar o aluno em atividade” (Nísia, EC5-ER, 2025), iniciando o trabalho docente por meio de indagações sobre a função, a estrutura e os elementos constitutivos do bilhete. Esse movimento expressa a compreensão vigotskiana de que a formação de conceitos exige mediação consciente, na qual o ensino se antecipa ao desenvolvimento, organizando condições para a passagem do pensamento empírico ao teórico (Vigotski, 2001; Davídov, 1988). Ao afirmar que “[...] colocamos em ação nossos objetivos de ensino” – formação de sílabas, escrita do nome e assinatura – a licencianda evidencia a compreensão do conteúdo escolar como elemento estruturante da atividade de ensino, e não como finalidade em si mesma.

Conforme defendem Leontiev (1978) e Moura et al. (2016), trata-se de um ensino que objetiva promover a apropriação do conteúdo como meio de desenvolvimento psíquico, no interior de uma atividade voltada à formação de um conceito. Nessa perspectiva, o reconhecimento de que “muitos dos bilhetes” foram bem produzidos, bem como de que houve mobilização do “imaginário” e das “situações vividas”, não expressa apenas a valorização do cotidiano em si, mas também a articulação consciente entre a experiência dos alunos e o objeto de ensino. Tal articulação constitui condição necessária para a configuração da atividade de aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Esse ponto pode ser explicado sob a perspectiva da dialética materialista que considera o pensamento como reflexo da realidade, sob a forma de abstrações (Kopnin, 1978; Leontiev, 1978). Dessa forma, o pensamento teórico caracteriza-se como um reflexo mediado, orientado à apreensão das relações essenciais que estruturam o objeto como um sistema integral. Sua constituição ocorre no movimento de redução do concreto sensorial ao abstrato essencial e de ascensão ao concreto pensado, entendido como síntese de múltiplas determinações (Marx, 2001a; Davídov, 1988a, 1988b). Assim, o movimento explicado por Tânia e Nísia se contrapõe às formas iniciais de pensamento empírico manifestadas pelos alunos em atividade, nas quais a apreensão do objeto se limitava a aspectos imediatos e aparentes⁶¹.

⁶¹ Em Davidov (1988a, 1988b), o pensamento teórico não constitui um prolongamento do pensamento empírico, mas resulta de uma ruptura qualitativa na lógica que orienta o reflexo da realidade. Sustentado na lógica formal, o

Essa compreensão exige reconhecer o ensino organizado através de SDA, para além da ação imediata, pressupõe a apropriação consciente da essência histórico-social dos conceitos escolares. Como afirmam Moura et al. (2016), a SDA deve explicitar a gênese do conceito, tornando visíveis as necessidades humanas que impulsionaram sua produção histórica e o movimento lógico que conduziu à sua sistematização. Tal princípio converge com Kopnin (1978), ao indicar que apreender a essência de um objeto implica desenvolver teoricamente o processo real de sua constituição histórica, alinhando-se a Marx (2011a). Nessa direção, o conceito escolar deixa de ser apresentado como forma pronta e passa a ser compreendido como síntese de necessidades, contradições e soluções socialmente produzidas.

A “virada de chave” observada na análise dos dados empíricos expressa a passagem da posição inicial de observadores privilegiados, ocupada pelos licenciandos em estágio na EJA, para a vivência prática da potência do planejamento coletivo e da mediação pedagógica intencional entre o conteúdo escolar e a realidade social dos estudantes. A incorporação da cultura das festas juninas como eixo organizador das SDA mostrou-se decisiva, ao possibilitar aos licenciandos reconhecerem o potencial formativo das experiências de vida dos estudantes adultos e sua capacidade de apropriação de conceitos teórico-científicos quando articulados a contextos culturalmente significativos.

Esse processo foi potencializado em operações de ensino com o uso de materiais e recursos diversos, como tão bem explicado pela licencianda Eva:

E nós utilizamos recursos que estavam sugeridos na SDA também, como tampinhas, palitos, feijões. E cada grupo recebeu um tipo de recurso. Um recebeu tampinhas, o outro feijões, o outro palitos. E eles utilizaram. Esses recursos não ficaram de lado; eles foram utilizados de fato, porque às vezes os cálculos ficavam meio confusos na cabeça deles; eles tinham ali uma coisa concreta pra estar manuseando, digamos assim. E foi resolvido dessa forma. Eles estão sempre atentos à questão da adição, da necessidade de estar usando a adição naquela situação ou de estar usando a subtração. Porque, ao final, quando cada um resolveu a sua questão e nós fomos pra frente, expondo o quadro, na louça, havia essas perguntas de reflexão, que pra mim foram um dos pontos altos. Nós resolvemos as questões propostas com eles, questões de resultado e tudo. Chegaram a uma resposta para cada grupo. Claro que uns apresentaram mais dificuldades, outros menos, a gente viu que alguns estavam em um nível avançado, mas esses mais avançados estavam ajudando os que precisavam mais no grupo. E aí, a reflexão foi feita no coletivo a partir de perguntas sugeridas pela SDA, ao final, que eram: qual a importância e utilidade da adição e subtração nas situações do cotidiano? Em que situação

pensamento empírico opera por comparação e classificação de aspectos aparentes, produzindo abstrações descritivas que tendem a fixar o pensamento no plano da aparência. Por essa razão, quando erigido como base formativa do ensino, o empírico não apenas se mostra insuficiente, mas pode atuar como obstáculo ao desenvolvimento do pensamento teórico. O conhecimento empírico figura como ponto de partida do conhecimento científico apenas enquanto experiência sensorial inicial, uma vez que tanto o pensamento empírico quanto o teórico têm origem no contato sensorial com a realidade, distinguindo-se, contudo, pela lógica — formal ou dialética — que orienta os processos de abstração e generalização.

cotidiana esse conceito aparece, como surgiu na sociedade, quem precisava dele, como ele é representado na escola e na ciência? E aí eu lembro que eu foquei muito naquela palavra útil, utilidade, porque você está usando-a no dia a dia e acha que é uma coisa banal, uma coisa assim, mas não, ela é útil de fato e a gente fez eles enxergarem e chegarem, assim, a esse pensamento. E foram exemplos muito ricos que eles citaram, muito mesmo. Eu gostei demais porque eles colaboraram bastante, uns com os outros e foi muito rica a aprendizagem deles na aula (Eva, EC4-OBC, 2025).

A fala de Eva evidencia a organização do ensino como mediação formadora, ao articular operações de ensino com recursos materiais, ação coletiva e reflexão conceitual em uma totalidade orientada pela atividade. Assim, o uso de tampinhas, palitos e feijões não aparece como apoio ilustrativo, mas como instrumento mediador que possibilita aos estudantes objetivar o pensamento matemático, superando a empiria inicial e operando conscientemente com os conceitos de adição/subtração. Trata-se de uma mediação material que sustenta a passagem do pensamento empírico ao pensamento teórico, conceitual, conforme indica a psicologia histórico-cultural.

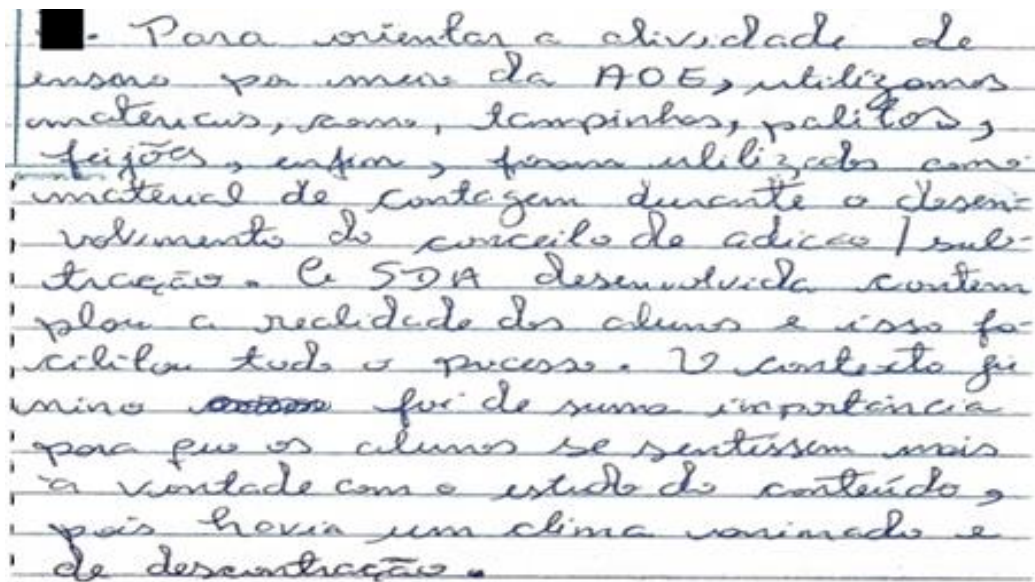
O momento da reflexão coletiva, apontado por Eva como “ponto alto” da aula, revela um avanço qualitativo na organização da atividade de aprendizagem. As perguntas propostas pela SDA deslocam o foco do resultado imediato para a compreensão do sentido social do conceito, ao problematizar sua utilidade no cotidiano, sua gênese histórica e sua forma de representação na ciência e na escola. Esse movimento expressa a articulação entre motivo, objeto e ação: os estudantes não apenas resolvem problemas, mas também passam a compreender por que e para que; utilizam a adição e a subtração, transformando uma operação aparentemente banal em conhecimento socialmente significativo.

Além disso, a colaboração entre os alunos, com os que avançavam auxiliando aqueles com maiores dificuldades, revela a constituição de uma atividade coletiva orientada por um motivo comum, condição fundamental para a aprendizagem direcionada à formação humana (Vigotski, 2007, 2009; Leontiev, 1978, 2021; Davidov, 1988a, 1988b; Moura, 2000, 2004). Nessa dinâmica, a aprendizagem deixa de ser individualizada e competitiva e passa a ser compreendida como um processo social, mediado pela linguagem, pelos instrumentos e pelo diálogo.

A fala de Eva, ratificada também em seu Diário de Bordo, evidencia não apenas o êxito didático da SDA, mas também a consolidação de uma compreensão do ensino como prática intencional, histórica e humanizadora, na qual o conhecimento científico se constitui como mediação do desenvolvimento dos sujeitos na EJA. A explicitação detalhada do modo como a SDA se concretizou em sala de aula – tanto na observação compartilhada quanto no Diário de

Bordo (Figura 22) – expressa uma compreensão avançada da relação entre o objeto de ensino, a organização da atividade e o desenvolvimento psíquico. Ao constituir-se como momento de reflexão coletiva, em que os estudantes foram levados a discutir a utilidade social da adição e da subtração, a atividade alcança um nível mais desenvolvido de significação pedagógica.

Figura 22 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Eva



Para orientar a atividade de ensino por meio da AOE, utilizamos materiais, como, tampinhas, palitos, feijões, enfim, foram utilizados como material de contagem durante o desenvolvimento do conceito de adição/subtração. A SDA desenvolvida contemplou a realidade dos alunos e isso facilitou todo o processo. O contexto junino foi de suma importância para que os alunos se sentissem mais à vontade com o estudo do conteúdo, pois havia um clima animado e de descontração.

Para orientar a atividade de ensino por meio da AOE, utilizamos materiais, como, tampinhas, palitos, feijões, enfim, foram utilizados como material de contagem durante o desenvolvimento do conceito de adição/subtração. A SDA desenvolvida contemplou a realidade dos alunos e isso facilitou todo o processo. O contexto junino foi de suma importância para que os alunos se sentissem mais à vontade com o estudo do conteúdo, pois havia um clima animado e de descontração (Eva, DIBO, 2025, grifamos).

Fonte: arquivo pessoal do autor

Nesse movimento, o conceito matemático deixa de operar apenas como meio para a obtenção de resultados imediatos e passa a ser reconhecido como produto histórico da atividade humana, orientado à satisfação de necessidades sociais. Como consequência, a motivação dos estudantes se transforma: o motivo inicialmente externo da tarefa escolar converte-se em motivo eficaz, carregado de sentido, articulando dialeticamente ensino e aprendizagem, de modo inseparável, assim como consciência e atividade (Leontiev, 1978; Moura, 2000)

Tânia e Mary reforçam essa transformação.

Então, quando a gente pôs a SDA em movimento, a gente se conectou à própria vida cotidiana dos alunos. Foi mágico: eles mesmos passaram a construir os conhecimentos. Achei muito poderosa essa proposta; até parece que foi pensada mesmo para a EJA. A forma como se engajaram nas ações propostas está a anos-luz do que observamos anteriormente. Vi muito interesse na participação deles, em buscar soluções para os problemas propostos, mesmo se tratando de atividades relacionadas à subtração e à adição, nosso conceito em desenvolvimento. Os grupos pareciam competir para encontrar a melhor

resposta. Eles queriam participar, estavam aptos a aprender e estavam mais abertos (Tânia, EC4-OBC, 2025).

[...] depois que eles entenderam o contexto e o problema desencadeador, eles mesmos começaram a ver as relações: passaram a dar exemplos, desde saber quanto dava as contas no mercadinho, como que saber escrever um recado no whatsapp era uma forma de bilhete. Depois disso, começamos a construir juntos uma atividade sobre o conceito de adição e subtração e o de bilhete. Aí a coisa fluiu (Mary, EC12-OBC, 2025).

As falas de Tânia e Mary evidenciam, de forma convergente, o salto qualitativo produzido quando a SDA se efetiva como mediação entre o conhecimento escolar e a vida concreta dos estudantes da EJA. Ao destacar que a atividade “se conectou à própria vida cotidiana dos alunos” e que estes “passaram a construir os conhecimentos”, Tânia explicita a superação de um ensino centrado na explicação para um patamar em que os alunos ingressam efetivamente em atividade, orientando suas ações pela relação entre o conteúdo estudado e suas necessidades reais. O engajamento coletivo, a busca compartilhada por soluções e mesmo a “competição” entre os grupos indicam que o motivo da aprendizagem deixa de ser externo para coincidir com o objeto da atividade, configurando um envolvimento marcado por interesse, iniciativa e abertura — indícios de motivos carregados de sentido.

A fala de Mary aprofunda esse movimento ao evidenciar a gênese do pensamento conceitual a partir da compreensão do problema desencadeador. À medida que os estudantes passam a estabelecer relações entre o mercadinho, o uso do WhatsApp e os conceitos de adição, subtração e bilhete, observa-se a articulação entre a experiência cotidiana e a abstração conceitual, integrando os dois conceitos desenvolvidos em sala pelas licenciandas em estágio. O “a coisa fluiu” não é casual: expressa o momento em que a aprendizagem se torna efetivamente possível porque o conceito passa a responder a uma necessidade reconhecida pelos próprios estudantes. Nesse processo, o ensino se realiza como atividade mediadora do desenvolvimento humano, confirmando que a organização intencional proposta pela AOE cria as condições para que o conhecimento científico emergja como síntese consciente da prática social, e não como imposição externa.

Ressaltamos a potência formativa das SDA e seu papel no desenvolvimento da consciência pedagógica dos estagiários: mais do que recurso didático, elas reorganizam a própria atividade de ensino como mediação do desenvolvimento psíquico. Conforme Davídov (1988), o pensamento teórico funda-se na revelação do princípio gerador do objeto; para Kopnin (1978), conhecer teoricamente implica reproduzir idealmente o movimento do real. Em outras palavras, as múltiplas determinações do objeto, apreendidas em sua unidade, permitem a síntese de seu movimento essencial.

Nesse sentido, ao se estruturar em torno de um problema desencadeador, a SDA cria condições para que tal movimento se realize no plano da atividade dos sujeitos, ao objetivar necessidades, orientar motivos e reorganizar ações e operações. Assim, instaura-se uma tensão cognitiva que não apenas mobiliza a atividade, mas a eleva qualitativamente, constituindo-se como mediação central na formação do pensamento teórico.

A elaboração e o desenvolvimento das SDA operam, portanto, como mediação central na superação do ensino empirista, pois criam uma nova qualidade de atividade pedagógica: uma atividade em que ensinar, aprender e formar-se professor se constituem como momentos de um mesmo processo, orientado pela formação de conceitos e pela apropriação consciente das determinações do objeto real. Em outros dizeres, nesse ponto, a AOE se afirma como mediação central porque articula a teoria apropriada na universidade à prática concreta da EJA e orienta o olhar crítico para a construção de ações pedagógicas voltadas à formação humana dos sujeitos.

Esse ponto evidencia que a formação das atividades do sistema de atividades da pesquisa (ensino, aprendizagem e formar-se professor), através de ações conscientes, dentre elas aquelas que produziram os dados em discussão, é corroborada por evidências de diversas operações executadas e observadas durante as regências dos estagiários na EJA, além das indicadas nos excertos discutidos anteriormente. Ilustramos a exemplificação dessa relação do Quadro 19.

Quadro 19 – Relação entre atividades, ações e evidências nas operações concretas

Atividade	Ações conscientes (SDA/Regências)	Evidências nas operações (contexto das regências)
Formar-se professor (licenciandos)	Exemplo: Analisar situações de ensino; implementar SDA; refletir sobre a prática, dentre outras.	Relação entre respostas dos alunos e suas necessidades; identificação de limites e potencialidades no coletivo; tomada de decisões pedagógicas em tempo real; registro de ocorrências relevantes; retomada reflexiva das situações vividas; desenvolvimento de empatia pedagógica.
Aprendizagem (alunos da EJA)	Exemplo: Investigar conceitos em situações-problema; resolver problemas; elaborar sínteses, dentre outras.	Interpretação das situações-problema; relação com experiências cotidianas; levantamento de hipóteses; realização de registros e cálculos; comparação de estratégias; uso de recursos; reformulação de respostas no coletivo; participação em discussões; explicitação do raciocínio; síntese conceitual e projeção do conteúdo no cotidiano.
Ensino (licenciandos)	Exemplo: Desenvolver SDA; conduzir discussões conceituais; reorganizar a ação pedagógica, dentre outras.	Apresentação de situações-problema; mobilização de conhecimentos prévios; formulação de perguntas orientadoras; acompanhamento das atividades dos alunos; identificação de dificuldades; mediação pedagógica; sistematização no quadro; organização da socialização; ajuste da linguagem; reorientação da aula; síntese coletiva.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos dados em discussão

Desse modo, do ponto de vista da Teoria da Atividade, observa-se uma reconfiguração das ações docentes e discentes nesse movimento da unidade de significação em discussão. A ação de “aplicar a SDA” transforma-se em planejar, investigar, orientar e generalizar; as

operações mecânicas dos estudantes dão lugar a ações intencionais de análise, cooperação e reflexão. As contradições inicialmente vividas – entre plano pronto e ausência de sentido, entre conteúdo escolar e vida adulta – tornam-se motor da aprendizagem expansiva (Engeström, 2016), impulsionando a reorganização do sistema de atividade estudado.

A terceira Unidade de Significação (USIG-3) revela, portanto, a emergência de uma consciência pedagógica em desenvolvimento, engendrada pela organização do ensino como mediação formadora universalizada. Esse movimento se materializa no planejamento e no desenvolvimento das SDA voltadas à formação dos conceitos de bilhete e de adição/subtração, nas quais ensino, aprendizagem e formação docente passam a constituir dimensões indissociáveis de uma mesma atividade.

A universalização da atividade de ensino se efetiva quando ações singulares – planejar, conduzir, refletir e reorganizar a prática – superam sua dimensão individual e se integram a um processo coletivo, formativo, consciente e historicamente situado. Nesse percurso, a estrutura das atividades orientadas alcança um patamar qualitativamente superior, expresso: 1) na transformação dos motivos, agora centralizados na atividade de ensino; 2) na compreensão da atividade de aprendizagem dos estudantes da EJA a partir do olhar formativo dos licenciandos; e 3) na constituição da atividade de formar-se professor como práxis social universalizada.

1) Transformação dos motivos centralizada na atividade de ensino. Os licenciandos passam a significar o ensino como atividade intencionalmente orientada à humanização e à emancipação dos sujeitos da EJA. Nessa visão, a transformação qualitativa dos motivos orienta a atividade de ensino, de ações iniciais voltadas ao cumprimento das exigências do estágio para ações guiadas pelo objeto real da atividade – a aprendizagem dos estudantes da EJA. O ensino, assim, deixa de operar como execução formal e passa a constituir-se como mediação da formação da consciência pedagógica dos licenciandos, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem dos alunos adultos pela articulação entre conhecimento científico, experiência de vida na cultura cotidiana.

Esse deslocamento evidencia a expansão da aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos e reafirma a centralidade da dimensão social no processo educativo da EJA. Organizado pela AOE, o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua na transformação dos modos de agir, pensar e significar o mundo, passando a constituir-se cada vez mais como práxis social humanizadora.

2) A atividade de aprendizagem dos estudantes da EJA pelo olhar dos licenciandos. Os relatos dos licenciandos evidenciam o engajamento efetivo dos estudantes adultos nas Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, indicando a entrada desses sujeitos em

atividade. Tânia observa que “os grupos pareciam competir para encontrar a melhor resposta” e que “queriam participar, estavam mais abertos” (Tânia, EC4-OBC, 2025), enquanto Mary destaca que os estudantes passaram a mobilizar exemplos da vida cotidiana — como cálculos no mercadinho ou a escrita de recados no WhatsApp — para compreender o conceito de bilhete, momento em que “a coisa fluiu” (Mary, EC12-OBC, 2025). Essas falas sinalizam a superação de um ensino vivido anteriormente como mera ocupação do tempo, na medida em que os conteúdos passaram a responder a necessidades concretas de comunicação, trabalho e vida social.

Nesse processo, a linguagem oral, os signos culturais e as interações coletivas assumem função mediadora na significação dos conteúdos escolares. À luz de Vigotski (2007), o desenvolvimento do pensamento ocorre mediado pela linguagem, permitindo que o conhecimento seja internalizado como experiência socialmente significativa. Do ponto de vista leontievano, observa-se a transformação do motivo inicial – cumprir uma tarefa escolar – em motivo eficaz, orientado à resolução de problemas reais, como o planejamento da festa e a apropriação dos conceitos de adição, subtração e linguagem escrita.

A afirmação de Tânia de que “[...] a gente se conectou à própria vida cotidiana dos alunos” e de que eles “passaram a construir os conhecimentos” (Tânia, EC4-OBC, 2025) reforça esse movimento ao evidenciar a passagem da atividade do plano abstrato para o campo da realidade vivida. A aprendizagem assume, assim, caráter socialmente relevante, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos ativos do processo.

Essa dinâmica pode ser compreendida, com Engeström (2016), como um movimento de aprendizagem expansiva, no qual a atividade extrapola o roteiro inicial e incorpora iniciativa, criatividade e decisões coletivas. Ensinar e aprender passam a constituir uma práxis transformadora, reafirmando a potência da AOE como organizadora do ensino na EJA.

4)A atividade de formar-se professor como práxis mediada. Os motivos da atividade de formar-se professor constituem-se como práxis mediada no interior da própria atividade de ensino. Inicialmente associados ao cumprimento de exigências institucionais, esses motivos adquirem novas qualidades à medida que os licenciandos se apropriam de um modo de organizar o ensino orientado ao desenvolvimento dos estudantes da EJA e de si próprios como docentes. A apropriação dos princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) configura-se, assim, como o ponto de partida tanto da mediação pedagógica quanto da própria formação docente. A superação do estranhamento inicial frente ao ensino na EJA, por meio do planejamento intencional e coletivo das SDA, evidencia contradições constitutivas da formação

docente, nas quais teoria e prática se tensionam e se reconfiguram dialeticamente, produzindo novas compreensões sobre o ser professor.

Sob a perspectiva de Leontiev e Engeström, contradições como turmas multisseriadas, limitações materiais e distanciamentos culturais deixam de operar como entraves e passam a atuar como força motriz da aprendizagem expansiva. O processo desloca-se de uma vivência individualizada para a constituição de uma atividade coletiva mediada pela AOE, organizada em torno de um objeto comum: a formação de conceitos teórico-científicos dos estudantes da EJA. As condições coletivamente produzidas passam, desse modo, a formar individualmente cada licenciando em atividade.

O núcleo ontometodológico desse movimento reside na realização coletiva da atividade pedagógica. À luz da tradição histórico-cultural e da teoria da atividade, formar-se professor constitui um movimento histórico e ontogenético que se realiza na própria organização intencional do ensino, no qual ensino e aprendizagem se configuram como unidade dialética indissociável. Em Vigotski, o ensino é prática socialmente mediada, orientada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; em Davídov, apenas o ensino que organiza a atividade de estudo promove a formação do pensamento teórico; em Moura, essa unidade se concretiza na AOE como mediação central da atividade pedagógica e da formação docente. Ensinar, aprender e formar-se professor constituem, assim, momentos contraditórios e inseparáveis de uma mesma atividade socialmente organizada, na qual a transformação dos motivos, da consciência e da atividade expressa a realização do humano genérico na relação entre singular, particular e universal.

Esse alinhamento, teórico, construído nessa exposição, permite afirmar que a significação da Atividade Orientadora de Ensino na EJA se objetiva na apreensão da consciência pedagógica como expressão da formação humana.

5.4 CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

No final do desenvolvimento da SDA, os alunos estavam surpresos com as descobertas feitas sobre a adição e a subtração [...] a gente, olhando de fora, parece coisa banal; para aquelas pessoas, foi uma descoberta grandiosa. Fiquei muito feliz ao fazer parte daquilo.

Eva, observação compartilhada (2025)

No movimento da empiria expresso na quarta Unidade de Significação (USIG 4), evidencia-se que a essência do objeto investigado se universalizou como critério orientador da práxis pedagógica, aproximando-se do estatuto de consciência social apropriada. Não se trata

de uma universalização homogeneizadora do fenômeno, mas de uma que o apreende em sua totalidade concreta, na qual o singular se realiza como expressão do universal.

Nesse estágio, a consciência pedagógica se consolida como práxis humanizadora, manifestando-se nas ações individuais orientadas por um compromisso ético-político com os sujeitos da EJA, sustentado por motivos eficazes. A atividade dos licenciandos passa, assim, a ser orientada não por demandas imediatas, mas pelo objeto da atividade em sua significação social – a formação humana dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a força da coletividade se afirma no interior da comunidade educativa, expressando-se na unidade dialética entre teoria e prática. Tal unidade se objetiva na atividade de ensino como atividade principal, constituída como propósito coletivo de transformação das condições concretas de vida dos estudantes da EJA. Desse modo, a universalização da essência do fenômeno não apenas orienta a ação, mas reorganiza qualitativamente a atividade pedagógica, elevando-a ao plano da consciência social e da práxis transformadora.

Esse movimento é condensado na fala de Eva da epígrafe que abre esta seção, na qual se expressa o salto qualitativo na relação entre teoria e prática: o ensino deixa de ser exigência institucional e passa a se configurar como práxis social orientada à humanização do outro, elevando a experiência singular à condição de forma objetiva da consciência pedagógica em movimento de universalização histórica.

Assim, configura-se uma síntese qualitativa na constituição da consciência pedagógica em que o ensino na EJA assume, então, um movimento qualitativamente distinto, extrapolando preocupações restritas ao cumprimento formal do estágio. A formação dos conceitos científicos passa a ser compreendida como processo coletivo e humanizador. Nesse patamar, os motivos eficazes se consolidam nas atividades estruturantes do processo (Leontiev, 1978), e as contradições anteriormente vivenciadas não são eliminadas, mas superadas por incorporação dialética, inaugurando um novo nível de desenvolvimento da atividade pedagógica na EJA.

É importante ressaltarmos que esse movimento se potencializa a partir de três episódios centrais: “Compreensão da formação do conceito científico como instrumento humanizador”, “Desenvolvimento da consciência sobre a práxis transformadora” e “Formar-se professor na conexão do objeto de ensino com a vida”. Tais episódios articulam-se por meio de cenas que evidenciam a construção coletiva do conhecimento, a escuta ativa dos estudantes, a conexão entre conteúdo e vida, bem como o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade no processo educativo.

Em conjunto, episódios e cenas expressam a maturação do processo formativo, revelando a compreensão do ensino como prática social humanizadora e historicamente situada. Nessa síntese, ensinar, aprender e formar-se professor passam a constituir uma unidade indissociável, orientada para a transformação concreta da realidade dos sujeitos envolvidos. Esse processo se consolida, assim, no engajamento coletivo voltado à superação das tensões iniciais, articulado à responsabilidade compartilhada pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino, o que implica a transformação dos motivos da atividade: do cumprimento de tarefas isoladas relacionadas ao cumprimento de créditos acadêmicos à intenção consciente de intervir na realidade dos estudantes adultos.

5.4.1 O princípio ontológico orientador da consciência pedagógica

É importante ressaltarmos que o coletivo se apresenta neste momento como princípio ontológico privilegiado de objetivação da consciência pedagógica, desenvolvimento da atividade principal dos licenciandos e da universalização das intenções transformadoras do ensino. Trata-se da condição formativa pela qual os sujeitos passam a reconhecer-se como capazes de transformar a prática social por meio da atividade pedagógica.

Desse modo, o coletivo não se configura como mero agrupamento de indivíduos, mas como mediação ontológica que possibilitou aos licenciandos apropriarem-se da atividade principal do professor como atividade universal humana, socialmente orientada. Conforme afirma Moura (2004), é no processo de conscientização do sujeito, enquanto parte de uma coletividade, que se busca resolver problemas comuns e que torna possível “[...] tomar para si o desejo de mudar”, condição fundamental para a formação de uma autonomia profissional historicamente situada.

A fala de Tânia explicita esse movimento.

Foi desafiador: muito nervosismo no início; todo mundo nervoso. Mas trabalhar em grupo e planejar no coletivo fortalecem muito as ações. Não sabíamos se aquilo ia funcionar com eles. Mas o envolvimento foi imediato. Nossas dúvidas, a gente sabia, tinham sido vistas nas observações: a experiência deles era com atividades xerocadas, sem muito raciocínio. Então, de certa forma, eles acabam ficando acostumados com esse tipo de atividade. Então era tudo novo para eles também, do mesmo jeito que para nós. Como iria começar a se inserir isso? Como iríamos começar a trazê-los para dentro dessa dinâmica? E o que a gente optou? No primeiro momento a gente trouxe uma cestinha. A gente desenvolveu o conceito com base de adição e na subtração, como tínhamos planejado de acordo com os conteúdos apontados pela professora. Ela tinha compartilhado os conteúdos com antecedência; por isso, pudemos planejar a SDA para trabalhar na regência, com base nos festejos de São João. Tudo teria como ponto de partida e foi incrível como eles se conectaram, se engajaram no processo; o tempo voava e quando se percebia, a aula já tinha acabado (Tânia, EC7-OBC, 2025).

O relato evidencia que a ação docente não se constituiu de forma isolada, mas pela força do trabalho coletivo. O enfrentamento das inseguranças iniciais foi mediado pela colaboração, deslocando o ensino de uma ação espontânea para uma atividade organizada socialmente. Ao reconhecer que tanto licenciandos quanto estudantes estavam diante do novo, Tânia explicita uma contradição central: a ruptura com práticas tradicionais, fragmentadas e descontextualizadas, centradas em atividades mecânicas.

Essa contradição, nos termos de Engeström (2016, p. 370), atua como motor da aprendizagem expansiva em que “[...] os alunos constroem um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva e implementam este novo objeto e conceito na prática”, impulsionando novos modos de organizar o ensino a partir do planejamento coletivo que, sustentado pelo estudo teórico, cria condições objetivas para que a intervenção pedagógica se oriente pelo objeto social do ensino, no caso em discussão, – a formação conceitual por estudantes da EJA – fortalecendo a intencionalidade das SDA.

Além disso, quando a licencianda afirma que “o tempo voava e quando se percebia a aula já tinha acabado”, deixa evidente que a colaboração docente não apenas organizou o ensino como ação técnica, mas produziu desenvolvimento humano em todos os envolvidos, gerando novos sentidos subjetivos à experiência profissional. Desse modo, o processo de significação da AOE revelou-se na unidade da divisão do trabalho docente ao longo do estágio, isto é, como trabalho humano compartilhado cujo produto articula a singularidade dos sujeitos à universalidade da prática social.

Desse modo, podemos observar esse propósito em outro momento da fala de da licencianda Tânia:

No grupo, quando a gente trocou as experiências das regências, percebi que tinha coisas que eu não enxergava sozinha. Uma colega falou de como a turma reagiu à atividade de leitura coletiva, e isso me deu uma ideia que funcionou super bem na minha aula. Fazer junto com os colegas me ajudou a ver o que eu não via. Estou entendendo que não sobre ensinar... é construir com o outro (Tânia, EC7-OBC, 2025).

No mesmo sentido, Nísia reforça esse movimento.

Planejar, organizar tudo de forma coletiva com as colegas me fez repensar o que é ensinar. Não é seguir um roteiro... é criar um caminho junto [...] hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de exercícios de fixação de conteúdos. É lutar com eles e acho que esse compromisso nasceu em mim, eu também mudei (Nísia, EC7-ER, 2025).

Esses enunciados evidenciam a transformação dos motivos, de apenas compreensíveis em motivos eficazes (Leontiev, 1978), à medida que o sentido da ação docente se desloca para o objeto do ensino e para a formação humana dos estudantes, superando necessidades formativas/educativas, respectivamente, dos licenciandos de Pedagogia e dos alunos da EJA. O coletivo, nesse processo, atua como força propulsora da consciência pedagógica dos primeiros, ampliando o alcance de suas ações individuais e incorporando-as ao repertório da atividade conjunta, que passa a assumir uma nova qualidade: a de significar a Atividade Orientadora de Ensino como orientação mediadora e intencional do ensino, conferindo-lhe o estatuto de bem cultural objetivado e disponível à comunidade educativa.

Esse pensamento encontra apoio teórico na afirmação de Leontiev (2021, p. 124, grifo no original) de que a

[...] atividade dos participantes no trabalho coletivo é despertada por seu produto, que inicialmente respondeu de forma imediata à necessidade de cada um deles. Contudo, mesmo as mais simples divisões técnicas do trabalho necessariamente levam à separação de resultados intermediários, parcerias, que são alcançados por participantes separados da atividade de trabalho coletivo, mas que por si só não são capazes de satisfazer suas necessidades. Suas necessidades são satisfeitas não por esses resultados ‘intermediários’, mas pelo produto de sua atividade conjunta, obtido pelo sujeito em virtude das relações que ligam uns aos outros, que emergem no processo de trabalho, ou seja, relações sociais.

Desse modo, na visão desse autor, a satisfação das necessidades individuais não se realiza nos resultados parciais da ação, mas no produto social da atividade conjunta, mediada pelas relações sociais, pode ser percebida nas falas das licenciandas citadas. Assim, se confirma que a significação é social em sua origem e individual em sua apropriação, emergindo da articulação dialética entre o coletivo da atividade e o sentido pessoal atribuído pelos sujeitos.

Nesse movimento, compreendemos, apoiados em Moura (2022), que a atividade de ensino dos licenciandos torna-se sua atividade principal, não apenas na orientação do trabalho pedagógico com os estudantes adultos, mas converte-se também em atividade fundamental da formação docente.

O processo revelou os futuros professores como sujeitos em formação, não somente pelo processo vivenciado, mas sobretudo, por evidenciarem compreensão de que o professor não é apenas um aplicador de conteúdos, mas um sujeito em atividade. Ao estruturar o ensino, ele também qualifica seu conhecimento; ao analisar o movimento lógico-histórico do objeto de ensino, também aprofunda sua própria compreensão sobre o conceito. Portanto, o professor forma-se ao formar (Moura, 2022). É no processo de planejar, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas no coletivo que ele constitui sua própria consciência profissional e personalidade.

Assim, foi no desenvolvimento coletivo das SDA – movimento de produção de novas qualidades e determinações sobre o objeto de ensino — que se potencializaram as evidências da constituição da consciência pedagógica dos licenciandos acerca do ensino como atividade principal do professor e como instrumento intencional de transformação da prática social. Simultaneamente, esses sujeitos passam a compreender a aprendizagem como atividade principal dos alunos da EJA, constituindo-se no e pelo processo investigativo-formativo mediado pela AOE, que integra formação, ensino e aprendizagem ao desenvolvimento do psiquismo humano.

No final do desenvolvimento da SDA, os alunos estavam surpresos com as descobertas feitas sobre a adição e a subtração, como aquilo fazia parte de sua vida o tempo todo e eles nem se davam conta. Passaram a ver números, relações de adição e subtração em tudo. A gente, olhando de fora, parece coisa banal; para aquelas pessoas, foi uma descoberta grandiosa. Fiquei muito feliz ao fazer parte daquilo (Eva, EC10-OBC, 2025).

A fala de Eva evidencia o potencial formativo da atividade de ensino organizada pela AOE e seu potencial em relação ao desenvolvimento do psiquismo. Ao vivenciarem a SDA, os estudantes da EJA ressignificam os conceitos de adição e subtração como parte de suas práticas sociais, superando a aprendizagem mecânica. O “banal” transforma-se em descoberta significativa, expressando o movimento dialético entre abstrato e concreto. Simultaneamente, a licencianda também se forma nesse processo, ao deslocar seu motivo de ensinar conteúdos para contribuir com a apropriação crítica do conhecimento, configurando um motivo eficaz (Leontiev, 1978).

Essa perspectiva reforça a tese de que o ensino, quando organizado segundo a lógica interna do conceito, constitui-se como condição do desenvolvimento humano. Como afirma Davidov (1988b, p. 32, tradução nossa), “[...] o ensino devidamente organizado conduz ao desenvolvimento psíquico, criando novas formações que não surgem espontaneamente”. A experiência formativa analisada evidencia que as transformações observadas pela licencianda Eva, não decorreram de maturação natural dos alunos, mas da organização intencional da AOE como mediação central no processo de desencadeamento da aprendizagem.

O Experimento Didático-Formativo, ao estruturar situações-problema orientadas pela relação essencial do conteúdo, instituiu condições objetivas para a emergência de novas formas de consciência pedagógica. Nesse contexto, o desenvolvimento não aparece como efeito secundário do ensino, mas como resultado de uma atividade pedagogicamente organizada que opera sobre as relações essenciais do objeto, evidenciando a reconfiguração dos motivos, das ações e da própria compreensão do ensino.

Desse modo, o ensino passa a ser compreendido como atividade coletiva e consciente, em que o conhecimento se objetiva como prática social compartilhada, articulando a singularidade dos sujeitos à vida da comunidade educativa, como podemos observar nessa fala da licencianda Júlia (EC10-OBC, 2025).

Em nossas regências percebi que os alunos se mostraram muito mais engajados do que observamos nas aulas dos professores titulares. No início, havia certa resistência e insegurança, é verdade, mas à medida que as ações desenvolvidas por nós se conectavam com a vida deles, foram se soltando, participando mais, fazendo perguntas e trocando entre si. Foi visível o progresso, tanto na oralidade quanto na escrita e na resolução de problemas. Acho que passei a ouvir mais essas pessoas e valorizar o que cada um tem de conhecimento, as suas trajetórias de vida, as conversas, os momentos em que eles contavam histórias relacionadas ao conteúdo, os sorrisos ao perceber que conseguiam resolver algo. Tudo isso foi criando um vínculo verdadeiro. Eles se sentiram respeitados e eu, acolhida também. Acho que posso dizer que isso é um ensino humanizado.

A observação feita por Júlia explicita a transformação da relação pedagógica mediada pela AOE. O engajamento dos estudantes revela a superação de práticas transmissivas, dando lugar a um ensino vinculado à vida concreta dos sujeitos da EJA. Nesse movimento, os alunos se reconhecem como protagonistas da aprendizagem e os licenciandos como mediadores do processo, reafirmando o caráter social do desenvolvimento humano (Vigotski, 2017).

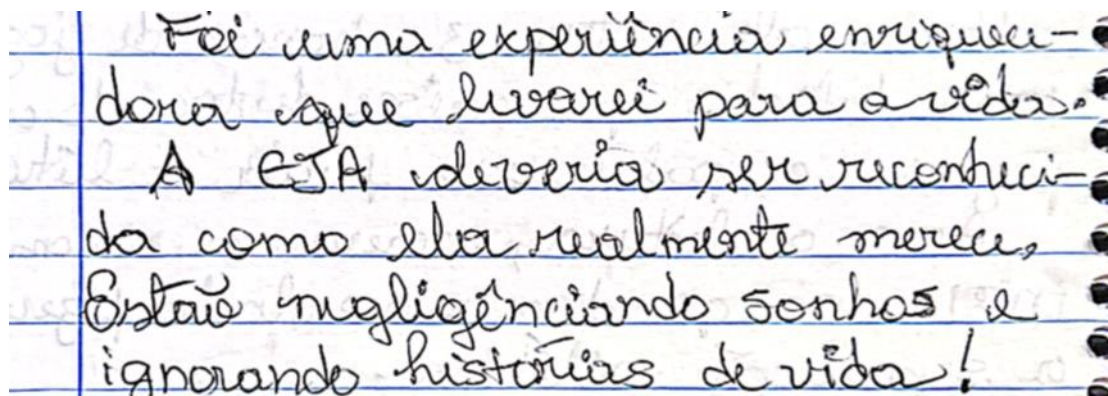
Ao mesmo tempo, podemos observar evidências da transformação da consciência pedagógica da licencianda ao significar o ensino como atividade humanizadora, orientada pela escuta e valorização dos sujeitos. Trata-se de processo avançado em direção à superação de motivos estímulos iniciais para adoção de motivos portadores de sentido (Leontiev, 1978), em que o ensino se constitui como atividade universalizada, capaz de transformar simultaneamente estudantes e futuros professores.

Esses relatos mostram que a organização do ensino com base nos princípios da AOE pode possibilitar a superação de práticas transmissivas e mobilizar a aprendizagem a partir da vida concreta dos alunos. Implicam fortes evidências de transformação da consciência pedagógica dos licenciandos, no sentido de compreenderem o ensino como prática humanizadora, orientada pela escuta, pelo reconhecimento das trajetórias de vida dos alunos e pela produção coletiva do conhecimento.

Assim, a atividade de ensino organizada pela AOE constitui-se como espaço de síntese entre individualidade e coletividade, mediada pela historicidade e pela totalidade da prática social. Nesse sistema de atividades, os licenciandos não apenas tiveram a oportunidade de aprender a ensinar, mas também produzir consciência pedagógica sobre a função social do ensino, compreendendo-o como atividade humanizadora, capaz de promover o

desenvolvimento dos estudantes jovens e adultos em sua totalidade, conforme observação feita pela estagiária Kátia (Figura 23).

Figura 23 – Recorte de página de Diário de Bordo – estagiária Kátia



“Foi uma experiência enriquecedora que levarei para a vida. A EJA deveria ser reconhecida como ela realmente merece. Estão negligenciando sonhos e ignorando histórias de vida” (Kátia, DIBO, 2025)

Fonte: arquivo pessoal do autor

O registro da licencianda Kátia evidencia a emergência de um novo olhar sobre a EJA, no qual a atividade de formar-se professora passa a ser significada como consciência pedagógica em movimento, constituída nas rupturas, na atribuição de novos sentidos e na transformação dos motivos da atividade. Nesse processo, o compromisso formativo assume caráter ético-político, revelando um reconhecimento crítico da EJA como modalidade historicamente negligenciada pelo Estado.

Trata-se, portanto, de um salto qualitativo na consciência pedagógica da licencianda, que expressa um sentimento coletivo ao indicar a passagem de motivos apenas compreensíveis – vinculados ao cumprimento do estágio – para motivos eficazes, orientados pela dimensão humana e social do trabalho educativo. Assim, o ensino na EJA passa a ser compreendido não como mera transmissão de conteúdos, mas como ato ético, político e transformador, mediado pela valorização dos sujeitos e de suas histórias, constituindo um indício da formação de uma consciência pedagógica coletiva que se desenvolve na práxis compartilhada dos estagiários.

5.4.2 Universalização da essência do fenômeno

Com base nos fundamentos teóricos desta pesquisa, compreendemos que a essência do objeto se universalizou progressivamente como critério orientador da práxis pedagógica, aproximando-se do estatuto de consciência social apropriada. Esse movimento se efetiva na organização consciente da atividade de ensino orientada por motivos socialmente

compartilhados pela comunidade educativa, momento em que a função humanizadora do conhecimento escolar deixa de ser apenas compreendida e passa a orientar a ação pedagógica. Trata-se de um novo patamar de determinação, no qual a essência percebida por evidências se converte em critério efetivo no movimento ideal do objeto real.

Nesse estágio do processo formativo, a AOE deixa de operar apenas como referência metodológica e passa a constituir-se no próprio modo de ser professor, orientando de forma mais estável o planejamento, as decisões pedagógicas e as mediações didáticas. Ainda atravessada por contradições próprias da formação inicial, a atividade de ensino se afirma como atividade coletiva, consciente e historicamente situada, e a formação supera o cumprimento institucional do estágio para assumir o caráter de práxis social, articulando conhecimento científico, experiência social e finalidade humanizadora.

Em nossos planos de aula, usamos materiais simples, mas com grande valor simbólico e pedagógico: bilhetes reais, cartazes, fichas com problemas contextualizados, vídeos curtos, e recursos visuais como imagens e objetos ligados às festas juninas (como imagens impressas, cartolina, pincéis, tesouras, colas, bilhetes etc.). A SDA foi construída coletivamente e isso fez toda a diferença, ela nasceu de um diálogo entre o currículo da EJA e o contexto cultural dos alunos. Essa possibilidade despertou o interesse deles e favoreceu o aprendizado. O que mais fez sentido para nós foi compreender que o ensino precisa partir de um objetivo claro de formação conceitual que seja significativo para os alunos. A AOE me mostrou como é possível fazer isso de forma organizada e intencional, sem perder a criatividade e o vínculo com a realidade dos estudantes (Júlia, EC8-EC, 2025).

A fala de Júlia materializa a práxis pedagógica em sua dimensão social e transformadora. O uso de materiais simples, mas socialmente significativos, evidencia que o valor pedagógico não reside no recurso em si, mas na forma como ele se articula ao objeto do ensino. Ao integrar bilhetes reais, problemas contextualizados e elementos da cultura local, os licenciandos reorganizam o objeto da atividade pedagógica, conectando o conhecimento científico às práticas sociais dos estudantes da EJA.

No processo explicado pela licencianda, a construção coletiva da SDA revela a unidade dialética entre teoria e prática e a superação da fragmentação entre currículo e vida. Ao reconhecer que o ensino deve partir de um objetivo claro de formação conceitual socialmente relacionado à necessidade do aluno, Júlia explicita a transformação do motivo da atividade pedagógica: ensinar deixa de ser execução de tarefas e se constitui como ação orientada por um projeto formativo consciente. Assim, a AOE se consolida como mediação da práxis social, possibilitando que o ensino se realize como atividade humanizadora, capaz de transformar simultaneamente os estudantes da EJA e os próprios licenciandos.

É importante ressaltarmos que em Marx, a práxis não se reduz à ação empírica ou ao voluntarismo individual, mas expressa a atividade objetiva dos seres humanos nas condições materiais e históricas de sua existência. Tal concepção é explicitada por Marx e Engels (2002, p. 122) ao afirmarem que “[...] a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser compreendida como práxis revolucionária”. A práxis constitui, assim, uma categoria ontológica da vida social e, simultaneamente, um critério metodológico de transformação da realidade por conservar em si a perspectiva revolucionária.

Nesse sentido, essa concepção aplicada à formação docente, permite compreendermos que ensinar, mediar conceitos e refletir sobre a própria prática ultrapassam o plano técnico-instrumental, configurando-se como práxis educativa, formativa e revolucionária na sua concepção humanizadora. Desse modo, como destaca Vázquez (2011, p. 122),

[...] com Marx, o problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. [...] A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem [...]; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

Nessa perspectiva, a teoria deixa de ser contemplação para constituir-se como guia consciente da ação, orientando a atividade humana ao mesmo tempo em que é por ela transformada. A práxis, assim, funda a consciência crítica e orienta a intervenção social voltada à humanização. Nesses termos, a teoria configura-se como a reprodução ideal do movimento do objeto, superando sua aparência imediata e possibilitando sua apreensão como objeto real.

Essa compreensão articula-se à Teoria Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade (Vigotski, 2009, 2017; Leontiev, 1978; Engeström, 2016), que tomam a atividade como unidade de análise da vida humana, orientada por um objeto social, atravessada por motivos, ações e contradições, e organizada coletivamente. Ao assumir esse referencial, a pesquisa analisa a significação da AOE como práxis pedagógica em movimento que, ao intervir na realidade concreta da EJA, possibilita aos licenciandos reconfigurar seus motivos formativos e transformar sua consciência profissional. Nessa direção, a práxis pedagógica expressa a universalização consciente da essência do fenômeno investigado, enquanto objeto real apreendido na atividade investigativa.

Esse movimento ultrapassa tanto a mera descrição da realidade quanto a simples negação do ensino tradicional. O que se constrói é uma compreensão do ensino na EJA em sua totalidade contraditória, reconhecendo limites, tensões e possibilidades que constituem o

cotidiano escolar. A AOE, nesse sentido, permite desvelar práticas naturalizadas e reinscrevê-las criticamente à luz das necessidades reais dos sujeitos da aprendizagem.

A fala de Mary expressa de forma concreta essas contradições:

Percebi muitas tensões entre a proposta da AOE e o processo tradicional que é desenvolvido pelos professores em sala normalmente, especialmente quando havia pressões por “conteúdos obrigatórios” ou a necessidade de cumprir um cronograma rígido. A AOE exige tempo e escuta, e às vezes essas condições são ameaçadas por demandas externas que não consideram o ritmo da aprendizagem dos alunos da EJA. O desafio foi equilibrar o tempo pedagógico com a necessidade de garantir sentido às atividades. O fato de ser uma turma do primeiro segmento multisseriada exigiu planejamento mais flexível e atenção individualizada. Mas também proporcionou um ambiente de solidariedade, onde alunos mais avançados ajudavam os colegas. A troca foi muito rica. Vi, sim, no início, que havia certa timidez e insegurança para todo lado, por parte, deles, mas com o tempo, os alunos começaram a se expressar com mais liberdade, confiar mais em si mesmos e reconhecer o valor do que estavam aprendendo. Também, no meu caso, ganhei mais confiança no planejamento. A conexão com o contexto da EJA e as vivências foram essenciais para esse progresso de todos (Mary, EC11-OBC, 2025).

Nessa fala, a licencianda revela o conflito entre exigências institucionais e a necessidade de garantir sentido formativo às atividades, evidenciando uma contradição estrutural do trabalho pedagógico na EJA. Ao mesmo tempo, a multisseriação aparece como obstáculo e potencialidade: exige planejamento flexível, mas favorece a solidariedade e a aprendizagem coletiva. O que inicialmente se apresenta como dificuldade converte-se em mediação para novas formas de ensinar e aprender.

Mary também explicita seu próprio movimento formativo, ao relatar a passagem da insegurança inicial à ampliação da confiança no planejamento e na mediação pedagógica. Tal transformação evidencia o entrelaçamento entre a atividade de ensinar e a atividade de formar-se professor, reafirmando que a significação da AOE se realiza na prática concreta, nas relações com os estudantes e nas condições objetivas da EJA.

Nessa perspectiva, a práxis consolida-se como núcleo articulador da relação entre teoria e prática, constituindo-se em mediação central da transformação do ser social (Marx; Engels, 2002; Marx, 2011a; Lukács, 2009, 2018; Vázquez, 2011; Leontiev, 1978). As categorias de trabalho, totalidade, historicidade, mediação e contradição deixam de figurar como abstrações e passam a operar concretamente no movimento formativo mediado pela AOE, como evidenciado nessa exposição, orientando dialeticamente a ascensão do abstrato ao concreto.

Nesse movimento, a categoria trabalho – que, em Marx, se manifesta historicamente sob a forma estranhada e alienada no capitalismo – aparece, na atividade dos licenciandos no âmbito do sistema de atividades, como práxis pedagógica consciente, portadora de indícios de ruptura

com essa lógica. Ao organizarem o ensino por meio da AOE, os licenciandos deixam de se relacionar com o trabalho docente como mera execução de tarefas prescritas e passam a produzir intencionalmente o objeto de sua atividade – o ensino na EJA –, reconhecendo-se como sujeitos históricos do processo formativo. Isso implica evidências de que a cisão entre significação social e sentido pessoal (Leontiev, 1978) não se torna, necessariamente, determinante do desvirtuamento dos processos de desenvolvimento humano pela alienação.

Evidenciam-se, assim, indícios de superação da perspectiva alienadora, na medida em que o trabalho docente deixa de ser vivido como atividade fragmentada, individualizada, externa e instrumental, passando a configurar-se como trabalho humano consciente, no qual finalidade, meios e objeto se articulam dialética e coletivamente. Ao transformar o ensino em atividade direcionada à formação humana, os licenciandos transformam também a si mesmos, reinscrevendo o trabalho pedagógico como práxis social dotada de sentido e potencial emancipador.

Assim, podemos dizer que se trata de uma atividade atravessada por contradições, que, ao serem recolhidas e analisadas no próprio movimento da prática, impulsionam processos de aprendizagem expansiva (Engeström, 2016). Nesses processos, ações inicialmente motivadas por exigências externas ressignificam-se como práxis educativa orientada pela produção de sentidos vinculados à vida dos estudantes da EJA e ao conhecimento científico. Nesse movimento, o trabalho coletivo assume centralidade: as cenas e os episódios evidenciam o coletivo como elemento estruturante da práxis transformadora, potencializando a significação da AOE no interior da atividade de ensino. A práxis expressa, assim, a unidade dialética entre o particular — a experiência formativa dos licenciandos — e o universal — as determinações histórico-sociais do ensinar e aprender que constituem o movimento ideal do objeto real no âmbito dos movimentos intraunidades e Inter unidades de significação.

Por fim, a práxis afirma-se como expressão intencional do ensino e como mediação entre sujeitos, conhecimento e transformação da realidade escolar e social. Nesse contexto, a AOE consolida-se como mediação privilegiada da apropriação de conceitos teórico-científicos e da produção de novos sentidos pessoais e coletivos sobre o trabalho docente. Sua significação não se constitui como evento isolado, mas como processo histórico-ontológico que se revela na transformação das atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor, implicando a articulação entre necessidades individuais, práticas sociais e objetivos formativos historicamente situados. Desse modo, sua mediação favorece a passagem de motivos apenas compreensíveis a motivos eficazes, orientados pela função social e humanizadora do ensino na EJA, na unidade dialética entre ensinar, aprender e formar-se professor.

Essa perspectiva implicou a apreensão do objeto da atividade investigativa. Nesse processo, depreendemos que a consciência social se desenvolve na própria atividade vivida pelos partícipes da pesquisa, na qual o ensinar se afirma como práxis pedagógica orientadora. Formar-se professor passa, assim, a significar a assunção de uma posição histórico-crítica diante do ensino, cujo objeto adquire sentido pessoal e social ao se vincular à vida concreta dos educandos e ao ampliar suas possibilidades de agir no mundo. Nessa síntese, o ensino se afirma como atividade principal humanizadora; a aprendizagem, como apropriação das condições de superação das necessidades; e a formação docente, como práxis crítica em movimento, permitindo revelar a essência do objeto no próprio movimento investigativo.

Esse movimento evidencia que a AOE não foi apropriada de forma imediata, uma vez que os licenciandos iniciam o processo formativo mobilizados por motivos instáveis, predominantemente estimuladores. No curso das atividades formativas que estruturam o sistema de atividades — ensino, aprendizagem e formar-se professor —, as contradições vivenciadas impulsionam a reorganização do objeto do ensino sob mediação da AOE. Tal movimento possibilita a transformação progressiva dos motivos, favorecendo a entrada dos sujeitos em atividade e o desenvolvimento da consciência pedagógica, culminando na significação da AOE como mediação central do processo formativo e pedagógico.

Cabe destacarmos que a revelação da essência do fenômeno ao longo desse percurso não implica sua ausência nos momentos iniciais da empiria. Enquanto potencialidade histórica, ela já se encontra de forma embrionária nas ações, falas e escolhas pedagógicas dos licenciandos, embora subsumida à aparência fenomênica da atividade. Tais manifestações tornam-se inteligíveis quando apreendidas no interior da totalidade concreta do fenômeno investigado.

Essa totalidade não resulta da soma de partes, mas constitui uma unidade concreta de múltiplas determinações, articuladas por relações e mediações. Assim, as unidades de significação mobilizadas nesta discussão não representam fragmentos do objeto, mas mediações analíticas que permitem apreender momentos de seu movimento interno. Desse modo, cada unidade expressa relações que possibilitam a reprodução do movimento ideal do objeto real, sem implicar seu espelhamento; ao contrário, trata-se da expressão da negação de sua empiria, por meio do enfrentamento de sua imediatez.

O fenômeno revelou-se no movimento dialético do abstrato ao concreto pensado, não como linearidade, mas como tensão viva entre contradições que conduzem os participantes do estranhamento inicial — marcado por motivos apenas compreensíveis — ao desenvolvimento da consciência pedagógica como práxis humanizadora, sob mediação da AOE, na qual os

motivos se tornam eficazes, portadores de sentido humano e social. Assim, a essência não se fixa em uma unidade empírica, mas emerge no movimento histórico de transformação dos motivos, constituindo-se como mediação consciente entre ensino, aprendizagem e formação docente. Sua universalização não elimina as contradições, mas as reinscreve em um novo patamar histórico, no qual o ensino se afirma como práxis social humanizadora e a consciência pedagógica se objetiva coletivamente, ainda que de modo não homogêneo, em torno de um objeto comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objeto a significação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) por licenciandos de Pedagogia durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos, como mediação da formação da consciência pedagógica voltada à formação humana. Ao retomar o problema que orientou a investigação – como se desenvolve essa significação no interior da atividade pedagógica? – evidencia-se que sua resposta não se apresenta como resultado imediato da observação empírica, mas como síntese de um movimento teórico que permitiu apreender inúmeras determinações sobre o movimento ideal do fenômeno em sua constituição histórica real, contraditória e processual.

Nesse percurso, o problema, inicialmente formulado como uma indagação acerca de como os licenciandos significam a AOE no estágio, em sua essência, revelou-se como expressão do movimento de transformação dos motivos da atividade pedagógica. Desloca-se, assim, de uma questão centrada no “como se significa” para a compreensão das condições objetivas e das mediações pelas quais essa significação foi produzida. Tal deslocamento explicita que a resposta não estava dada a priori, mas se constituiu no próprio movimento da investigação, como resultado da ascensão do abstrato ao concreto pensado.

Sustentamos, nesse movimento, a tese de que a significação da AOE por licenciandos de Pedagogia em estágios na EJA, ao gerar contradições na atividade pedagógica que realizam, contribui para a constituição de motivos da atividade de ensino potencializadores do desenvolvimento de uma consciência pedagógica emancipadora. Tal tese não se configura como formulação abstrata, mas como resultado necessário da análise que, ao operar a ascensão do abstrato ao concreto, reconstruiu o movimento do objeto para além de sua aparência imediata.

A significação constitui, assim, momento nuclear do processo de formar-se professor, por expressar a reorganização qualitativa da atividade pedagógica. Nesse movimento, os motivos passam a orientar-se pelo objeto do ensino e os sentidos pessoais se integram à consciência pedagógica como expressão singular da consciência social orientada à formação humana, processo mediado por ações formativas que, ao desencadear contradições, impulsionam a entrada em atividade.

O fenômeno mostrou-se, portanto, do movimento ideal ao concreto pensado, de forma dialética e não linear. No estágio inicial, marcado pelo consumo imediato da realidade, os licenciandos evidenciaram estranhamento e insegurança, operando por motivos apenas compreensíveis, vinculados ao cumprimento de exigências acadêmicas. Nesse momento, o

ensino se apresentava como atividade fragmentada, desarticulada de seu objeto e reduzida a procedimentos técnicos destituídos de intencionalidade formativa.

O confronto com a realidade concreta da EJA – atravessada por contradições históricas, precarização das condições de ensino e insuficiência de mediações pedagógicas – operou como momento de ruptura, no qual se evidenciou a inadequação dessas formas iniciais de atuação. Tal confronto não se limitou à constatação de dificuldades, mas assumiu a forma de crise da atividade, exigindo sua reorganização em novas bases.

É nesse contexto que a problematização do ensino se constitui como momento decisivo, marcando a emergência da AOE como mediação. A crítica à prática pedagógica tradicional, aliada ao estudo teórico e à organização coletiva do trabalho docente, impulsionou a transformação dos motivos e a necessidade de organizar o ensino de forma intencional. O ensino deixa, assim, de ser compreendido como transmissão de conteúdos e passa a ser assumido como atividade orientada, mediadora do desenvolvimento humano.

Esse movimento se materializa na organização coletiva das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, nas quais o ensino passa a ser significado como atividade de produção de conhecimento, orientada à formação de conceitos e ao desenvolvimento do psiquismo. Nesse momento, a atividade pedagógica adquire unidade interna, articulando ensino, aprendizagem e formação docente como momentos de uma mesma totalidade.

A emergência da consciência pedagógica como práxis expressa a universalização da essência do fenômeno, na qual a AOE se consolida como critério orientador da prática social e os motivos se tornam eficazes, portadores de sentido humano e social. Tal universalização não implica homogeneização das experiências, mas a elevação das relações singulares à condição de forma consciente da atividade coletiva.

A análise, estruturada a partir de unidades de significação, evidenciou que o desenvolvimento do fenômeno se realiza por meio de um movimento contraditório que articula momentos de relativa estabilidade e momentos de ruptura. No interior dessas unidades de significação, configuram-se sentidos relativamente estáveis; entre elas, emergem tensões que impulsionam a transformação da atividade. Esse movimento revela que a significação da AOE não se dá por assimilação progressiva, mas por reconfigurações qualitativas orientadas pelas contradições da atividade prática.

À luz das determinações apreendidas, o núcleo explicativo do fenômeno reside na transformação dos motivos. Inicialmente externos à atividade, esses motivos são progressivamente reorientados em direção ao objeto do ensino, na medida em que os sujeitos

se confrontam com as exigências concretas da atividade pedagógica. Trata-se de um desenvolvimento, ao superar a imediatez de seu ponto de partida.

Nesse sentido, o fenômeno investigado revela, em sua essência, que a significação da AOE se constitui como processo de transformação dos motivos da atividade pedagógica formativa, mediado por contradições produzidas na organização do ensino, no interior de um sistema de atividades historicamente determinado. Nesse processo, a AOE se afirma como mediação central ao articular teoria e prática, deslocamento que não elimina a contradição, mas a incorpora como condição do possibilitando a reorganização consciente das ações. Ao integrar-se ao núcleo motivacional dos sujeitos, deixa de operar como recurso externo e passa a orientar a atividade em sua totalidade, configurando-se como princípio organizador do trabalho docente.

As contradições vivenciadas pelos licenciandos, assim, não emergiram espontaneamente, mas foram produzidas no interior de um conjunto de ações sistematicamente organizadas: estudo dos conceitos, problematização do objeto de ensino, elaboração das situações de aprendizagem, implementação, registro e avaliação coletiva. Esse encadeamento tensionou permanentemente o plano idealizado com as condições concretas de sua realização, produzindo a necessidade de reflexão como momento interno da atividade. Nesse movimento, a reflexão deixa de ser exercício discursivo externo e se constitui como necessidade objetiva da atividade pedagógica em desenvolvimento. As contradições, inicialmente vividas como estranhamento, passam a cumprir função formativa, permitindo aos licenciandos compreender o ensino como prática social historicamente determinada e reconhecer que sua transformação exige a reorganização da própria atividade.

Nesse contexto, afirmamos que a não coincidência entre significação social e sentido pessoal não se configura como limite, mas como condição ontológica do processo formativo. Tal não coincidência expressa a própria estrutura da atividade humana, na qual o sujeito se relaciona com o mundo por meio de mediações que não se realizam de forma imediata. Ao deslocar os conflitos do plano individual para o plano objetivo da prática social, essa não coincidência converte tensões subjetivas – que tendem a cindir significação social e sentido pessoal, produzindo formas de alienação em relação ao próprio processo – em problemas pedagógicos passíveis de análise e reorganização coletiva, criando condições para que os sujeitos entrem em atividade e reorientem conscientemente sua relação com o objeto do ensino.

Assim, a consciência pedagógica que emerge nesse processo não se define pela superação das tensões, mas por sua compreensão e incorporação como elemento constitutivo da práxis, orientando a transformação das condições concretas do ensino na EJA.

Desse modo, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa reafirma a potência do método dialético marxiano na perspectiva ontometodológica, ao integrar ontologia, epistemologia e metodologia como momentos de uma mesma totalidade. Nessa direção, evidenciam-se como fundamentos ontometodológicos: o trabalho como categoria fundante da docência; a atividade como forma ontológica da existência humana; a formação como produção histórica da consciência; a unidade entre teoria e prática; a origem social da subjetividade; a educação como produção social contraditória da formação humana; e a mediação como princípio ontológico de constituição do fenômeno.

Nesse horizonte, destacamos a relevância da pesquisa-formação onto-crítica ao articular investigação e formação em um movimento teórico-prático orientado à compreensão e transformação das condições concretas da atividade pedagógica na EJA. Ao tomar a atividade como unidade de análise e a significação como processo histórico-ontológico, a investigação ultrapassa a descrição fenomênica, apreendendo a formação docente em sua dinâmica real e revelando a essência do fenômeno por meio da reprodução ideal do movimento do objeto. Assim, ontologia e método afirmam-se como unidade, permitindo apreender o fenômeno em suas determinações essenciais, para além de sua manifestação imediata, ao mesmo tempo em que evidenciam a AOE como mediação metodológica e formativo-pedagógica, concreta, desse processo na constituição da consciência pedagógica dos licenciandos.

A vertente metodológica da AOE permitiu a organização do Experimento Didático-Formativo como campo de constituição do isolado e de apreensão, em um recorte teórico-metodológico do sistema de atividades, dos nexos fundamentais do fenômeno em sua relação com a totalidade social. Tal delimitação não constitui limitação empírica, mas condição para a apreensão do fenômeno em suas determinações essenciais, o que implica reconhecer que a generalização dos resultados não se dá por extensão imediata, mas por sua inscrição na totalidade das relações sociais que produzem a atividade pedagógica.

No plano teórico, a tese afirma e sustenta que a Atividade Orientadora de Ensino deve ser compreendida como mediação que articula as dimensões ontológica, psicológica e pedagógica da atividade humana, ampliando sua compreensão no âmbito da Teoria da Atividade. Nessa direção, não se reduz a um referencial teórico-metodológico, mas se constitui como teoria capaz de reproduzir, no plano do pensamento, o movimento do ensino como realidade objetiva.

Ainda nessa perspectiva, contribui com o campo de estudos sobre a AOE, ao evidenciar a centralidade da transformação dos motivos como núcleo explicativo da formação docente, deslocando o foco analítico de descrições das ações pedagógicas ou da organização didática

para a dinâmica interna da atividade. Tal deslocamento só se torna possível na medida em que a análise se ancora na macroestrutura da atividade humana – necessidade, motivo, objeto, ações e operações — conforme formulada por Leontiev.

Nessa direção, a análise ontológica da estrutura das atividades no âmbito do EDF buscando apreender o fenômeno em seu modo de existência real, ou seja, apreender suas determinações essenciais, para além de sua aparência imediata, evidencia que, ao organizar intencionalmente o ensino, o professor não apenas atua sobre o objeto de sua atividade, mas se constitui como sujeito nesse processo, na medida em que a objetivação de sua prática implica sua própria transformação, corroborando a tese marxiana de que, ao transformar a realidade, o homem transforma simultaneamente a si mesmo.

Tal perspectiva produz ganhos teóricos e analíticos relevantes: permite compreender a formação docente não como acumulação de saberes ou desenvolvimento de competências isoladas, mas como processo de reorganização qualitativa da atividade; evidencia o papel das contradições como motor do desenvolvimento; explicita a constituição da consciência pedagógica como síntese da transformação dos motivos; e amplia o alcance explicativo da AOE ao situá-la como princípio organizador da atividade pedagógica em sua totalidade.

No plano prático, os resultados evidenciam que a organização intencional do ensino, orientada pela AOE, cria condições objetivas para a constituição de uma atividade docente consciente, na medida em que possibilita a reorientação dos motivos e a unidade entre ensino, aprendizagem e formação como momentos de uma mesma totalidade. Contudo, a não consolidação plena dessa forma de atividade não se configura como insuficiência do processo formativo, mas expressa seu caráter histórico e inacabado, uma vez que sua efetivação depende das condições sociais mais amplas nas quais a atividade pedagógica se produz e se desenvolve.

Desse modo, no plano político, os resultados apontam para a necessidade de ampliação de investigações e de políticas educacionais que assegurem condições concretas para a organização do ensino como atividade orientada à formação humana. As contradições não superadas no interior do processo formativo indicam a necessidade de aprofundamento de estudos que investiguem as condições de consolidação histórica da atividade pedagógica orientada pela AOE.

Os resultados evidenciam, portanto, que a AOE foi significada como mediação ontoreflexiva da formação docente, instituindo-se na apropriação de conceitos teórico-científicos e objetivação da formação humana. Ao universalizar-se na práxis pedagógica, possibilitou a reorientação dos motivos da atividade, a transformação dos sentidos pessoais atribuídos ao ensino e o fortalecimento da consciência pedagógica. Esse movimento expressa indícios de

entrada em atividade, na qual os motivos passam a orientar-se progressivamente pelo objeto do ensino, ampliando a intencionalidade educativa e o potencial transformador do trabalho docente como expressão singular da consciência social, ainda que de modo desigual, contraditório e historicamente inacabado.

Em síntese, esse movimento permite afirmar que a significação da AOE se constitui como processo dialético de transformação dos motivos da atividade pedagógica, mediado por contradições, no qual a consciência pedagógica emerge como forma historicamente situada da consciência social. Ao evidenciar tal dinâmica, reafirma-se o ensino como mediação fundamental do desenvolvimento humano e o trabalho docente como prática social capaz de produzir, no interior de suas próprias contradições, as condições de sua transformação.

Em última instância, o que esta tese evidencia é que formar-se professor, nas condições concretas da Educação de Jovens e Adultos, não se reduz à apropriação de técnicas ou saberes pedagógicos isolados, mas constitui-se como processo histórico de transformação da própria atividade humana, no qual o sujeito, ao transformar o ensino, transforma simultaneamente a si mesmo e as condições sociais que o constituem. Significa, portanto, constituir-se como sujeito consciente de sua própria práxis e da formação humana que nela se realiza; produzir o humano pelo humano, no movimento contraditório da própria atividade.

A significação da Atividade Orientadora de Ensino, nesse movimento, não se limita à incorporação de um referencial teórico-metodológico, mas se afirma como mediação onto-reflexiva que produz formas de pensamento capazes de reorganizar e reproduzir, em nível consciente, a relação entre consciência e realidade, entre indivíduo e gênero humano, ao inscrever o ensino na esfera da práxis social. É nesse sentido que a consciência pedagógica que emerge não se configura como adaptação ao mundo dado, nem como mera negação abstrata de sua aparência, mas como possibilidade concreta de superação das formas naturalizadas e fetichizadas do ensino, ainda que em condições contraditórias e historicamente limitadas.

Em síntese, trata-se de uma consciência que, ao reconhecer as determinações da alienação inscritas na própria estrutura social, não se paralisa diante delas, mas se constitui como momento ativo de sua problematização e enfrentamento. Assim, ao revelar o movimento pelo qual os motivos se tornam portadores de sentido humano e social, esta tese reafirma que o trabalho docente, quando orientado por uma finalidade consciente, pode deixar de ser mera reprodução para afirmar-se como atividade criadora – e, nesse sentido, como possibilidade histórica de transformação e formação humana.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S.T. F. (org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L.V. Zankov e V.V Davidov. In: MATURANO, A. L.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 325-350.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 2, maio/ago. 2014, p. 265-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPScH/>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- ARAUJO, E. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- ARAÚJO, N. A. **Professores em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. E-book.
- ARAUJO, E. S.; MORAIS, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107–117, 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1031>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- BARBOSA, R. **Oração aos moços**. 17. ed. Rio de Janeiro. Ediouro, 2000.

BARBOSA, A. M. O. **Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BENITO, A. E. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Alínea, 2017.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRING, E. R. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. In: **Serviço Social**: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS, Brasília, 2009.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino-aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. Rio de Janeiro: Campos; Elsevier, 2004.

BONFIM, L. J. S. **A Formação inicial na licenciatura em educação do campo**: significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Wbf86mT4vwX6HvnSyRy3kkD/?format=pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Renato Ortiz (org.). São Paulo, SP: Ática, 1993 (Coleção grandes cientistas sociais).

BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução e Reynaldo Beirão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2024..

BRASIL. Fundo Nacional do Ensino Primário. **Decreto nº 19.513 de 25/08/1945** - FNEP, 1945. Disponível em: <https://legis.senado.gov.br/norma/437156>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB-Lei 4.024 ,1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB 1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2000>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRESSIANI, L.; ROMAN, H. R. A utilização da Andragogia em cursos de capacitação na construção civil. **Gestão e Produção**. N. 24. Universidade Federal de São Carlos. Oct-Dec, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/8xNSyJXzcT73FbJ8hHd8ZCd/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRITO, R. O.; PAIVA, A. R. G.; SILVA, M.C. M. A formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos: caminhos pelo direito de aprender. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI, Teresina, ano 23, fev. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1139-Texto%20do%20Artigo-3982-1-10-20211204.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRYCH, F. **O ideal da Justiça em Aristóteles**, 2007. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/o-ideal-de-justica-em-aristoteles/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Edição Progresso, 1987.

CABÓ, L. J. F. **Trabalho e atividade na psicologia de A. N. Leontiev**: pressupostos ontológicos e contribuições ao processo educativo/formativo da classe trabalhadora. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7337/1/2012-DIS-LJFCABO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: 3. ed. UFRJ, 2009.

CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. 7. ed. Lisboa: Gradiva, 2010.

CARDOSO, E. A. M.; SILVA, L. A. SANTOS; A. R. Formação, Currículo e prática pedagógica: desafios na contemporaneidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], p. 3–22. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1139>. Acesso em: 10 maio 2025.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M.V.C.; MARQUES, E. S. A.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Educação e formação humana: Práxis e enfrentamento em tempo de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 23-51. E-book.

CARVALHO, A. P. **Atividade de leitura na escola pública**: motivos e sentidos sob a ótica de Leontiev. 2015. 301 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/946981>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CARVALHO, B. M. **O sofrimento psíquico de estudantes da pós-graduação stricto sensu em Psicologia**: reflexões a partir da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e da Patopsicologia Experimental de B. V. Zeigarnik. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/11989>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CECHIN, M. R. Os registros em diários de bordo e a prática reflexiva docente. **Linguagens & Cidadania**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31537>. Acesso em: 10 maio 2026.

CEDRO, W. L; MORETTI, V. D; MORAES, S. P. G. Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade

pedagógica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24., p.431-452, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21851>. Acesso em: 08 abr. 2024.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008, 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CONTREIRAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto alegre: Artmed, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COSTA, E. M. **O método na obra de vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: uma análise histórica**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2020.

CRUZ, G. B; LAHTERMAHE, F. Formação docente e o desafio da indução: contribuições de uma pesquisa-formação. **Rev. Diálogo Educ.** v.24 n. 82, Curitiba, jul./set. 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v24n82/1518-3483-rde-24-82-1121.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, n. 05, p. 139-164, out. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983>. Acesso em: 11 set. 2023.

DAGNINO, E. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 15(2) p. 64-101, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/GBKWMqJqgmbVQXMyYVGpQNh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

DAMASCENO, I. C. **O processo formativo de professores que ensinam matemática dos anos iniciais para o ensino por apropriação de conceitos: “quando vamos dar aula... nós temos que ter propriedade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2022.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista **Soviet Education**, August/Vol 30, Nº 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. PPGE da Universidade Católica de Goiás. Editorial Progreso, 1988a.

DAVIDOV V. V. O que é a atividade de estudo. Tradução de Ermelinda Prestes. **Revista Escola Inicial**, n. 07, 1999. Disponível: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davidov%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DAVIDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988b.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação: **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez.2008. Disponível em: http://www.ufsm.br/revista_e_educacao. Acesso em: 20 set. 2023.

DRAIBE, S. M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Caderno de Pesquisa, n. 08, UNICAMP**, São Paulo, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/admou/Downloads/o%20welfare%20state%20no%20brasil%20caracteristicas%20e%20perspectivas%20sonia%20draibe%20OK.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DRAIBE, S. M. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 15(2) p. 64-101, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/GBKWMqJqgmbVQXMyYVGpQNh/>. Acesso em: 12 out. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. - 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 fev.2025.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados,1999 (Coleção contemporânea).

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em: 14 set. 2024.

DUBET, F. **El nuevo régimen de las desigualdades solitarias**: qué hacer cuando la injusticia social se sufre como um problema individual. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo ZZI Editores. Argentina, 2023.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, maio/jun./jul./ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635>. Acesso em: 19 jun. 2025.

EIDT, N. M; TULESKI, S. C. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campina - SP: Autores associados, 2016. p. 35-61.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Tradução Fernanda Liberali. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a M. Lemos, M. A. Pereira-Queiroz e I. M. Almeida. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BTX7QK5SkLGDpWw6jBzgDsK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do Welfare State**. Lua Nova, São Paulo, n. 24, p.85-116, set.1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERNÁNDEZ E. M. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.

FRANCO, M. A.R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, R. A. M. M; LIBÂNEEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.Pdf. Acesso em: 8 set. 2023

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por Uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre saberes docentes. Ijuí - RS: UNIJUÍ, 1998.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas - SP: Autores associados, 1999, v. 65 (Coleção polêmicas do nosso tempo)

GLADCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

GLADCHEFF, A. P.; MOURA, M.O. Uma investigação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sobre ações formadoras em atividade de formação com professores que ensinam matemática nos anos iniciais. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 19, n. 52, 2026.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. II, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago, p. 108-130, 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 jun. 2024.

HAN, B-C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas do poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R M. B. **Educação de jovense adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KARPOV, Y.V. Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea. Tradução de Yves Bonin. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n. 2. p. 1-25, maio. /ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51565>. Acesso em: 22 fev. de 2025.

KNOWLES, M.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução de S. A. Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (org.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 8, p. 1-71, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74582>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LIBÂNEO, J. C.; CHUDINOVA, E. V.; CUNHA, A. A. Teoria do ensino desenvolvimental na Rússia e no Brasil: questões teórico-conceituais e investigativas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/13007>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S.V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio. 2024.

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

LONGAREZI, A. M. O experimento formativo no sistema Elkonin - Davidov - Repkin: conceito finalidade e impactos, In: LONGAREZI, A. M. *et al.* **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin - Davidov – Repkin.. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGATEZI, A. M; PUENTES, R.V (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v13n03/v13n03a08.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. Prólogo da obra “estética”. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. (org.). **Anuário Lukács 2017**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 10 jun. de 2023.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Estética**. v1. Tradução Nélio Schneider. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MACHADO, L. R. S. **Politécnica, a escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÁRKUS, G. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Coleção Pensamento Crítico, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas-SP, Navegando, 2011. E-book

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri- [4. reimp.]. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboço da crítica à economia política. Tradução Mario Dayer, Nélío Schneider) colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélío Schneider; prólogo: Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, 1843. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Cadernos de Paris**: manuscritos econômicos filosóficos. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão popular, 2015

MARX, K. Glosas marginais ao Manual de economia política de Adolph Wagner. Tradução de Luiz Philipe de Caux. Rev. Thiago Simim. Verinotio. **Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Rio das Ostras, v. 23, n. 2, p. 252-279, ano XII, nov. 2017.

MARX, K. O Capital, Livro 1, **Cap. VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867. Tradução de Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2022.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 3.ed. São Paulo; Boitempo, 2023.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. (org). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015. p. 29-42.

MATA ESQUIVEL, A. **Los motivos del aprendizaje escolar en primaria**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Iberoamericana Puebla, México, 2019. Disponível em: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4621>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MORAES, S. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

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

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, São Paulo, ano II, n.12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 11, n. 12, 1997. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647>. Acesso em: 22 abr. 2025

MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com a escola pública. 2000. 131 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.

MOURA, M. O. de. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, M. O. de; ARAUJO, E.; SERRÃO, M. I. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas críticas**, v. 24, p. 411-430, 2019.

MOURA, M. O. de; GLADCHEFF, A. P. Ações formadoras em atividade de formação contínua com professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização: uma iniciativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Paranaense de Educação Matemática** (RPEM), Campo Mourão, Pr, v. 8, n. 15, p. 62-88, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6130>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOURA, M. O. de. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_07.html (https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/a_rtigo_07.html). Acesso em: 19 nov. 2025.

MOURA, J. A. A. A reflexão interativa como base epistemológica de construção da identidade dos mestres do amanhã: fazedores do futuro. In: ABREU, J. M. de; PADILHA, P. R. **Mestres do amanhã**: fazedores do futuro. São Paulo, SP: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2021. p. 406-416.

MOURA, J. A. A. A. **Prática docente**: o agir comunicativo no ensino policial militar. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NACHTIGALL, C; ABRAHÃO, M. H. M. B. A pesquisa-formação em evidência: Uma análise a partir de narrativas (auto)biográficas de sete futuros professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS, v. 17, n. 46, ano 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/19984/14484>. Acesso em: 22 nov. 2024.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.12, p. 5-24, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 3 jul. 2025.

OLIVEIRA, J. **Necessidades formativas e desenvolvimento profissional: significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação**. 2024. 327f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024

OLIVEIRA, R. C. **A atividade de ensino de matemática nos anos iniciais: uma perspectiva leontievíana**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154546/oliveira_rc_me_rcla.pdf?sequence=4. Acesso em: 18 jun. 2025.

OLIVEIRA, N. M.; PANOSSIAN, M. L. (org.). **Verbetes da Atividade Orientadora de Ensino**: grupo de estudos sobre situações desencadeadoras de aprendizagem. Capivari de Baixo, SC: Editora Univinte, 2022.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. ABRANTES; N. R. SILVA; S. T. F. MARTINS (org.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 7. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J. **Aula 01: Curso o Método em Marx com José Paulo Netto (DVD 1)**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dx09LakIM38>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Teresina. Impresso, 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

POLITZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

RICARDSON, R.J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSI, R. Pesquisa-ação educacional: uma crítica ontológica. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 52, p. 170-181, jul./dez., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/11917-Texto%20do%20Artigo-57561-1-10-20190629.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SACRISTÀN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SANTOS, M. E. M. **Relações históricas entre trabalho, educação e pobreza**. Teresina, PI: EDUFPI, 2018.

SANTOS, E. M. **Atividade de estudo: uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8017/TeseEMDS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan. /abr. 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMtLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3 n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 16 set. 2024.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 18 out. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Quadragésimo ano. Novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967

SILVA, M. C. R. **A atividade profissional docente em cursos de formação inicial: contradições e mediações**. 2010. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012011-145515/publico/TESE_EDITADA_Maria_Cecilia_Rafael_Silva.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, M. C. M.; PAIVA, A. R. G.; BRITO, R. O. A formação docente para atuação na educação de jovens e adultos: caminhos pelo direito de aprender. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 49, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2772>. Acesso em: 21 maio 2025.

SOARES, L. J. G; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n.4, p. 251-268, out./dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n. 2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOARES, L. *et al.* (org.). **Educação de Jovens e Adultos: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAYLOR, S. Redefining Undervisning for Swedish Preschool: Viewing preschool teachers' conceptions of teaching through Cultural Historical Activity Theory. **Master Thesis** – Jönköping University, Suécia, 2018. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1215304>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962. p. 24-31. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 12 de jun. 2023

TEIXEIRA, M. F.; RUMMERT, S. M. Contribuições do pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire para o debate sobre a Educação da classe trabalhadora camponesa. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Adersino%20Moura/Downloads/rsouza18,+Artigo+1+Final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adersino%20Moura/Downloads/rsouza18,+Artigo+1+Final%20(1).pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Município de Teresina**. RODRIGUES, F. das C. A. *et al.* (org.). Teresina, PI: SEMEC, 2024.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina**. Programa Telesol Pro. Teresina, PI, 2017.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **Guia prático da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. RODRIGUES, F. C. A. (org.). Guia prático da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teresina, PI: SEMEC, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VAISMAN, E. Marx e Lukács e o problema da individualidade: algumas aproximações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 441-459, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p441>. Acesso em: 3 set. 2024.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

VIEIRA, D. S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 35, set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 3 abr. 2025.

VIGOTSKI, L. **A transformação socialista do homem**, 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada por Guilherme Blanck. Trad. De Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipola Neto, Luiz Silveira, Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. De Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução de Solange Castro Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459/36436>. Acesso em: 5 ago. 2023

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G; CORRÊA, A. M. C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, p. 1-25. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/1983-1730-ensino-29-e010.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – PLANO DO CURSO FORMATIVO DE EXTENSÃO

1. IDENTIFICAÇÃO				
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA			TURNO: NOITE	
DISCIPLINA: ESTÁGIO/ EXTENSÃO FORMATIVA			CARGA HORÁRIA: 60h/a	
PERÍODO LETIVO: 2025.1				
PROFESSOR/PESQUISADOR: Me. JOSÉ ADERSINO ALVES DE MOURA				
2. FASES/DESENVOLVIMENTO				
FASE 01: Encontros 1-4 - foco teórico-conceitual (fundamentação)				
Encontro/ Data	Tema Central/ Conteúdos Teóricos	Instrumentos/Meios Utilizados	Produtos Gerados	C/H
27/02/25	Apresentação e Contrato Formativo. Visitas às Escolas. Informações gerais sobre a pesquisa	Não houve registros de dados	Assinatura de TCLE. Mapa de expectativas.	5h/a
11/03/25	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) Experiência dos participantes com a EJA	Discussão em grupo. Diário de bordo. Entrevista reflexiva Avaliações. Registros.	Necessidades formativas. Síntese conceitual. Mapa de expectativas.	5h/a
18/03/25	Materialismo Histórico-Dialético (MHD);/ Teoria Histórico- Cultural (TH-C) /Teoria da atividade A EJA na perspectiva histórico-cultural.	Discussão de textos em grupo; diário de bordo; Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Necessidades formativas Síntese conceitual. Mapa de expectativas.	5h/a
27/03/25	MHD/ TH-C/Teoria da atividade Desenvolvimento do psiquismo. Estrutura da atividade	Discussão de textos em grupo; diário de bordo; Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Necessidades formativas Síntese conceitual. Mapa de expectativas.	5h/a
FASE 02: Encontros 5-8 – Apresentação da Atividade Orientadora de Ensino/ Observação da prática (planejamento)				
Encontro/ Data	Tema central/ Conteúdos teóricos	Instrumentos utilizados	Produtos gerados	C/H
05/4/25	Atividade Orientadora de Ensino (AOE): conceito. estrutura. pressupostos, princípios	Discussão de textos em grupo; diário de bordo; Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Necessidades formativas Síntese conceitual. Mapa de expectativas.	5h/a
12/04/25 e 18/4/25	AOE: mediação onto-reflexiva. Movimentos onto-reflexivos da AOE	Discussão de textos em grupo; diário de bordo; Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Necessidades formativas. Síntese conceitual. Mapa de expectativas. Esboço de SDA no contexto das festas juninas	10h/a
26/4/25	Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) Elaboração de SDA	Discussão de textos em grupo; diário de bordo; Apresentações. Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Necessidades formativas. Formação do conceito de bilhete e adição-subtração com SDA	5h/a
FASE 03: Encontros 9-10 – Implementação das regências (ação-reflexão)				

Encontro/ Data	Tema central/ Conteúdos teóricos	Instrumentos utilizados	Produtos gerados	C/H
08/5/25	Planejamento de Regências Experiências. Ações	Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Relato de vivências	5h/a
15/5/25	Planejamento. Avaliação de Regências Balanço do processo	Entrevista reflexiva; Avaliações. Registros.	Consciência pedagógica sobre o objeto	5h/a
FASE 04: Encontros 11-12 - Síntese e projeção (avaliação formativa) Socialização das experiências vivenciadas no EDF				
Encontro/ Data	Tema central/ Conteúdos teóricos	Instrumentos utilizados	Produtos gerados	C/H
16/06/25	Socialização das experiências no estágio (Turma) Memórias. Validade. Possibilidades, etc.).	Apresentações. Entrevista reflexiva. Diário de bordo. Avaliações. Registros.	Relatório de ações. Consciência pedagógica sobre o objeto	5h/a
23/06/25	Socialização das experiências no estágio (Turma) Memórias. Validade. Possibilidades, etc).	Apresentações. Entrevista reflexiva. Diário de bordo. Avaliações. Registros.	Relatório de ações. Consciência pedagógica sobre o objeto	5h/a
3. Referencias				
MOURA, J.A.A. Curso Formativo de Extensão: Caderno de Textos - vários autores, 2025.				

APÊNDICE B – SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM – BILHETE

“Bilhetes Juninos: Vamos Festejar São João com Alegria!”	
Enunciado da SDA:	
A Turma de EJA da (Escola Municipal 01 do 1º Segmento/ Escola Municipal 02 do 1º Segmento) vai organizar Festa Junina/ 2025 com muitas comidas típicas, dança de quadrilha, jogos e brincadeiras. Para tanto precisa convidar alunos de EJA da escola ou de outras escolas, familiares e amigos para participarem do evento e também darem sugestões para organização da festa. Mãos à obra!	
Recurso metodológico	Emergência do cotidiano dos alunos adultos
Síntese conceitual	Instrumento cultural mediador das relações sociais, articulando linguagem, memória e organização da vida cotidiana. Registro escrito simples, direto. Função social: informar, avisar, solicitar, lembrar ou orientar, de maneira breve e objetiva. Lógico e o histórico: necessidade humana de manter a comunicação na ausência do outro; registrar por escrito de recados, combinações, pedidos e avisos. “Como esse conceito surgiu (quem precisava dele?) Quais necessidades sociais (necessidades humanas genéricas) levaram à sua criação?” Ideal para alunos da EJA – primeiro segmento (do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental/turmas multisseriadas). Pode ser adaptada para outros públicos
Duração estimada	Entre 5(cinco) e 8(oito) horas/aula
Problema desencadeador	O(A) diretor(a) informou que os convites devem ser feitos em forma de “bilhete”, redigidos de próprio punho pelos alunos para mostrar suas habilidades e entregues individualmente aos convidados, com exceção dos que serão entregues via whatsapp para quem possua celular com internet. A(O)coordenador(a) pedagógico(a) avisou que existe uma caixa contendo balões com “bilhetes” dentro que parecem ter sido “encontrados” no arraial da escola organizado por Turmas de EJA de anos anteriores; O (A) professor(a) levou os balões como surpresa para a sala de aula para os alunos verem os modelos de bilhetes escritos. Tinha alguns bem interessantes, tipo: “Você quer dançar quadrilha comigo? [] Sim [] Não”. <i>Propor aos alunos a redação de diversos tipos de bilhetes para convidar alunos de EJA de outras escolas (lembrar que a gestão deve autorizar), professores, amigos e familiares para o Arraial da EJA 2025 da Escola Municipal 01 do 1º Segmento/ Escola Municipal 02 do 1º Segmento, inclusive pedir sugestões para a organização da festa e convidar os respectivos pares para dançar a quadrilha.</i>
Desenvolvimento da SDA em sala de aula	
Movimentos Onto-reflexivos	Ação desenvolvida
	Reflexão Promovida/ Evidências de Mudança
1. Intencionalidade	Assumir propósito formativo. Planejar aulas, considerando os conteúdos curriculares contemplados Por que ensino esse conteúdo? Que professor quero ser?
2.Reconhecimento do estado de empiria	Revelar conhecimentos prévios dos alunos. Reconhecer a necessidade humana primária genérica. Relacionar a comunicação humana em situações práticas do cotidiano. Priorizar o que o aluno sabe empiricamente: “o que você sabe sobre a comunicação por bilhetes”? Trabalhar em grupo para chegar a soluções colaborativas.

	Mapeamento das concepções iniciais sobre o objeto de ensino. “Qual a visão abstrata sobre o objeto de ensino”?
3.Problematização da experiência social inicial	Buscar indícios do lógico-histórico na prática social / “Como esse conceito se transformou ao longo do tempo e quais funções ele cumpre hoje? Identificação de contradições na unidade teoria - prática/ “Por que a prática social atual não resolve o problema?” Apontar problemas reais: “Para que servem esses bilhetes? Quem escreve e para quem? Como são organizados?
4.Formação de acordo conceitual	Questões para suscitar o lógico-histórico do conceito: Como esse conceito (bilhete) surgiu historicamente (quem precisava dele?), quais necessidades sociais (necessidades humanas) levaram à sua criação? Como ele se transformou ao longo do tempo e quais funções ele cumpre hoje (como é representado na escola(ciência) e fora dela? Fazer os alunos reconhecerem a necessidade humana contida no conceito. Apresentar os aprendizados: bilhetes feitos pelos alunos; reflexões sobre o processo.
5.Compartilhamento da experiência social final	Socializar transformações. Retomar a prática social com visão transformada sobre o objeto de ensino. Ver se a prática mudou perante a expansão da aprendizagem sobre o fenômeno. Relatos de aplicação e reflexão.

APÊNDICE C – MODELO DE PLANO DE AULA: REGÊNCIAS

	ESTADO DO PIAUI PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA- PMT SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA- SEMEC DEPARTAMENTO DE ENSINO	DATA: 05/05/2025
PLANO DE AULA		
Escola Municipal [REDACTED]		
ANO: (1 ao 5 ano) TURMA: Multisseriada TURNO: Noite		
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa		
PROFESSORAS(ESTAGÁRIAS): [REDACTED]		
TEMA	Bilhete: definição, funcionalidade e estrutura Referência: Situação Desencadeadora de Aprendizagem: “Bilhetes Juninos: Vamos Festejar São Joao com Alegria!”	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	a) Compreender o bilhete como forma de comunicação usada em situações do cotidiano. b) Identificar a estrutura e linguagem típica dos bilhetes. c) Refletir sobre diferentes formas de comunicação e importância do bilhete escrito no contexto das Redes sociais	
HABILIDADES: (EJA15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios. (EJA13LP07) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EJA15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EJA15LP01) Identificar a função social de textos reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.		
METODOLOGIA		
INTRODUÇÃO Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) Objetivo: Criar um contexto real de uso do bilhete, articulado aos saberes prévios dos alunos. Como: Dinâmica de interação com o uso de bilhetes. Acolhida: <i>“Bilhete Vivo”</i> Objetivo da dinâmica: Quebrar o gelo, movimentar o corpo e introduzir conteúdo.) Entregar pequenos bilhetes (com comandos simples e positivos como: “dê um sorriso para alguém”, “cumprimente 2 colegas com um aperto de mão”, “faça um gesto de alegria”).) Cada um lê seu bilhete e realiza o gesto.		
DESENVOLVIMENTO Atividade Orientadora de Ensino (AOE) Contextualização: 1. Após a dinâmica, início da aula sobre o bilhete. – Roda de Conversa a) O que é um bilhete? Já receberam ou escreveram? b) Para que ele serve? Vocês costumam utilizá-lo? 2. Contextualizar a necessidade do uso do bilhete em nossa sociedade, refletindo a sua importância no contexto das redes sociais. 3. Mostrar e fazer a leitura de um bilhete, explicando os seus elementos (destinatário, corpo do texto, remetente, despedida e data) e caracterizá-lo (texto curto, escrito à mão e linguagem informal); 4. Apresentar exemplos no quadro de diferentes bilhetes, incentivando a leitura coletiva. a) Localizar dentro do bilhete, os elementos estruturais através das fichas.		

CONCLUSÃO

Produção Coletiva:

Após as dinâmicas e exposição do conteúdo, será feita uma atividade em grupo. Objetivando a construção de um bilhete coletivo com a temática de Festa junina.

AVALIAÇÃO:

Engajamento na SD: Participação na dinâmica e nas discussões orais.

Mediação coletiva: Contribuições para a produção do bilhete.

Apropriação do gênero: Identificação de elementos estruturais (remetente, mensagem, destinatário).

RECURSOS:

Quadro, pinceis, apagador, caneta, lápis, cartolinas, livro, alfabeto xerocopiado, balões coloridos, fichas da estrutura do bilhete, fita adesiva, caixa de som.

REFERÊNCIA:

MODERNA, Editora (Org.). **EJA Moderna:** anos iniciais do ensino fundamental. Volume 2: Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013. Editora responsável: Virginia Aoki

MOURA, M. O. de. **A Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem.** Organização: Manoel Oriosvaldo de Moura. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. 248 p.

MOURA, J. A. A de (Org.). **Caderno de Textos:** Curso Formativo de Extensão, 2025

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Obra original publicada em 1934).

APÊNDICE D – CENAS DE EPISÓDIOS IDENTIFICADAS

Excerto de fala(s) recorrente(s)	
CENA	Ausência de experiência prévia com a EJA
“Não tenho nenhuma experiência com a EJA até o momento. De certa forma não se fala sobre esse tipo de educação em nosso curso.” (André, EC1-ER, 2025) “Com a EJA eu não tenho muita experiência, não é exatamente por isso que eu estou aqui nesse experimento, porque eu quero ter essa experiência que a universidade até então não abriu para a gente.” (Jane, EC1-ER, 2025) “A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Saí da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso? (Jane, EC1-ER, 2025).	
CENA	Desafio do planejamento para turmas heterogêneas
“A turma é multisseriada e isso é um complicador para o planejamento e execução da aula.” (Júlia, EC1-EC, 2025) “Em sala tem alguns alunos que já estão mais adiantados, outros não, por isso as turmas são multisseriadas. É essa a forma de trabalhar para mim já é um desafio.” (Nísia, EC1-ER, 2025)	
CENA	Insegurança diante da atividade pedagógica na EJA
“Foi um choque pra mim. Porque na faculdade a gente aprende a montar plano com objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação... tudo redondo. Mas quando eu sentei com a professora da EJA e vi a turma, eu travei.” (Nísia, EC1-ER, 2025) “Quando soube que meu estágio seria na EJA, eu gelei. Sempre imaginei que ia ensinar crianças [...]. Mas EJA? Eu nunca entrei numa sala assim.” (Mary, EC1-ER, 2025) “Quando eu vi que meu estágio seria nos anos iniciais da EJA, confesso que fiquei muito insegura. [...] Será que eu vou dar conta disso?” (Jane, EC1-ER, 2025)	
CENA	Emergência da AOE como meio mediadora das ações de ensino
“Eu não me vejo em uma sala com jovens e adultos. Vou ficar perdida se eu não tiver um instrumento com o qual possa me aproximar de suas necessidades.” (Kátia, EC1-ER, 2025) “A AOE nos dá uma perspectiva muito interessante sobre o ensino na EJA[...] instiga os alunos a enxergarem suas próprias necessidades, ver do que precisam, partindo da perspectiva deles.” (André, EC2-ER, 2025) “A AOE pode mediar esse processo na EJA e favorece a compreensão e a realização do ensino de conceitos, permitindo que o aluno aplique o conhecimento na vida cotidiana.” (Eva, EC2-ER, 2025) “Hoje ficou bem claro para mim o que é essa atividade, como ela pode mediar nossas ações de ensino na EJA.” (Kátia, EC2-OBC, 2025) “Conhecer a AOE me parece algo novo que pode ajudar no planejamento de nossas ações com adultos. Dá sentido ao ensinar, produz uma mediação entre professor e aluno.” (Tânia, EC2-OBC, 2025) “A AOE rompe com a lógica tradicional, supera a visão bancária do ensino e coloca como ponto chave da aprendizagem o motivo intrínseco da pessoa.” (Jane, EC2-ER, 2025) “A AOE se incorpora à nossa postura, nosso modo de ser professor. É instrumento de mediação que leva os alunos a construírem conhecimento de forma coletiva.” (Nísia, EC2-ER, 2025)	
CENA	Observação crítica da atividade docente na EJA
“O material usado é que parece pautar as aulas da professora. Tem erros, isso atrapalha a compreensão do aluno.” (Mary, EC3-ER, 2025) “As necessidades dos alunos não se conectam ao modo de ensino proposto. Muito mecânico, tudo pronto, parece cansar os alunos.” (Eva, EC1-OBC, 2025) “A proposta da professora é fazer o tempo passar. A turma é multisseriada, com níveis muito diferentes, necessitam de apoio.” (Tânia, EC1-OBC, 2025)	
CENA	Compreensão da diversidade, individualidade e experiência dos alunos
“Cada aluno tem um perfil diferente, entender a individualidade deles é importante para intervir de forma adequada.” (Jane, EC3-ER, 2025) “Eles têm vontade de aprender, mas o ensino é pouco desafiador. É necessário gerar curiosidade primeiro.” (Júlia, EC3-OBC, 2025) “Os alunos possuem níveis distintos, desde aqueles que conseguem ler até os que não identificam vogais. Ajudamos de forma automática, quase sem combinar, mas percebendo a necessidade.” (Tânia, EC3-OBC, 2025) O adulto tem uma formação de vida, a vivência dele, ele traz consigo uma certa bagagem, então a atividade pedagógica direcionada a ele deve levar em consideração tudo isso.” (Eva, EC1-ER, 2025)	

“O ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos.” (Eva, EC1-OBC, 2025)

“O adulto geralmente tem objetivos... de ir para um mercado de trabalho ou tirar uma carteira de habilitação. Ele tem uma necessidade que exige que não perca tempo.” (Brito, EC1-ER, 2025)

CENA	Apropriação de conceitos teórico-científicos na EJA através de SDA
-------------	---

“O ensino tradicional repassa conceitos prontos; a SDA é diferente porque provoca o aluno a se engajar e pensar.” (Jane, EC3-ER, 2025)

“Temos que procurar no aluno aquela necessidade que ele tem para aprender aquele conteúdo, pode ser através de história, jogos ou do cotidiano deles.” (André, EC4-ER, 2025)

“A experiência mostra que os alunos são curiosos e possuem vivências que podem ser usadas para fixar objetivos de ensino.” (Eva, EC1-OBC, 2025)

“Um senhor explicou como fazia cálculos vendendo na feira, não sabia o nome da operação, mas já tinha prática.” (Tânia, EC4-OBC, 2025)

“Dividimos os alunos em grupos, misturando níveis avançados e necessitados de suporte. Cada grupo tinha sua questão e recursos concretos (tampinhas, feijões, palitos).” (Eva, EC4-OBC, 2025)

CENA	Valorização na SDA da experiência dos alunos no contexto cultural das festas juninas
-------------	---

“Estamos desenvolvendo uma situação desencadeadora de aprendizagem que capture a realidade dos alunos, gerando a necessidade de conhecer a partir de um problema.” (Kátia, EC3-OBC, 2025)

“A SDA tira o aluno do conformismo, lança um desafio que faz parte da solução de um problema para que progrida na apropriação do conceito.” (Eva, EC4-ER, 2025)

“A SDA vai gerar curiosidade e incentivá-los a pensar, discutir e buscar soluções.” (Júlia, EC4-ER, 2025)

“A SDA permite relacionar conceitos com necessidades dos alunos, partindo da experiência deles, provocando pensamento crítico e motivação.” (André, EC4-ER, 2025)

“Planejamos o conceito de bilhete a partir da vida real dos alunos, pois eles não acompanhavam o livro de alfabetização.” (Nísia, EC4-OBC, 2025)

“A SDA proporcionou mudança na postura dos alunos, despertando interesse e participação.” (Brito, EC4-ER, 2025)

CENA	Movimento da SDA em Português: conceito de bilhete
-------------	---

“Inicialmente fizemos acolhida, cantamos, momentos de interação, e depois indagamos sobre o que eles já sabiam sobre bilhetes.” (Júlia, EC5-OBC, 2025)

“Colocamos imagens de bilhetes afetuosos, explicamos características e fizemos um bilhetão coletivo no quadro.” (Júlia, EC5-OBC, 2025)

“A temática da festa junina ajudou os alunos a se engajarem, entraram em atividade e o pensamento era um só: festa junina.” (Nísia, EC5-ER, 2025)

“Finalizamos com produção individual de bilhetes, colagem, frases, textos curtos e bem estruturados.” (Nísia, EC5-ER, 2025)

“Iniciamos a aula lembrando pontos vistos anteriormente sobre o bilhete... dividimos a turma em grupos... cada grupo queria terminar o seu tipo de convite primeiro.” (Nísia, EC6-OBC)

“Ativou a criatividade deles [...] eles assimilaram com bastante facilidade [...] fizeram o seu próprio bilhete, depois decomporam as palavras, construíram frases e discutiram o conteúdo.” (Mary, EC6-ER, 2025)

CENA	Movimento da SDA em Matemática: formação do conceito de adição/subtração
-------------	---

“Pedimos que somassem doces e salgados de acordo com a quantidade de convidados, e subtraíssem os que não poderiam comparecer.” (Jane, EC5-ER, 2025)

“Foi uma verdadeira festa na sala de aula: adição, subtração e bilhete integrados ao Arraiá da turma.” (Jane, EC5-ER, 2025)

“A reflexão final foi feita coletivamente, sobre utilidade da adição e subtração no cotidiano, valorizando a aprendizagem dos alunos.” (Eva, EC4-OBC, 2025)

“Os alunos se engajaram, colaboraram e a aprendizagem foi muito rica.” (Tânia, EC4-OBC, 2025)

“Levamos ferramentas como caroços de feijões, tampinhas, palitinhos... quando viram, já estavam fazendo as contas usando só material, porque o conceito já estava enraizado.” (Tânia, EC6-OBC, 2025)

“A aprendizagem fluiu de modo muito significativo.” (Tânia, EC6-OBC, 2025)

“Vi que eles estavam em outro ritmo... com a SDA sobre adição-subtração no contexto das festas juninas, passamos a falar a língua deles. Somar e diminuir passou a fazer sentido.” (Tânia, EC6-ER, 2025)

“Percebi que talvez não estivesse me formando como uma professora que ensina a verdade... estava mais fazendo algo que fazia sentido só pra mim como estagiária.” (Tânia, EC6-ER, 2025)

CENA	Contextualização do ensino a partir do cotidiano e experiência do aluno
-------------	--

“Começamos com uma pergunta sobre como eles lidavam com o dinheiro, compras na feira... pegamos a fala deles e transformamos em situação-problema.” (Tânia, EC5-ER, 2025) “A cada atividade que consigo completar, sinto que estou recuperando o tempo perdido. Aprender sobre medidas, porcentagem, interpretação de texto, tudo isso tem reflexo direto no meu trabalho e na minha vida.” (Brito, EC5-DIBO, 2025) “Entendi que o conteúdo não pode ser apresentado isolado, mas precisa partir de um problema contextualizado.” (Tânia, EC5-ER, 2025) “Durante a dinâmica de memórias sobre festas juninas, eles compartilharam lembranças de infância e adolescência, reforçando engajamento e participação.” (Jane, EC5-ER, 2025) “Aproveitamos a imaginação dos alunos para planejar o espaço da escola para o Arraiá, relacionando à necessidade humana de comunicação e construção do bilhete.” (Jane, EC5-ER, 2025) “O problema desencadeador é em torno da organização da festa junina... eles optaram em trazer docinhos, paçoquinhas, estavam muito empolgados em fazer as contas de quantidades necessárias que precisavam preparar.” (Tânia, EC6-OBC, 2025) “A problematização fica fácil de ser entendida por eles como pessoas adultas... mostrar pro aluno adulto o contexto e a necessidade que a sociedade teve pra aprender sobre os conteúdos propostos.” (André, EC6-ER, 2025)	
CENA	Ações de ensino nas regências da EJA com base no cotidiano do aluno
“Quando a gente trocou experiências das regências, percebi que tinha coisas que eu não enxergava sozinha. [...] Fazer junto com os colegas me ajudou a ver o que eu não via.” (Tânia, EC7-OBC) “Planejar, organizar tudo de forma intencional me fez repensar o que é ensinar... criar um caminho junto com eles.” (Nísia, EC7-ER, 2025) “No primeiro momento a gente trouxe uma cestinha com produtos juninos [...] desenvolvemos o conceito na base de adição e subtração com base nos festejos de São João [...] foi incrível como eles se conectaram, se engajaram no processo.” (Tânia, EC7-OBC, 2025)	
CENA	Reflexão sobre a prática docente e transformação pessoal
“Hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de exercícios de fixação de conteúdos. É lutar com eles e acho que esse compromisso nasceu em mim, eu também mudei.” (Nísia, EC7-ER, 2025) “No começo eu ficava com medo de esquecer uma etapa do plano, de errar a ordem da aula. Agora, nas últimas regências, eu sentia que sabia o que estava fazendo... montava a aula como uma conversa, não uma imposição.” (Jane, EC7-ER, 2025) “Aquele plano de aula era meu, deles, nosso. Eu acho que entendi o que é ensinar com sentido.” (Jane, EC7-ER, 2025)	
CENA	Uso de materiais simbólicos e produção coletiva meios de ensino
“A SDA foi construída coletivamente e isso fez toda a diferença, ela nasceu de um diálogo entre o currículo da EJA e o contexto cultural dos alunos.” (Júlia, EC8-EC, 2025) “A AOE me mostrou como é possível fazer isso de forma organizada e intencional, sem perder a criatividade e o vínculo com a realidade dos estudantes.” (Júlia, EC8-EC, 2025)	
CENA	Apropriação conceitual significativa
“Os alunos estavam surpresos com as descobertas feitas sobre a adição e subtração, como aquilo fazia parte de sua vida o tempo todo e eles nem se davam conta.” (Nísia, EC8-ER, 2025) “Notei também que os alunos participaram mais quando usamos um fato real que faz parte de suas vivências; que eles conhecem.” (Nísia, EC8-ER, 2025)	
CENA	Ensino como transformação e envolvimento humano
“Hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de atividades. É lutar com eles. O conhecimento precisa nascer do chão que eles pisam. Eu também mudei.” (Mary, EC8-ER, 2025) “Ensinar vira uma forma de transformar – o outro e a si mesmo.” (Jane, EC8-ER, 2025)	
CENA	Significado social e histórico do conhecimento
“Ao trabalhar o gênero ‘bilhete’, ficou mais claro para mim que ensinar um conceito envolve apresentar o seu uso social, histórico e cultural.” (Kátia, EC8-ER, 2025) “Alfabetizar não é só juntar letra com som. É abrir espaço para eles se expressarem, dizerem o que sentem. Isso me tocou.” (Mary, EC8-OBC, 2025) “Percebi que os alunos tinham uma forma própria de lidar com a escrita, e isso me fez pensar em como o bilhete foi se transformando historicamente como prática de comunicação.” (Mary, EC2-OBC, 2025)	
CENA	Escuta ativa e valorização do conhecimento do aluno
Quando parei de falar e comeci a escutar, a aula mudou. Eles sabem muita coisa – só não é o saber da escola.” (Nísia, EC8-ER, 2025)	

“Eles se sentiram respeitados e eu, acolhida também. Posso dizer que isso é um ensino humanizado.” (Júlia, EC8-OBC, 2025)	
CENA	Escuta ativa como pano de fundo da aprendizagem sob mediação da AOE
“Entendi durante essa experiência com a AOE, enquanto futura docente, que na organização das ações de ensino com base na escuta reside o potencial da AOE, seu potencial também está na mediação reflexiva e no conteúdo como mediação da vida.” (Jane, EC9-ER, 2025) “Quando trabalhamos o gênero 'bilhete', os estudantes conseguiram compreender seu uso real – como meio de comunicação entre pessoas próximas, em situações do dia a dia.” (Júlia, EC9-EC, 2025) “Depois que comecei a entender que não é só ensinar o conteúdo... é entender o que aquilo significa pra eles. Quando levamos o bilhete como ponto de partida, parecia simples, mas a conversa que rolou ali foi muito mais profunda.” (Mary, EC9-OBC, 2025)	
CENA	A formação do conceito científico como construção coletiva humanizadora
“Na primeira AOE eu estava nervosa, só queria seguir o plano. Na última, senti que estava trabalhando de verdade como professora. Eu sabia o que queria ensinar, por quê e para quem. Eu não estava só aplicando, estava construindo algo com eles.” (Nísia, EC9-OBC, 2025) “A estrutura da Sequência Didática de Aprendizagem (SDA) foi essencial, porque guiou o processo com clareza e permitiu conexão entre os conteúdos e a realidade da turma.” (Mary, EC9-OBC, 2025)	
CENA	Superação de tensões entre AOE e práticas tradicionais de ensino
“Percebi muitas tensões entre a proposta da AOE e o processo tradicional que é desenvolvido pelos professores em sala normalmente, especialmente quando havia pressões por ‘conteúdos obrigatórios’ ou a necessidade de cumprir um cronograma rígido.” (Mary, EC9-OBC, 2025) “A estrutura tradicional das sequências didáticas que aprendemos, muitas vezes rígidas e baseadas em currículos conteudistas, dificulta muito compreender o papel da AOE.” (Jane, EC9-ER, 2025)	
CENA	Desenvolvimento de solidariedade no ensino
“Os alunos começaram a se expressar com mais liberdade, confiar mais em si mesmos e reconhecer o valor do que estavam aprendendo. Também, no meu caso, ganhei mais confiança como planejamento.” (Mary, EC9-OBC, 2025) “Para mim, a AOE ajudou a criar e manter um ambiente mais afetivo e respeitoso em sala. Ao valorizar as vivências e histórias dos alunos, a relação entre nós se fortaleceu.” (Jane, EC9-ER, 2025)	
CENA	Reflexão sobre formação docente em movimento
“A vivência no estágio supervisionado em EJA proporcionou-me experiências densas, práticas conscientes e um exercício formativo que conciliou teoria, intencionalidade pedagógica e escuta ativa.” (Jane, EC10-ER, 2025) “Percebi que talvez não estivesse me formando como uma professora que ensina a verdade... estava mais fazendo algo que fazia sentido só pra mim como estagiária.” (Tânia, EC6-ER, 2025)	
CENA	Escuta ativa e contextualização do objeto de ensino
“No começo, eu achava que conversar antes da aula era perder tempo. Mas teve uma aula em que tudo parecia estar fora do controle. Aí a gente decidiu começar com uma roda de conversa. Eles falaram da feira, da novela, da família. Quando fomos para a atividade, eles estavam mais atentos, mais presentes.” (Nísia, EC10-OBC, 2025) Ao invés de começar com o tema ‘medidas de capacidade’, perguntei como eles faziam pra medir água em casa. Uma aluna respondeu: ‘Ah, eu uso lata de leite’. Outro falou: ‘A gente mede no olho, ué’. Ali tinha uma prática, tinha saber.” (Eva, EC10-OBC, 2025)	
CENA	Consciência sobre a aprendizagem significativa
“Na última regência eu percebi que muita coisa tinha mudado. [...] Uma aluna falou que somava o salário do filho com o dela para pagar as contas da casa. A gente usou essa fala pra montar um problema: como somar as contas de água, luz e da feira? A turma discutiu, respondeu e ainda propôs outros exemplos. Eu conduzi a aula, mas não sozinha. Aquela aula foi uma construção coletiva. E eu senti que não era só o conteúdo que estava sendo ensinado. Era a vida sendo pensada. E isso me ensinou também. Eu vi que ensinar é mais do que aplicar uma metodologia – é se posicionar, construir junto, e transformar também a gente” (Eva, EC10-OBC, 2025). “Depois que eles entenderam o contexto e o problema desencadeador, eles mesmos começaram a ver as relações: passaram a dar exemplos, desde saber quanto dava as contas no mercadinho, como saber escrever um recado como no whatsapp. Aí a coisa fluiu.” (Mary, EC10-OBC, 2025) “Hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de exercícios de fixação de conteúdos. É lutar com eles e acho que esse compromisso nasceu em mim, eu também mudei.” (Nísia, EC7-ER, 2025)	

“No começo eu ficava com medo de esquecer uma etapa do plano, de errar a ordem da aula. Agora, nas últimas regências, eu sentia que sabia o que estava fazendo... montava a aula como uma conversa, não uma imposição.” (Jane, EC7-ER, 2025)

“Aquele plano de aula era meu, deles, nosso. Eu acho que entendi o que é ensinar com sentido.” (Jane, EC7-ER, 2025)

CENA

Conexão entre conteúdo e vida

“Hoje eu vejo que dar aula na EJA não é só ensinar o conteúdo da cartilha. É entender que aquelas pessoas têm história, têm urgência, e que ensinar é lutar com elas [...]. Foi ali que entendi o que é ensino com sentido.” (Eva, EC10-OBC, 2025)

“Fazer a ponte entre o conceito matemático e a vida concreta dos alunos foi um desafio, mas me ajudou a entender como a AOE propõe essa articulação entre o lógico e o histórico de forma perceptível.” (Eva, EC10-OBC, 2025)

APÊNDICE E – EPISÓDIOS DE UNIDADE FORMADOS

EPISÓDIO: Estranhamento perante o desafio de ensinar na EJA	
Cenas Articuladas	Ausência de experiência prévia com a EJA Desafio do planejamento para turmas heterogêneas
“Não tenho nenhuma experiência com a EJA até o momento. De certa forma não se fala sobre esse tipo de educação em nosso curso.” (André, EC1-ER, 2025) “Com a EJA eu não tenho muita experiência, não é exatamente por isso que eu estou aqui nesse experimento, porque eu quero ter essa experiência que a universidade até então não abriu para a gente.” (Jane, EC1-ER, 2025) “A turma é multisseriada e isso é um complicador para o planejamento e execução da aula.” (Júlia, EC1-EC, 2025) “Em sala tem alguns alunos que já estão mais adiantados, outros não, por isso as turmas são multisseriadas. É essa a forma de trabalhar para mim já é um desafio.” (Nísia, EC1-ER, 2025) “A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Saí da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso? (Jane, EC1-ER, 2025).	
EPISÓDIO: Compreensão da AOE como instrumento de construção coletiva do conhecimento	
Cenas Articuladas	Insegurança diante da atividade pedagógica Emergência da AOE como meio mediadora das ações de ensino
“Foi um choque pra mim. Porque na faculdade a gente aprende a montar plano com objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação... tudo redondo. Mas quando eu sentei com a professora da EJA e vi a turma, eu travei.” (Nísia, EC1-ER, 2025) “Quando soube que meu estágio seria na EJA, eu gelei. Sempre imaginei que ia ensinar crianças [...]. Mas EJA? Eu nunca entrei numa sala assim.” (Mary, EC1-ER, 2025) “Eu não me vejo em uma sala com jovens e adultos. Vou ficar perdida se eu não tiver um instrumento com o qual possa me aproximar de suas necessidades.” (Kátia, EC1-ER, 2025) “A AOE pode mediar esse processo na EJA e favorece a compreensão e a realização do ensino de conceitos, permitindo que o aluno aplique o conhecimento na vida cotidiana.” (Eva, EC2-ER, 2025) “Hoje ficou bem claro para mim o que é essa atividade, como ela pode mediar nossas ações de ensino na EJA.” (Kátia, EC2-OBC, 2025) “Conhecer a AOE me parece algo novo que pode ajudar no planejamento de nossas ações com adultos. Dá sentido ao ensinar, produz uma mediação entre professor e aluno.” (Tânia, EC2-OBC, 2025) “A AOE se incorpora à nossa postura, nosso modo de ser professor. É instrumento de mediação que leva os alunos a construírem conhecimento de forma coletiva.” (Nísia, EC2-ER, 2025)	
EPISÓDIO: Percepção das especificidades da EJA na observação prática em sala	
Cenas Articuladas	Observação crítica da atividade docente na EJA Compreensão da diversidade, individualidade e experiência dos alunos
“O material usado é que parece pautar as aulas da professora. Tem erros, isso atrapalha a compreensão do aluno.” (Mary, EC3-ER, 2025) “As necessidades dos alunos não se conectam ao modo de ensino proposto. Muito mecânico, tudo pronto, parece cansar os alunos.” (Eva, EC1-OBC, 2025) “A proposta da professora é fazer o tempo passar. A turma é multisseriada, com níveis muito diferentes, necessitam de apoio.” (Tânia, EC1-OBC, 2025) “Cada aluno tem um perfil diferente, entender a individualidade deles é importante para intervir de forma adequada.” (Jane, EC3-ER, 2025) “Eles têm vontade de aprender, mas o ensino é pouco desafiador. É necessário gerar curiosidade primeiro.” (Júlia, EC3-OBC, 2025) “Os alunos possuem níveis distintos, desde aqueles que conseguem ler até os que não identificam vogais. Ajudamos de forma automática, quase sem combinar, mas percebendo a necessidade.” (Tânia, EC3-OBC, 2025)	

O adulto tem uma formação de vida, a vivência dele, ele traz consigo uma certa bagagem, então a atividade pedagógica direcionada a ele deve levar em consideração tudo isso.” (Eva, EC1-ER, 2025)

“O ponto de partida não pode ser o que ele não sabe, mas o que ele sabe, seus conhecimentos cotidianos.” (Eva, EC1-OBC, 2025)

EPISÓDIO: As SDA como fundamento de abordagem cultural das ações de ensino

Cenas Articuladas	Valorização na SDA da experiência dos alunos no contexto cultural das festas juninas Movimento da SDA em Português: conceito de bilhete Movimento da SDA em Matemática: formação do conceito de adição/subtração
“Estamos desenvolvendo uma situação desencadeadora de aprendizagem que capture a realidade dos alunos, gerando necessidade de conhecer a partir de um problema.” (Kátia, EC3-OBC, 2025) “A temática da festa junina ajudou os alunos a se engajarem, entraram em atividade e o pensamento era um só: festa junina.” (Nísia, EC5-ER, 2025) “A SDA tira o aluno do conformismo, lança um desafio que faz parte da solução de um problema para que progrida na apropriação do conceito.” (Eva, EC4-ER, 2025) “A SDA permite relacionar conceitos com necessidades dos alunos, partindo da experiência deles, provocando pensamento crítico e motivação.” (André, EC4-ER, 2025) “Planejamos o conceito de bilhete a partir da vida real dos alunos, pois eles não acompanhavam o livro de alfabetização.” (Nísia, EC4-OBC, 2025) “Colocamos imagens de bilhetes afetuosos, explicamos características e fizemos um bilhetão coletivo no quadro.” (Júlia, EC5-OBC, 2025) “Finalizamos com produção individual de bilhetes, colagem, frases, textos curtos e bem estruturados.” (Nísia, EC5-ER, 2025) “Pedimos que somassem doces e salgados de acordo com a quantidade de convidados, e subtraíssem os que não poderiam comparecer.” (Jane, EC5-ER, 2025) “Foi uma verdadeira festa na sala de aula: adição, subtração e bilhete integrados ao Arraiá da turma.” (Jane, EC5-ER, 2025) “Os alunos se engajaram, colaboraram e a aprendizagem foi muito rica.” (Tânia, EC4-OBC, 2025) “Levamos ferramentas como caroços de feijões, tampinhas, palitinhos... quando viram, já estavam fazendo as contas usando só material, porque o conceito já estava enraizado.” (Tânia, EC6-OBC, 2025) “A aprendizagem fluiu de modo muito significativo.” (Tânia, EC6-OBC, 2025) “Vi que eles estavam em outro ritmo... com a SDA sobre adição-subtração no contexto das festas juninas, passamos a falar a língua deles. Somar e diminuir passou a fazer sentido.” (Tânia, EC6-ER, 2025)	

EPISÓDIO: Trabalho colaborativo nas regências e construção conjunta do conhecimento

Cenas Articuladas	Contextualização do ensino a partir do cotidiano e experiência do aluno Ações de ensino nas regências da EJA com base no cotidiano do aluno Reflexão sobre a prática docente e transformação pessoal Uso de materiais simbólicos e produção coletiva meios de ensino
“Começamos com uma pergunta sobre como eles lidavam com o dinheiro, compras na feira... pegamos a fala deles e transformamos em situação-problema.” (Tânia, EC5-ER, 2025) “A cada atividade que consigo completar, sinto que estou recuperando o tempo perdido. Aprender sobre medidas, porcentagem, interpretação de texto, tudo isso tem reflexo direto no meu trabalho e na minha vida.” (Brito, EC5-DIBO, 2025) “Entendi que o conteúdo não pode ser apresentado isolado, mas precisa partir de um problema contextualizado.” (Tânia, EC5-ER, 2025) “Durante a dinâmica de memórias sobre festas juninas, eles compartilharam lembranças de infância e adolescência, reforçando engajamento e participação.” (Jane, EC5-ER, 2025) “Aproveitamos a imaginação dos alunos para planejar o espaço da escola para o Arraiá, relacionando à necessidade humana de comunicação e construção do bilhete.” (Jane, EC5-ER, 2025) “Quando a gente trocou experiências das regências, percebi que tinha coisas que eu não enxergava sozinha. [...] Fazer junto com os colegas me ajudou a ver o que eu não via.” (Tânia, EC7-OBC)	

“Planejar, organizar tudo de forma intencional me fez repensar o que é ensinar... criar um caminho junto com eles.” (Nísia, EC7-ER, 2025)

“A SDA foi construída coletivamente e isso fez toda a diferença, ela nasceu de um diálogo entre o currículo da EJA e o contexto cultural dos alunos.” (Júlia, EC8-EC, 2025)

“A AOE me mostrou como é possível fazer isso de forma organizada e intencional, sem perder a criatividade e o vínculo com a realidade dos estudantes.” (Júlia, EC8-EC, 2025)

EPISÓDIO: Engajamento dos alunos como produto de ações de aprendizagem contextualizadas

Cenas Articuladas	Apropriação conceitual significativa Ensino como transformação e envolvimento humano Significado social e histórico do conhecimento
--------------------------	--

“Os alunos estavam surpresos com as descobertas feitas sobre a adição e subtração, como aquilo fazia parte de sua vida o tempo todo e eles nem se davam conta.” (Nísia, EC8-ER, 2025)

“Notei também que os alunos participaram mais quando usamos um fato real que faz parte de suas vivências; que eles conhecem.” (Nísia, EC8-ER, 2025)

“Hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de atividades. É lutar com eles. O conhecimento precisa nascer do chão que eles pisam. Eu também mudei.” (Mary, EC8-ER, 2025)

“Ensinar vira uma forma de transformar – o outro e a si mesmo.” (Jane, EC8-ER, 2025)

“Ao trabalhar o gênero ‘bilhete’, ficou mais claro para mim que ensinar um conceito envolve apresentar o seu uso social, histórico e cultural.” (Kátia, EC8-ER, 2025)

“Alfabetizar não é só juntar letra com som. É abrir espaço para eles se expressarem, dizerem o que sentem. Isso me tocou.” (Mary, EC8-OBC, 2025)

“Percebi que os alunos tinham uma forma própria de lidar com a escrita, e isso me fez pensar em como o bilhete foi se transformando historicamente como prática de comunicação.” (Mary, EC2-OBC, 2025)

Quando parei de falar e comecei a escutar, a aula mudou. Eles sabem muita coisa – só não é o saber da escola.” (Nísia, EC8-ER, 2025)

“Eles se sentiram respeitados e eu, acolhida também. Posso dizer que isso é um ensino humanizado.” (Júlia, EC8-OBC, 2025)

EPISÓDIO: Compreensão da formação do conceito científico como instrumento humanizador

Cenas Articuladas	Escuta ativa como pano de fundo da aprendizagem sob mediação da AOE A formação do conceito científico como construção coletiva humanizadora
--------------------------	--

“Entendi durante essa experiência com a AOE, enquanto futura docente, que na organização das ações de ensino com base na escuta reside o potencial da AOE, seu potencial também está na mediação reflexiva e no conteúdo como mediação da vida.” (Jane, EC9-ER, 2025)

“Quando trabalhamos o gênero ‘bilhete’, os estudantes conseguiram compreender seu uso real – como meio de comunicação entre pessoas próximas, em situações do dia a dia.” (Júlia, EC9-EC, 2025)

“Depois que comecei a entender que não é só ensinar o conteúdo... é entender o que aquilo significa pra eles. Quando levamos o bilhete como ponto de partida, parecia simples, mas a conversa que rolou ali foi muito mais profunda.” (Mary, EC9-OBC, 2025)

“Na primeira AOE eu estava nervosa, só queria seguir o plano. Na última, senti que estava trabalhando de verdade como professora. Eu sabia o que queria ensinar, por quê e para quem. Eu não estava só aplicando, estava construindo algo com eles.” (Nísia, EC9-OBC, 2025)

“A estrutura da Sequência Didática de Aprendizagem (SDA) foi essencial, porque guiou o processo com clareza e permitiu conexão entre os conteúdos e a realidade da turma.” (Mary, EC9-OBC, 2025)

EPISÓDIO: Visão de incompatibilidade da AOE com o ensino tradicional

Cenas Articuladas	Superação das tensões entre AOE e práticas tradicionais de ensino Desenvolvimento de solidariedade no ensino
--------------------------	---

“Percebi muitas tensões entre a proposta da AOE e o processo tradicional que é desenvolvido pelos professores em sala normalmente, especialmente quando havia pressões por ‘conteúdos obrigatórios’ ou a necessidade de cumprir um cronograma rígido.” (Mary, EC9-OBC, 2025)

“A estrutura tradicional das sequências didáticas que aprendemos, muitas vezes rígidas e baseadas em currículos conteudistas, dificulta muito compreender o papel da AOE.” (Jane, EC9-ER, 2025)

“O ensino tradicional repassa conceitos prontos; a SDA é diferente porque provoca o aluno a se engajar e pensar.” (Jane, EC3-ER, 2025)

“Os alunos começaram a se expressar com mais liberdade, confiar mais em si mesmos e reconhecer o valor do que estavam aprendendo. Também, no meu caso, ganhei mais confiança como planejamento.” (Mary, EC9-OBC, 2025)

“Para mim, a AOE ajudou a criar e manter um ambiente mais afetivo e respeitoso em sala. Ao valorizar as vivências e histórias dos alunos, a relação entre nós se fortaleceu.” (Jane, EC9-ER, 2025)

EPISÓDIO: Formação da consciência sobre a práxis transformadora

Cenas Articuladas	Reflexão sobre formação docente em movimento Escuta ativa e contextualização do objeto de ensino
--------------------------	---

“A vivência no estágio supervisionado em EJA proporcionou-me experiências densas, práticas conscientes e um exercício formativo que conciliou teoria, intencionalidade pedagógica e escuta ativa.” (Jane, EC10-ER, 2025)

“Percebi que talvez não estivesse me formando uma professora que ensina a verdade... estava mais fazendo algo que fazia sentido só pra mim como estagiária.” (Tânia, EC6-ER, 2025)

“No começo, eu achava que conversar antes da aula era perder tempo. Mas teve uma aula em que tudo parecia estar fora do controle. Aí a gente decidiu começar com uma roda de conversa. Eles falaram da feira, da novela, da família. Quando fomos para a atividade, eles estavam mais atentos, mais presentes.” (Nísia, EC10-OBC, 2025)

Ao invés de começar com o tema ‘medidas de capacidade’, perguntei como eles faziam pra medir água em casa. Uma aluna respondeu: ‘Ah, eu uso lata de leite’. Outro falou: ‘A gente mede no olho, ué’. Ali tinha uma prática, tinha saber.” (Eva, EC10-OBC, 2025)

EPISÓDIO: Formar-se professor na conexão do objeto de ensino com a vida

Cenas Articuladas	Consciência sobre a aprendizagem significativa Conexão entre conteúdo e vida
--------------------------	---

“Na última regência eu percebi que muita coisa tinha mudado. [...] Uma aluna falou que somava o salário do filho com o dela para pagar as contas da casa. A gente usou essa fala pra montar um problema: como somar as contas de água, luz e da feira? A turma discutiu, respondeu e ainda propôs outros exemplos. Eu conduzi a aula, mas não sozinha. Aquela aula foi uma construção coletiva. E eu senti que não era só o conteúdo que estava sendo ensinado. Era a vida sendo pensada. E isso me ensinou também. Eu vi que ensinar é mais do que aplicar uma metodologia – é se posicionar, construir junto, e transformar também a gente” (Eva, EC10-OBC, 2025).

“Depois que eles entenderam o contexto e o problema desencadeador, eles mesmos começaram a ver as relações: passaram a dar exemplos, desde saber quanto dava as contas no mercadinho, como saber escrever um recado como no whatsapp. Aí a coisa fluiu.” (Mary, EC10-OBC, 2025)

“Hoje eu vejo que ensinar na EJA é muito mais que aplicar uma sequência de exercícios de fixação de conteúdos. É lutar com eles e acho que esse compromisso nasceu em mim, eu também mudei.” (Nísia, EC7-ER, 2025)

“No começo eu ficava com medo de esquecer uma etapa do plano, de errar a ordem da aula. Agora, nas últimas regências, eu sentia que sabia o que estava fazendo... montava a aula como uma conversa, não uma imposição.” (Jane, EC7-ER, 2025)

“Aquele plano de aula era meu, deles, nosso. Eu acho que entendi o que é ensinar com sentido.” (Jane, EC7-ER, 2025)

“Hoje eu vejo que dar aula na EJA não é só ensinar o conteúdo da cartilha. É entender que aquelas pessoas têm história, têm urgência, e que ensinar é lutar com elas [...]. Foi ali que entendi o que é ensino com sentido.” (Eva, EC10-OBC, 2025)

“Fazer a ponte entre o conceito matemático e a vida concreta dos alunos foi um desafio, mas me ajudou a entender como a AOE propõe essa articulação entre o lógico e o histórico de forma perceptível.” (Eva, EC10-OBC, 2025)

APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO(USIG) CONSTITUIDAS

Primeira USIG – “O que eu vou ensinar para essas pessoas? E como?”: necessidade de mediatização do ensino na EJA
Cenas: “Insegurança diante da atividade pedagógica na EJA”; “Ausência de experiência prévia com a EJA” “Desafio do planejamento para turmas heterogêneas”.
Episódio: “Estranhamento perante o desafio de ensinar na EJA”
Síntese das cenas e episódios formadores da primeira unidade de significação O conjunto de cenas e episódios que compõem a unidade de significação (1ª USIG) expressa a inserção inicial dos licenciandos na atividade pedagógica da EJA, marcada por ações predominantemente orientadas pela reprodução de procedimentos, pelo cumprimento de tarefas institucionais e por referências externas à própria lógica do ensino. As cenas revelam um modo de agir ainda fortemente ancorado na imediatividade da ação pedagógica, no qual o planejamento, a escolha dos conteúdos e a organização das ações didáticas aparecem dissociados da compreensão das condições concretas de vida dos estudantes e da função social do ensino. Os episódios evidenciam, assim, a emergência de mediatização da atividade pedagógica na EJA.
Análise do nível de transformação do motivo e da contradição central observada Nessa unidade de significação, os motivos que mobilizam as atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor permanecem predominantemente no plano dos motivos apenas compreensíveis (Leontiev, 1978), isto é, vinculados a exigências externas, expectativas avaliativas e finalidades imediatas da ação docente. Ainda não se observa uma transformação qualitativa do motivo, mas a constituição das condições objetivas e subjetivas que tornam essa transformação possível nos núcleos subsequentes. A contradição central que estrutura a unidade se situa entre, de um lado, a necessidade objetiva de organizar o ensino como atividade intencional e formadora e, de outro, a forma espontânea e instrumental de atuação pedagógica assumida pelos licenciandos. Essa contradição ainda não é tematizada conscientemente pelos sujeitos, mas se manifesta nas tensões entre o fazer pedagógico prescrito e a ausência de compreensão teórica sobre o sentido social do ensino na EJA. Trata-se, portanto, de uma contradição ainda não superada, mas que inaugura o movimento de significação ao colocar em crise a suficiência da ação imediata como forma de responder às demandas reais da atividade pedagógica.
Quando eu vi que meu estágio seria nos anos iniciais da EJA, confesso que fiquei muito insegura. Eu sempre imaginei que ia ensinar crianças, como nas outras escolas que conheci. Mas ali era diferente... adultos, histórias de vida, mães com filhos, gente que trabalha o dia inteiro e ainda estuda à noite. A primeira coisa que me perguntei foi: o que eu vou ensinar para essas pessoas? E como? Eu tinha uma ideia do que era dar aula, mas naquele momento tudo parecia distante. Saí da primeira reunião do estágio com a cabeça cheia: será que eu vou dar conta disso? (Jane, EC1-ER, 2025, grifamos).
Segunda USIG – “O ensino lá é pouco desafiador [...] Qual a necessidade daquilo?”: problematização do ensino como mediação da consciência pedagógica em movimento
Cenas: “Emergência da AOE como mediação possível das ações de ensino”; “Observação crítica da atividade docente”; “Compreensão da diversidade, individualidade e experiência social dos alunos adultos”; “Tensão e superação parcial entre AOE e práticas tradicionais” “Desenvolvimento de atitudes de solidariedade no ensino”.
Episódios: “Compreensão da AOE como instrumento de construção coletiva do conhecimento”; “Reconhecimento das especificidades da EJA a partir da observação em sala” e “Percepção da incompatibilidade entre práticas tradicionais e as necessidades reais dos estudantes da EJA”.
Síntese das cenas e episódios formadores da segunda unidade de significação O conjunto de cenas e episódios que constitui a segunda USIG expressa um movimento inicial de ruptura com a imediatividade da ação pedagógica observada no núcleo anterior. As cenas revelam momentos em que os licenciandos passam a questionar a pertinência dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino na EJA, articulando, ainda que de modo incipiente, o objeto de ensino às condições concretas de vida dos estudantes. Os episódios evidenciam a emergência da reflexão sobre o ensino como prática social, indicando uma ampliação da consciência sobre o papel do professor e sobre a aprendizagem dos alunos adultos, ainda que sem plena consolidação teórico-prática.

Análise do nível de transformação do motivo e da contradição central observada

Nessa unidade de significação, os motivos mobilizadores das atividades de ensino, aprendizagem e formar-se professor entram em processo de transformação, deslocando-se gradualmente do plano dos motivos apenas compreensíveis para motivos em vias de se tornarem eficazes (Leontiev, 1978). O ensino passa a ser percebido não apenas como tarefa a ser executada, mas como atividade que requer intencionalidade, mediação e adequação às necessidades concretas dos sujeitos da EJA. Todavia, essa transformação ainda é instável e contraditória, coexistindo com formas anteriores de compreensão do ensino.

A contradição central da segunda USIG situa-se entre a reprodução de práticas pedagógicas herdadas, ainda presentes nas ações dos licenciandos, e a necessidade emergente de organizar o ensino de modo consciente e socialmente situado. Diferentemente do Núcleo 1, essa contradição começa a ser parcialmente tematizada pelos sujeitos, aparecendo sob a forma de dúvidas, questionamentos e inquietações pedagógicas. Ainda não há superação da contradição, mas sua explicitação inaugura um novo patamar de significação, ao tensionar os limites da ação espontânea e criar as condições para o avanço qualitativo do motivo nos núcleos seguintes.

[...] Percebo muita vontade dos alunos aprenderem, **mas vejo que o ensino lá é pouco desafiador**, né? As coisas brotam da gaveta, ou da pasta da professora, não sai nada dos alunos, ali, isso mesmo, esse fato me chamou atenção. A professora usou algumas atividades só mesmo, assim, repetindo aquele conteúdo, por exemplo, usando definições prontas, muito monótono aquilo de oferecer sempre definições prontas para eles apenas repetirem, muita repetição, uma coisa automatizada[...] **qual a necessidade daquilo?** (Júlia, EC3-OBC, 2025).

Terceira USIG – “A SDA contemplou a realidade dos alunos e isso facilitou todo o processo”: organização do ensino como mediação da formadora

Cenas:

“Valorização na SDA da experiência dos alunos no contexto cultural das festas juninas” / “Movimento da SDA em Português: conceito de bilhete” / “Movimento da SDA em Matemática: formação do conceito de adição/subtração” / “Contextualização do ensino a partir do cotidiano e experiência do aluno” / “Ações de ensino nas regências da EJA com base no cotidiano do aluno” / “Reflexão sobre a prática docente e transformação pessoal” / “Uso de materiais simbólicos e produção coletiva meios de ensino”

Episódios:

“As SDA como fundamento de abordagem cultural das ações de ensino” / “Trabalho colaborativo nas regências e construção conjunta do conhecimento” / “Engajamento dos alunos como produto de ações de aprendizagem contextualizadas”

Síntese das cenas e episódios formadores da terceira unidade de significação

O conjunto de cenas e episódios da terceira USIG revela a consolidação de um movimento coletivo de organização do ensino, orientado pelas Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) e pela valorização da experiência social e cultural dos estudantes da EJA. As cenas evidenciam a articulação entre conteúdos escolares e cotidiano dos alunos, o uso de materiais simbólicos, a divisão de tarefas entre os licenciandos e a reflexão sobre a própria prática. Os episódios sintetizam esse movimento ao mostrar o planejamento e a execução das regências como ações conscientemente mediadas, nas quais o ensino passa a ser produzido no e pelo coletivo, criando condições concretas para a aprendizagem dos estudantes e para a formação docente.

Análise do nível de transformação do motivo e da contradição central observada

Nessa unidade, observa-se um salto qualitativo na transformação dos motivos. O planejamento e a ação pedagógica deixam de ser compreendidos como exigências formais do estágio e passam a ser apropriados como meios conscientes de organização do ensino, orientados por um motivo cada vez mais vinculado ao objeto real da atividade pedagógica: a aprendizagem dos estudantes da EJA e a formação humana por meio do conhecimento escolar. Os motivos, aqui, encontram-se em um estágio avançado de transformação, aproximando-se do estatuto de motivos eficazes, embora ainda em processo de consolidação (Leontiev, 1978). A contradição central manifesta-se entre o planejamento formal, burocratizado, herdado da cultura escolar, e o planejamento como mediação viva da atividade de ensino. Diferentemente dos núcleos anteriores, essa contradição não apenas é percebida, mas trabalhada coletivamente, tornando-se motor do desenvolvimento da consciência pedagógica. O movimento de superação começa a se efetivar quando os licenciandos passam a reconhecer o planejamento e a colaboração como elementos constitutivos da atividade docente, integrando teoria e prática em uma totalidade orientada pela função social do ensino.

Para orientar a atividade de ensino por meio da AOE, utilizamos materiais, como, tampinhas, palitos, feijões, enfim, foram utilizados como material de contagem durante o desenvolvimento do conceito de “adição/subtração”. **A SDA desenvolvida contemplou a realidade dos alunos e isso facilitou todo o processo.** O contexto junino foi de suma importância para que os alunos se sentissem mais à vontade com o estudo do conteúdo, pois havia um clima animado e de descontração (EVA, DIBO, 2025, grifamos)

**Quarta USIG – “[...] Olhando de fora, parece coisa banal; para eles, uma descoberta grandiosa”:
consciência pedagógica como expressão da formação humana na EJA**

Cenas:

“A formação do conceito científico como construção coletiva humanizadora” / “Consciência sobre a aprendizagem significativa” / “Ensino como transformação e envolvimento humano” / “Significado social e histórico do conhecimento” / “Desenvolvimento de autonomia e solidariedade no ensino” / “Reflexão sobre formação docente em movimento” / “Escuta ativa e contextualização do objeto de ensino” / “Consciência sobre a aprendizagem significativa” e “Conexão entre conteúdo e vida”.

Episódios:

“Compreensão da formação do conceito científico como instrumento humanizador” / “Desenvolvimento da consciência sobre a práxis transformadora” / “Formar-se professor na conexão do objeto de ensino com a vida”

Síntese das cenas e episódios formadores da quarta unidade de significação

As cenas e episódios que constituem a quarta USIG expressam a maturação do processo formativo, evidenciando a compreensão do ensino como prática social humanizadora e historicamente situada. As cenas destacam a formação de conceitos científicos como construção coletiva, a escuta ativa dos estudantes, a conexão entre conteúdo e vida e o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade no processo educativo. Os episódios sintetizam a emergência de uma consciência pedagógica mais desenvolvida, na qual ensinar, aprender e formar-se professor se articulam em uma unidade indissociável, orientada pela transformação concreta da realidade dos sujeitos envolvidos.

Análise do nível de transformação do motivo e da contradição central observada

Nessa unidade de significação, os motivos eficazes se consolidam (Leontiev, 1978). O ensino passa a ter valor intrínseco para os licenciandos, não mais subordinado a exigências externas, mas orientado pelo compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes da EJA e com a própria formação docente. O objeto da atividade pedagógica é apropriado de forma consciente e crítica, configurando o ensino como práxis, isto é, como atividade que integra teoria e prática em um movimento transformador.

A contradição fundamental que marcou os núcleos anteriores — entre ensino como obrigação e ensino como prática social significativa — encontra-se dialeticamente superada, não por eliminação, mas por incorporação em um novo patamar de desenvolvimento da atividade. As tensões iniciais são reconfiguradas internamente à própria atividade pedagógica coletiva, permitindo que os licenciandos compreendam o ensino em sua totalidade, como trabalho humano consciente, histórico e socialmente orientado.

No final do desenvolvimento da SDA, os alunos estavam surpresos com as descobertas feitas sobre a adição e a subtração, como aquilo fazia parte de sua vida o tempo todo e eles nem se davam conta. Passaram a ver números, relações de adição e subtração em tudo. Agente **olhando de fora, parece coisa banal, para aquelas pessoas foi uma descoberta grandiosa**, fiquei muito feliz ao fazer parte daquilo” (Eva, EC10-OBC, 2025, grifo nosso).

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Licenciando(a) de Pedagogia em Estágio na EJA)

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **“Apropriação de conceitos teórico-científicos mediada pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE) em classes multisseriadas: experimento didático no contexto formativo da EJA”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador José Adersino Alves de Moura, Cel. (86) 9 9990-9692 e assistência do pesquisador Neuton Alves de Araújo, Cel. (86)9 9975-3384 e tem como objetivo geral **“investigar através de experimento didático – formativo as possibilidades da Atividade Orientadora de ensino (AOE) mediar o processo de apropriação de conceitos teórico-científicos em classes multisseriadas na EJA”**. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelos pesquisadores em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do telefone: José Adersino Alves de Moura, Cel. (86) 9 9990-9692 ou pelo e-mail: admoura.moura@gmail.com; se preferir contacte o pesquisador assistente Neuton Alves de Araújo, Cel. (86)9 9975-3384, e-mail: doutor.neuton@ufpi.edu.br. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador(es) estará(rão) a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Esperamos como resultado da pesquisa produzir conhecimentos teórico e metodológico sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de atividade pedagógica na EJA que leve em conta o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, principalmente aquelas relacionadas aos aspectos éticos, cognitivos e sociais, fundamentais para a compreensão crítica da realidade e sua transformação.

Informamos que você participará da pesquisa por meio um Experimento Didático-Formativo no qual alguns instrumentos, tais como: entrevistas reflexivas/ semiestruturadas e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE)serão utilizados como meios de captação da realidade analisada e em cujo desenvolvimento discursivo poderão ser gravadas imagens, vídeos e/ou áudios em vários momentos do processo. Posteriormente também poderão ser selecionados

trechos dessas gravações que possibilitem aos pesquisadores/participantes avaliarem as ações desenvolvidas ou em desenvolvimento prática. Teremos o cuidado de selecionar trechos nos quais não coloquem nenhuma situação, na qual, os participantes da pesquisa possam se sentir constrangidos ou afetados negativamente de alguma forma. Os trechos serão previamente apresentados para que você possa ajudar na decisão proposta pelo(s) pesquisador(es).

Você também participará de atividades que serão desenvolvidas durante as etapas do Experimento Didático-Formativo, de acordo com as necessidades diagnosticadas no âmbito da pesquisa, tais como: sessão de estudo de textos, sessão reflexiva, construção de situações desencadeadoras de aprendizagens, estudos sobre histórias sociais de conceitos, etc... Lembramos que a qualquer momento você poderá desistir de participar dessas etapas sem nenhum prejuízo.

Informamos que toda pesquisa pode ocasionar riscos aos participantes. Assim, o emprego dos instrumentos e técnicas para produção dos dados (Entrevistas, Experimento Didático-Formativo e Atividade Orientadora de Ensino), pode gerar riscos a você, tais como: desconfortos/ constrangimentos ao oferecer detalhes de sua trajetória de vida e/ou ter suas narrativas registradas ou assistir vídeos/e ou ouvir/ver imagens suas em atividade. O(a) participante ainda pode se sentir inseguro(a) ou se estressar por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema ou se emocionar em função de ativar memórias sobre sua trajetória de formação e sua prática educativa ou processo de aprendizagem, os quais lhe causem forte emoção. Entretanto, esses riscos serão contornados com adoção de providências, tais como: a) realização de todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto das respostas dadas pelos participantes. Quando for o caso, encaminhando-o para atendimento psicológico adequado; b) caso o(a) participante se recuse a responder ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão respeitado. As imagens em áudio e vídeo serão também mantidas em sigilo e só serão utilizadas nos encontros formativos. Do mesmo modo, os dados produzidos serão apresentados ao participante antes de terem seus conteúdos analisados; c) no caso de constrangimento, desconforto, stress, será adotada como medida de superação: esclarecimentos prévios acerca dos objetivos da pesquisa, interrupção da entrevista, observação compartilhada ou ações do instrumento ora empregado, caso a privacidade esteja em questão e, ainda, substituição da pergunta e/ ou situação que possa ter gerado o constrangimento, desconforto ou stress, por outra(s) que atenda às necessidades da investigação e que não produza estes sentimentos no participante.

Acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa possibilitarão muitos benefícios e serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da Educação de Jovens e Adultos e, também, por se tratar de pesquisa-formação a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar sua atividade profissional e/ou formativa, assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas humanizadoras. Visto isso, caso sinta-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte do responsável pela pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (produção da tese de doutorado, divulgação em revistas e em eventos científicos) e o

pesquisador se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Informo ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Também, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Entretanto, se durante as ações da pesquisa você sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não neste termo de consentimento e resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____

RG: _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo constar meu nome na pesquisa
- () Não autorizo constar meu nome na pesquisa
- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura dos Pesquisadores

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO CURSO



GOVERNO DO ESTADO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ARTES – CCECA



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que o Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Arte- CCECA da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Poeta Torquato Neto, na Rua João Cabral, 2231, Telefone (86) 3213 – 7273 dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS MEDIADA PELA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO (AOE) EM CLASSES MULTISSERIADAS: EXPERIMENTO DIDÁTICO NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA”, sob a responsabilidade do pesquisador José Adersino Alves de Moura, Cel. (86) 9 9990-9692, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPI, Teresina-PI, matrícula 20231003856, com o objetivo de “*investigar* através de experimento didático – formativo as possibilidades da Atividade Orientadora de ensino (AOE) mediar o processo de apropriação de conceitos teórico-científicos em classes multisseriadas na EJA”.

Teresina, 12 de abril de 2024.


Valdirene Gomes de Sousa

Diretora do CCECA

Profª Drª Valdirene Gomes de Sousa
Diretora do CCECA/UESPI
Mat. 266376-7 Port. 0004/22

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que a Coordenação da Educação para Jovens e Adultos – EJA da SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI, endereço R. Magalhães Filho, 1772 - Centro (Norte), Teresina - PI, 64000-128, tel (86) 9 9429-0468, dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS MEDIADA PELA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO (AOE) EM CLASSES MULTISSERIADAS: EXPERIMENTO DIDÁTICO NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA”, sob a responsabilidade do pesquisador José Adersino Alves de Moura, Cel. (86) 9 9990-9692, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED /UFPI, Teresina-PI, matrícula 20231003856, com o objetivo de “investigar através de experimento didático – formativo as possibilidades da Atividade Orientadora de ensino (AOE) mediar o processo de apropriação de conceitos teórico-científicos em classes multisseriadas na EJA”.

Teresina, 15 de abril de 2024

Prof. Me. Francisco das Chagas Alves Rodrigues
Coordenador da Divisão de EJA (DEJA)

ANEXO C – PLANO DE CURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COMUNICAÇÃO E ARTES - CCECA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**



PLANO DE CURSO	
1. IDENTIFICAÇÃO:	
	TURNO: NOITE
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	CARGA HORÁRIA: 150h
CÓDIGO: CCECAPE4442	PERÍODO LETIVO: 2025.1
PROFESSOR (A): Dalva de Oliveira Lima Braga	

EMENTA: Análise das ações pedagógicas da escola Campo de estágio e suas determinações. Instrumentos Orientadores e/ou documentos oficiais, que fundamentam a Prática Pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e execução de proposta, planos de atividades e/ou projetos através da regência de classe. Avaliação da proposta desenvolvida, observando a inter-relação teoria e prática. Socialização da experiência. (Apresentação do trabalho final)

2. OBJETIVO GERAL:

Vivenciar práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (diagnóstico, problematização e intervenção) implementando Práticas Pedagógicas articuladas com as Competências Gerais da BNCC e suas determinações.

Objetivos Específicos: Refletir acerca da importância de ser professor (a)

Reconhecer as diferentes concepções do Estágio e docência;

Identificar os saberes profissionais dos professores e o conhecimento universitário;

Vivenciar a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino fundamental.

4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I - Oficializando o Estágio Supervisionado Obrigatório - c/h 04h/a

1.1-Estudo dos Documentos orientadores do Estágio: Orientações gerais e encaminhamentos, Ficha de Inscrição, Ofício de Encaminhamento do Estagiário, Termo de Compromisso, Mapa Demonstrativo/lotação dos estagiários, Folha de Frequência, Plano de Estágio, Tipos de Relatório e Plano da Disciplina. Orientações gerais sobre o Estágio Supervisionado.

1.2 - Orientação para preenchimento dos documentos;

1.3 – Preenchimento do Mapa Demonstrativo e Termos de compromisso;

UNIDADE II- Reflexões e Diálogos Sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório no Ensino Fundamental- c/h 24h/a

2.1-Fundamentos, Concepções, e Aspectos Legais (Leis, Portarias e resoluções do âmbito institucional;

2.2- Caminho do Educador

2.3- A prática pedagógica como fonte de conhecimento

2.4- Estágio e docência: diferentes concepções

2.5- Planejamento não é um ritual burocrático

2.6- Observação Participante e Diário de Campo

UNIDADE III –Participação, Observação e registro das atividades das escolas: aspectos físicos, administrativos e pedagógicos - c/h 36h/aula

3.1- Definição de um roteiro para observação e registro dos aspectos, espaços e sujeitos envolvidos no ensinar e aprender no Ensino Fundamental no atual contexto;

3.2 - Caracterização do contexto escolar no Ensino Fundamental, da escola campo de Estágio e Sala de aula;

3.3- Apresentação do diagnóstico da escola campo de Estágio, através de texto descritivo e colaborativo

UNIDADE IV - Exercício efetivo de Participação, Planejamento e Regência no Ensino Fundamental - c/h 56h/aula

4.1 Analise da Proposta Pedagógica da escola, permitindo a seleção e organização de conteúdo para elaboração do Plano de atividades (Doc. Plano de Estágio),

4.2 - Elaboração de projetos ou planos de atividades a serem desenvolvidos na etapa de regência;

4.3- Produção de recursos didáticos a serem utilizados na etapa de regência;

4.4- Execução e avaliação de projetos e/ou planos de atividades (Regência)

4.5- Elaboração do documento com relato das experiências vividas no Estágio

UNIDADE V - Socializando saberes e experiências de Estágio no Ensino Fundamental - c/h 16h/aula

5.1 - Seleção e mostra dos materiais e recursos utilizados na realização do Estágio;

5.2 - Socialização das experiências vivenciadas na realização do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental nas escolas, considerando as atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

5.3 - Entrega do Relatório das experiências do Estágio Supervisionado (a ser definido)

5. METODOLOGIA

O Estágio supervisionado acontecerá numa perspectiva de se captar a realidade das Escolas campo do nosso trabalho, bem como, as contradições presentes na prática social do educar, no sentido, de possibilitar ao (a) graduando (a) uma reflexão de sua identidade profissional.

Pensando no modelo de Estágio reflexivo e de cunho pesquisador, este é o momento em que nossos (as) alunos (as) terão mais uma vez a oportunidade, de, a partir da pesquisa na Escola e salas de aula, identificar os problemas existente no processo ensino aprendizagem, para elaborar planos de aula coerentes com as necessidades dos estudantes, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização e aos conhecimentos temáticos.

6. AVALIAÇÃO:

Será realizada a partir dos seguintes critérios normativos:

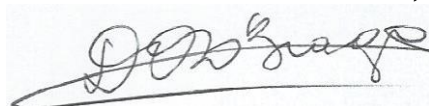
Frequência: O (a) aluno (a) deverá ter frequência de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) nos encontros de atividades presenciais para obter aprovação;

Desempenho: Na avaliação de desempenho o (a) aluno (a) deverá atingir a nota mínima 7 (sete) para aprovação. Considera-se como avaliação de desempenho a participação do (da) aluno (a) em todas as etapas do estágio, incluindo, dentre outras, o bom desempenho nas aulas, o tempo de envio das tarefas, das atividades que exigem a participação do estagiário em sala de aula, etc. Vale ressaltar, que as atividades de estágio, também, serão avaliadas pelos(as) professores(as)/supervisores(as) das instâncias formadoras das escolas campo do Estágio, e pelo(a) próprio(a) aluno(a), através da auto avaliação, quando este, emite parecer valorativo sobre seu desempenho.

7- REFERÊNCIAS:

- MASETTO, Marcos T. A prática pedagógica como fonte de conhecimento, IN: ALONSO, Mirtes (org.) et al. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CARVALHO, Djalma Pacheco. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para educação básica**. Teresina, 08 de janeiro de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996. (Coleção leitura)
- MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Publicada também em *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, pp. 83-101, 2005, com o título Aprendizagem Significativa Crítico. 1ª edição, em formato de livro, 2005; 2ª edição 2010; ISBN 85-904420-7-1.
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Mª do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. IN: Revista Poiesis, volume 3, números 3 e 4, pp 5-34 – 2005-2006.
- RIOS, Tesinha Azevedo. O caminho do educador. Ministério da Educação e Cultura – CENAFOR, s/d.
- TERESINA- Pi. **Currículo de Teresina**. Secretaria Municipal da Educação e Cultura- SEMEC, Halley S/A Gráfica e Editora, 2023.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Teresina, 10 de março de 2025



Assinatura Professora

Assinatura da Coordenadora de Curso