UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA BRAGA FREIRE

A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar

São Paulo
2016

SANDRA BRAGA FREIRE

A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 Freire, Sandra Braga
F866m A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar / Sandra Braga Freire; orientação Maria Eliza Mattosinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2016.
183 p. ils.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Fracasso escolar 2. Filosofia – Ensino 3. Mediação pedagógica 4. Psicologia histórico-cultural 5. Atividade pedagógica I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, orient.

Nome: FREIRE, Sandra Braga

Título: **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha mais fiel companheira, Zilda de Sousa Braga, que jamais desistiu de mim e que sempre soube que sou mais do que penso ser.

Mamãe, amo-te.

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração de uma pesquisa dá-se, em sua aparência, de forma solitária, em que subjetivamente aspectos lacrimosos sobrepujam o âmbito das possibilidades concretas. Entretanto, é coletivamente que se constitui o conhecimento com poder emancipador.

É por isso que manifesto minha incomensurável gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta dissertação se objetivasse, aos que estiveram presentes ao longo de sua produção, seja pela interlocução real ou no campo das ideias, seja pelo incentivo e apoio, pelo socorro prestado ou pelo consolo.

Agradeço em especial:

À Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, orientadora desta dissertação, pela objetivação desta produção acadêmica, por ser lâmpada e espelho da construção da minha identidade acadêmica enquanto pesquisadora. Sou grata pelas críticas, reflexões, pelos questionamentos, desafios e, sobretudo, pela apropriação teórica que me proporcionou neste caminho. Sou grata pela confiança. Sou grata por ser em minha vida a expressão do que quero ser no *devir*.

À Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto, pela leitura atenta e decisivas contribuições no Exame de Qualificação, bem como por ser inspiração profissional e pessoal, por sua coerência teórica, ética e política.

Aos professores que compõem a banca de defesa desta dissertação, Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón, pois contribuíram teoricamente para objetivação de uma *práxis pedagógica transformadora*.

À Cárita Portilho de Lima, a mais importante interlocutora desta pesquisa, pelo privilégio de tê-la como leitora crítica e por revolucionar este trabalho. Sou grata pelo afetuoso e constante incentivo.

Aos colegas do Gepespp, por compartilharem ideias, críticas e dilemas teóricos, contribuindo de forma decisiva para meu desenvolvimento intelectual e como pesquisadora.

Aos meus mais que queridos companheiros de luta, em especial aos professores e funcionários da escola em que realizei a pesquisa empírica, que acreditaram no meu trabalho e o respeitaram no movimento de formação não só dos adolescentes da pesquisa, mas também da minha enquanto pesquisadora.

Aos meus pais, Zilda de Sousa Braga e José Domingos Freire, pela vida, pelo amor e desejo de superação da nossa condição em direção à generacidade humana.

Ao meu e só meu eterno *Jota*, que me ensinou na *práxis* o poder de sair da caverna em que outrora também me encontrava. Aos meus, todo o amor que houver nessa e em todas as outras vidas.

Ao Senhor dos exércitos que me concedeu à vitória…

Renato Machado da Mota Junior, in memoriam

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea" […]. […] é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal.

(GRAMSCI, 1999, p. 93 e 411)

RESUMO

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Analisar as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar na atividade pedagógica a partir da mediação do conhecimento teórico-filosófico no ensino da Filosofia é parte de uma pesquisa que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. O fracasso escolar, apresentado como fenômeno sociopolítico, produzido no seio da instituição delegada oficialmente para promover o ensino e a aprendizagem, a escola, é referendado por várias teorias na sociedade de classes. Nesse sentido, o pressuposto da presente pesquisa é que o fracasso escolar tem por expressão substancial a ausência da apropriação do conhecimento teórico pelos escolares e que isso os afasta de sua atividade enquanto estudantes. Segundo essa constatação, é engendrada a necessidade de promover no contexto escolar o oposto, a objetivação do ensino por meio da mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica. A pesquisa de campo é organizada a partir dos pressupostos do experimento didático que se constitui como procedimento metodológico cuja finalidade é produzir e executar na realidade escolar um ensino sistematizado para impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos que integram a atividade pedagógica. O plano de ensino elaborado para o experimento didático e executado no interior da escola, na sala de aula, tem como sujeitos a própria pesquisadora, enquanto professora de Filosofia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, e 32 estudantes, jovens de uma turma da terceira série do Ensino Médio. Os dados foram estudados a partir dos elementos de análise e das vivências produzidas no experimento didático, identificados como episódios de ensino, a saber: 1. Da Admiração ao Conhecimento Teórico-Filosófico; 2. A Apropriação da Linguagem para a Emancipação Humana; 3. Consciência Filosófica e Consciência Crítica; 4. O Socioafetivo como Constituinte do Coletivo na Atividade Pedagógica; 5. Como o Filosofar é Sair da Caverna; 6. O Poder do Conhecimento para o Domínio da Conduta; 7. O Trabalho Coletivo como Expressão do Socioafetivo na Atividade Pedagógica; e 8. A Atividade de Estudo como Instrumento de Saída da Caverna. Os resultados indicam que é possível notar a alteração no desenvolvimento dos estudantes quando, no processo de mediação dos signos e símbolos culturais dados na Filosofia, estes passam a organizar meios para a atividade que lhes é atribuída, a atividade de estudo, na integração com a atividade que lhes é própria, a comunicação íntima pessoal, a fim de (re)qualificar sua relação com o conhecimento teórico. A transformação da consciência dos estudantes é evidenciada como expressão da qualidade da atividade que executam. Para impulsionar o desenvolvimento psicológico dos estudantes, tal atividade deve estar vinculada a um ensino intencionalmente direcionado para a transformação da consciência, de forma a impactar os aspectos subjetivos e objetivos das funções psicológicas superiores e conduzir os estudantes para a generacidade humana.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Teoria Histórico-Cultural. Psicologia Histórico-Cultural. Atividade pedagógica. Atividade principal. Atividade de estudo. Experimento didático. Ensino da Filosofia.

ABSTRACT

FREIRE, Sandra Braga. **The mediation of theoretical and philosophical knowledge on pedagogical activity**: a study about the possibilities of overcoming school failure. 2016. 183f. Dissertation (Masters in Education) – School of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2016.

The current research aims to analyze some actions to overcome school failure manifestations on pedagogical activity through the mediation of theoretical and philosophical in teaching Philosophy. In that sense, the research is based on methodologies of Cultural-historical Theory. School failure is a sociopolitical issue in which the school, the official institution responsible for education, is still endorsed by several theories in class society (e.g.: a system that benefits the stronger groups while the weaker ones struggle). At that point, the current study considers that school failure is mainly related to the students' lack of theoretical knowledge. Taking that educational background into account, it is consequently necessary to rethink the horizon of learning practices through a theoretical and philosophical approach. The field research is based on specific educational principles whose methodology is systematizing strategies in order encourage students during the pedagogical activity. The learning plan for the didactic experiment in the classrooms was implemented by the researcher (Philosophy teacher in public high schools in the state of Sao Paulo) with her 32 high school students. The following data were analyzed in this educational project and were also identified as learning events: 1. From Appreciation to the Theoretical-Philosophical Knowledge; 2. The Language Acquisition for Human Emancipation; 3. Philosophical Awareness and Critical Awareness; 4. The Socio-Affective and the idea of Group/Collectiveness in Pedagogical Activity; 5. How philosophizing is "Coming out of our Caves"; 6. The Power of Knowledge for the Code of Conduct; 7. The Group Activity as a Socio-Affective Expression; 8. The Study as a Useful Tool to "Come out of the Cave". Final results revealed a notable change in the students' interaction, since the mediation of signs and cultural symbols in Philosophy classes allowed them [the students] to improve the intimate communication and the theoretical knowledge as well. In consequence, the quality of the students' activities certifies that transformation of consciousness. In order to stimulate their psychological development, the activity was driven towards the subjective and objective aspects of higher mental functions, also leading students to human generalities.

Keywords: School failure. Cultural-historical Theory. Cultural-historical Psychology. Pedagogical activity. Main activity. Study activity. Didactic experiment. Teaching Philosophy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade pedagógica como meio para o desenvolvimento do estudante 72

Figura 2 – Imagem analisada pelos escolares.....133

Figura 3 – Síntese textual 1 elaborada por escolar em sala de aula 134

Figura 4 – Síntese textual 2 elaborada por escolar em sala de aula 135

Figura 5 – Cartaz elaborado pelos escolares 139

Figura 6 – Produção textual de uma estudante 142

Figura 7 – Lousa com tarefa de lição de casa.....144

Figura 8 – Formação das frentes de trabalho da turma 149

Figura 9 – Apresentação da Festa das Nações.....150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 O INVENTÁRIO DO FRACASSO ESCOLAR E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE 27

2.1 O Fracasso Escolar enquanto Fenômeno da Sociedade de Classes 28

2.2 O Fracasso Escolar e a Psicologização do Fenômeno 34

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES 44

3.1 A Educação Escolar e o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento 45

3.2 A Atividade Pedagógica como Instrumento para o Desenvolvimento do Psiquismo do Escolar 59

3.3 A Mediação do Conhecimento Teórico na Formação da Consciência do Estudante ... 68

4 O ENSINO DA FILOSOFIA E A ATIVIDADE FILOSÓFICA 78

4.1 A História da Filosofia e do (*seu*) Fracasso Escolar nos Bancos Escolares do Brasil .. 79

4.2 O Ensino da Filosofia na Atividade Pedagógica 86

4.3 A Atividade Filosófica na Atividade de Ensino da Filosofia 96

5 O MOVIMENTO DE NÃO OBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO 101

5.1 Caracterização da Realidade Escolar 103

5.2 O Experimento Didático como Modo de Ação da Atividade Pedagógica 107

5.2.1 A Elaboração do Plano de Ensino 110

5.2.2 O Plano de Ensino enquanto Instrumento do Experimento Didático no Contexto Escolar 114

5.3 O Experimento Didático na Atividade Pedagógica: Os Episódios de Ensino na Sala de Aula 119

5.3.1 Episódio de Ensino 1: Da Admiração ao Conhecimento Teórico-Filosófico 122

5.3.2 Episódio de Ensino 2: A Apropriação da Linguagem para a Emancipação Humana 130

5.3.3 Episódio de Ensino 3: Consciência Filosófica e Consciência Crítica 136

5.3.4 Episódio de Ensino 4: O Socioafetivo como Constituinte do Coletivo na Atividade Pedagógica 138

5.3.5 Episódio de Ensino 5: Como o Filosofar é Sair da Caverna 140

5.3.6 Episódio de Ensino 6: O Poder do Conhecimento para o Domínio da Conduta 145

5.3.7 Episódio de Ensino 7: O Trabalho Coletivo como Expressão do Socioafetivo na Atividade Pedagógica 148
5.3.8 Episódio de Ensino 8: A Atividade de Estudo como Instrumento de Saída da Caverna 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 157

REFERÊNCIAS 165

ANEXOS 177

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge de uma série de dúvidas e questionamentos acerca da estrutura dos processos de escolarização, advindos da experiência desta pesquisadora como professora de Filosofia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O exercício da profissão há mais de dez anos, integrado à apropriação pessoal do referencial teórico, engendrou a necessidade de objetivar o ensino do conhecimento teórico-filosófico por meio da atividade pedagógica.

Nesse contexto, a atividade pedagógica é a expressão de um ensino escolar voltado intencionalmente para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da transformação das funções psicológicas dos estudantes. A unidade dessa atividade reside na dialética entre a atividade de ensino do professor e a de estudo atribuída aos estudantes, a qual é construída a partir de um processo em que as mediações do conhecimento teórico-filosófico mobilizam tanto professor quanto estudantes às mesmas necessidades, aos mesmos sentidos e significados em ter que *conhecer* e se *apropriar* de modo consciente de *tantas coisas*[1].

A partir dessa dinamicidade e da apropriação do conhecimento teórico dado na Teoria Histórico-Cultural, a *professora-pesquisadora* e a *pesquisadora-professora* foi (re)construída enquanto profissional humanizada e comprometida com um ensino sistematizado para a provocar *atividade* e promover o desenvolvimento dos escolares[2], por meio de ações e operações direcionadas para a objetivação da aprendizagem escolar.

A atividade neste contexto refere-se à unidade central da vida do sujeito concreto, que o orienta no mundo dos objetos na satisfação de necessidades produzidas socialmente (LEONTIEV, 1983) e faz com que os objetos da natureza na realidade concreta sejam transformados em instrumentos e signos *portadores de humanidade* por meio da objetivação da atividade humana sobre tais objetos (DUARTE, 1993).

---

[1] A expressão "*tantas coisas*" advém da análise dos dados. Trata-se de uma frase proferida por uma das escolares e está presente no capítulo que aborda a pesquisa de campo.

[2] Justifica-se o uso do termo *escolar* em detrimento do termo *aluno*, porque as inúmeras teorias pedagógicas desvinculadas da Teoria Histórico-Cultural associam *aluno* ao indivíduo *passivo*, que precisa ser *iluminado* e/ou *despertado* pelas luzes do saber *transmitido* pelo professor. Em contrapartida, *escolar* é aquele que está submerso nas relações escolares, no processo de escolarização, é um termo utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, na obra de Davidov (1988). *Estudante*, por sua vez, é atribuído ao sujeito que está em atividade (de estudo) e integra a atividade pedagógica quando mobilizado pelo professor.

Pensando dessa maneira, a dimensão teórico-metodológica que fundamenta e organiza o planejamento da presente pesquisa é a supramencionada Teoria Histórico-Cultural, a qual referenda a finalidade do estudo de apresentar a apropriação da significação social de uma objetivação como um processo que favorece a compreensão dos nexos internos dos conceitos teóricos e possibilita a formação de sujeitos conscientes desse processo, a saber, a apropriação do processo da constituição do conhecimento teórico e da cultura humana pelos sujeitos singulares.

O referencial teórico-metodológico que orienta o arcabouço teórico que trata da psicologia nesta pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural e o que abaliza o ponto de vista pedagógico, por sua vez, é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991), responsável por nortear o *trabalho educativo* para a objetivação de uma prática pedagógica em que o ensino organizado promova, por meio de ações e operações adequadas, a apropriação do conhecimento teórico na vida objetiva dos escolares enquanto estudantes.

O trabalho educativo, segundo Saviani (1991, p. 21), é "[…] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Ao ser executado em sala de aula, pode viabilizar, por seus princípios e ações na atividade pedagógica, o desenvolvimento dos sujeitos submersos nas relações escolares.

Como professora-pesquisadora e enquanto pesquisadora-professora em atividade no cerne do espaço para a aprendizagem, a sala de aula, a problemática da *não objetivação* do ensino e do *não aprender* orienta a organização do trabalho educativo na atividade pedagógica, a fim de suplantar o fracasso escolar instituído em minha realidade escolar.

No entanto, esse movimento não é espontâneo, é forjado pela atividade prática do homem. Do mesmo modo, na educação escolar, o processo de humanização dos sujeitos singulares é engendrado a partir de necessidades específicas. Assim, para colocar o conhecimento teórico-filosófico como aquele que pode contribuir para a transformação de uma dada realidade, na superação, mesmo que parcial, das manifestações do fracasso escolar, é preciso mobilizar ações e operações de ordem sistematizada para que a teoria tenha sua expressão no contexto escolar. Importante assinalar, como assevera Bernardes (2009, p. 237), que o produto da objetivação do ensino

> […] (a apropriação do conhecimento e a transformação psíquica dos estudantes e do próprio educador) é relativo, uma vez que não se pode ter controle sobre a sua materialidade. Porém, não se pode afirmar que tal produto da atividade de ensino não se objetive materialmente no desenvolvimento atual dos indivíduos, mesmo que o produto da atividade não seja pleno e sim, parcial.

Dessarte, o objetivo geral da pesquisa é analisar as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar a partir da mediação do conhecimento teórico-filosófico no contexto do ensino da Filosofia e evidenciar a transformação da consciência dos estudantes quando a função social que executam é adequadamente (re)conduzida na atividade pedagógica.

Os objetivos específicos desdobram-se no estudo *bibliográfico-conceitual*, o corpo do texto teórico, e na análise *didático-experimental*, a pesquisa de campo, acerca das características mais aparentes em relação às que são ocultadas na realidade escolar. De tal modo, a pesquisa conta com a análise das manifestações do fracasso escolar, referendada por seu inventário, e com a investigação acerca dos problemas de escolarização. O estudo *bibliográfico-conceitual* apresenta ainda o exame acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em contexto escolar e o lugar específico de um determinado ensino e conhecimento teórico, que constitui a mediação para buscar formas para sobrepujar os problemas de escolarização de uma dada realidade, ou melhor, propiciar na sala de aula o oposto do fracasso escolar.

A investigação *didático-experimental*, a pesquisa de campo, por seu turno, tem como propósito evidenciar o movimento em que o conhecimento teórico é mediador *para-si*, na superação das esferas cotidianas enquanto objetivações genéricas que contribuem para o processo de humanização dos sujeitos em contexto escolar. O conceito de conhecimento teórico é mediatizado pelo ensino da Filosofia, constituindo, assim, o conteúdo central do procedimento *didático-experimental*, o *experimento didático* executado na sala de aula, que será apresentado em momento oportuno, no capítulo que trata da coleta de dados em sala de aula.

O objeto de pesquisa é a dialética entre a *não objetivação* e a *objetivação* do ensino a partir das possibilidades dadas na realidade concreta para a apropriação do conhecimento teórico-filosófico pelos escolares enquanto estudantes.

Em vista disso, o organizador das ações investigativas se expressa pela seguinte questão: quais condições criam possibilidades para superar as manifestações do fracasso

escolar no interior da escola, na sala de aula, ao favorecer a apropriação do conhecimento teórico no ensino da Filosofia?

A presente pesquisa defende a ideia de que o fracasso escolar objetiva-se a partir da ausência da apropriação do conhecimento teórico pelos escolares, decorrente do distanciamento entre a *atividade que lhes é própria* (atividade principal) e a que *lhes é atribuída* (atividade secundária).

A atividade principal ou dominante, conforme Leontiev (2004, p. 312), é "[…] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento". Compreender a necessidade de articular ambas as atividades significa entender que o desenvolvimento não ocorre em um único sentido, que existem atividades que auxiliam a produzir os saltos qualitativos nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas e que essas podem não ocupar uma função principal, mas secundária.

A integração entre as atividades que mobilizam os sujeitos singulares à aprendizagem e à transformação da sua própria constituição interna e externa é instrumento desta pesquisa, para aproximar e (re)conduzir à função social tanto os estudantes quanto a professora, cuja sistematização da atividade tem a intenção de superar as manifestações do fracasso escolar e das queixas escolares em sua realidade.

Como já discutido na literatura que aborda essa questão, o fracasso escolar é um fenômeno de ordem multideterminada. Segundo Patto (1990, 1997) e Souza (2002), os estudos que o investigam precisam considerá-lo como fenômeno social que tem a própria instituição de ensino como sua principal (re)produtora, visto que não se trata de um fenômeno *a priori* da escola. As autoras asseveram que as *queixas escolares* devem analisar que as dificuldades, apresentadas pelos estudantes no que concerne às questões do *não aprender*, estão relacionadas aos *problemas de escolarização* e não de aprendizagem, porquanto os sujeitos têm a possibilidade de aprender, desde que o conhecimento esteja adequadamente preparado para promover a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, partindo do pressuposto de que existem necessidades que precisam ser atendidas.

Assim, os princípios que norteiam a pesquisa, tanto os conceitos apresentados no corpo do texto, nos capítulos teóricos, quanto a sistematização dos dados coletados na sala de aula, presentes no capítulo que trata da pesquisa de campo, constituem-se em núcleos conceituais cujo propósito é investigar quais as possibilidades de objetivação do ensino para

propiciar a aprendizagem, o desenvolvimento e a transformação da consciência do estudante no contexto escolar.

Desta forma, considera-se necessário:

- Analisar o processo histórico de constituição dos fenômenos e apropriar-se da significação dos conceitos teóricos, a fim de utilizá-los como instrumentos na prática social para a transformação de uma determinada realidade;
- Apresentar a sistematização de um ensino favorável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que impacta no nível de consciência da função social que o proponente e o executor possuem quando em atividade;
- Analisar os processos de transformação na qualidade das relações escolares evidenciados quando o procedimento de investigação que intervém na realidade concreta integra a atividade do professor e a atividade do estudante com a intenção de colocar em movimento os processos que visa investigar.

O conhecimento teórico mediado na atividade pedagógica favorece o processo de transformação do pensamento empírico, necessário para entender a realidade concreta e as características externas dos objetos, em pensamento teórico na apropriação das características essenciais dos objetos pelos escolares. As atividades de ensino e de estudo são instrumentos que norteiam o trabalho educativo à atividade pedagógica tendo em vista a constituição da *práxis pedagógica* no contexto escolar.

A *práxis pedagógica*, de acordo com Bernardes (2009, 2012a), é a mediação simbólica do conhecimento teórico que, apropriado, tem a possibilidade de transformar a realidade concreta. No caso da escola, de instituição produtora de fracasso escolar passa a instituição promotora de objetivação da aprendizagem escolar, e o sujeito com problemas de escolarização torna-se aquele que tem desenvolvidas as funções psicológicas superiores por meio da apropriação dos símbolos e signos do conhecimento teórico.

Na teoria marxiana, essa dimensão contempla a *práxis transformadora*, atividade conscientemente orientada com a intenção de integrar teoria e prática na transformação não apenas das dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. As possibilidades de criação e transformação dadas pela teoria, nesse contexto, correspondem a sua mediação para aprendizagem escolar por meio da apropriação dos bens culturais, e o impacto que pode ocorrer no sujeito que passa a dominar seus nexos, enquanto a prática, refere-se à atividade humana produtiva e político-social devidamente sistematizada para que os sujeitos possam *se*

apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas (LEONTIEV, 2004).

As teses que orientam este estudo, a fim de integrar teoria e prática na articulação entre a pesquisa *bibliográfico-conceitual* com a *didático-experimental*, são:

1. A análise do que há por detrás da forma exterior das manifestações dos objetos e a investigação das *propriedades fundamentais características do conjunto que constitui a parte viva e indivisível da totalidade* são procedimentos metodológicos necessários da presente pesquisa (VIGOTSKI[3], 2000a, 2004a, 2007).
2. A organização adequada do ensino conduz os sujeitos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007), porquanto, por meio da adequada apropriação dos símbolos e instrumentos culturais, a escola pode ensinar os alunos a *pensar teoricamente* por meio do *ensino desenvolvimental* (DAVIDOV, 1988).
3. Os homens mobilizados por uma necessidade social entram em atividade, apropriam-se dos significados historicamente produzidos e desenvolvem-se enquanto gênero humano (LEONTIEV, 1983).

Assim, o pressuposto da pesquisa é que a função principal da escola é a socialização do conhecimento elaborado sócio-historicamente, desde que o ensino esteja intencionalmente orientado para a objetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. Isso porque a atividade pedagógica organizada com a finalidade de transformar o psiquismo dos estudantes pode transformar a relação dos sujeitos envolvidos com os processos de escolarização e com o conhecimento teórico, seus símbolos, signos e o seu significado, necessariamente integrado à produção genérica humana, ao universal.

A concepção de educação escolar presente na atividade pedagógica não é outra coisa senão o processo pelo qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana por meio da apropriação das construções culturais da humanidade.

A relação dialética *singular-particular-universal* é indispensável para compreender a complexidade multifacetada da realidade objetiva em que, conforme Oliveira (2005, p. 26),

[3] Na Língua Portuguesa, aparecem inúmeras grafias para Vigotski, como, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, entre outras. No decorrer desta produção escrita, a opção elencada foi Vigotski.

"[…] a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, […] a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação".

A intervenção em sala de aula é, por conseguinte, a expressão do estudo *bibliográfico-conceitual* dado na pesquisa *didático-experimental*. Integram-se à atividade pedagógica, entendida como unidade dialética entre a atividade de ensino e a de estudo, a própria pesquisadora, professora de Filosofia da rede estadual de ensino de São Paulo, e 32 estudantes de uma turma da terceira série do Ensino Médio.

Na sala de aula, esses sujeitos constituem o singular; o particular, por sua vez, é representado pelo objeto de ensino e seu contexto, respectivamente, a Filosofia enquanto componente curricular e uma escola pública da Região Metropolitana de São Paulo; e o universal, por seu turno, é o que se espera da *mediação da particularidade*, a apropriação dos conhecimentos teóricos e, por conseguinte, a transformação da consciência dos estudantes.

O movimento de *não objetivação* e *objetivação* do processo de apropriação dos conhecimentos teóricos pelos escolares no ensino da Filosofia contempla a análise dos meios para a universalidade possível em um determinado contexto social. Esse movimento é evidenciado por Patto (1990) quando assevera que a apreensão do heterogêneo acontece quando é possível examinar o *aparentemente homogêneo*, compreendendo que cada unidade escolar possui suas especificidades, mas, sobretudo, é um exemplar que expressa a realidade concreta e a manifestação dos múltiplos elementos existentes em tantas outras escolas reais.

A objetivação da relação singular-particular-universal nesta pesquisa decorre da unidade na atividade pedagógica que considera o contexto escolar como particularidade que representa a realidade objetiva possível de ser generalizada nas escolas estaduais do Estado de São Paulo que atuam com o Ensino Médio. A sala de aula é o espaço para o conhecimento teórico ser a mediação de um ensino devidamente sistematizado, a partir das possibilidades concretas dos sujeitos e da instituição escolar, cuja intenção é mobilizar a atividade tanto na profissão desta pesquisadora quanto na vida objetiva dos escolares.

O movimento que conduz a superação das manifestações do fracasso escolar possui inúmeros percalços, por isso é indispensável sempre rever, reavaliar, refazer e reconstruir propostas curriculares, planos de ensino e práticas pedagógicas para (re)adequá-las em um ensino que impulsione ao desenvolvimento por meio da apropriação de conhecimentos teóricos pelos escolares. Conforme Davidov (1988), o planejamento de ações que impactem a realidade objetiva "permite prever, prevenir e provar as ações possíveis para alcançar

realmente o resultado objetal que satisfaça a necessidade" (DAVIDOV, 1988, p. 11-12, tradução nossa).

É válido salientar que a organização do ensino não é uma necessidade inerente à prática pedagógica de todo professor. As escolas vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, possuem um *Currículo* a ser seguido, o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Entende-se que se o professor se torna mero executor de procedimentos cujos significados lhes são alheios, essa prática reiteradamente realizada, sem a devida reflexão de suas bases teóricas e metodológicas, favorece o enrijecimento e a alienação do trabalho na escola.

A prática pedagógica não pode homogeneizar e/ou padronizar os processos de aprendizagem e/ou de apropriação dos conteúdos didáticos pelos escolares, cada realidade é em si um universo. Desta forma, a particularidade do contexto escolar e as especificidades dos sujeitos que compõem esse ambiente foram consideradas para a elaboração de um plano de ensino, norte do experimento didático na sala de aula e elaborado a partir de uma investigação prévia das relações existentes na escola e da trajetória escolar relatada pelos estudantes, a fim de que o conteúdo didático e os modos de ação contemplassem as necessidades desses jovens e considerasse a atribuição de sentido pessoal à escola e aos estudos por esses escolares, bem como qual o *desenvolvimento real* e *potencial* destes.

Na execução do experimento didático, foi analisada a conduta desses jovens e a dinamicidade das aulas com relação ao efetivo impacto da atividade pedagógica no contexto de aprendizagem. Esse movimento colaborou para criar a atribuição de unidade ao significado e ao sentido de professar[4] o ensino da Filosofia tomado em sua constituição radical, como modo de ação geral da atividade pedagógica. O ensino da Filosofia tratado como unidade mediadora devidamente sistematizada, por sua vez, é o procedimento usado para objetivar a prática da profissão, *ser* professora em atividade.

O experimento didático constituiu-se, por conseguinte, como procedimento metodológico com a finalidade de produzir e executar na realidade escolar um ensino sistematizado para impulsionar o desenvolvimento e, a partir desse processo, proceder à análise do seu movimento. Os modos de ação são, portanto, orientados para a obtenção de

[4] Professar tem sentido de militar, adotar, exercer, abraçar a profissão de ser professor como atividade para ensino e aprendizagem, desenvolvimento e transformação do sujeito por meio do conhecimento teórico devidamente sistematizado para sua apropriação.

determinados resultados no conhecimento e na prática por meio de uma intervenção ativa na realidade concreta norteada por um plano que precede sua ação (DAVIDOV, 1988).

A integração entre o significado e o sentido da atividade principal à atividade secundária perfaz o movimento de análise proposto pelo experimento didático. O desenvolvimento desse tipo de articulação decorre da qualidade da atividade empreendida na *práxis pedagógica*, isto significa dizer que o tipo de mobilização está vinculado à criação de necessidades específicas de modo que estas possam impulsionar a formação de funções psicológicas a partir de mediações simbólicas em que a linguagem impacte a constituição de formas superiores de comportamento.

Os dados que constituem o experimento didático foram coletados no decorrer do ano de 2014. O registro das ocorrências escolares deu-se por meio de gravações do áudio (das aulas, conversas, interações) e vídeo (das produções escolares), fotos e outros documentos que também mostram a produção textual dos escolares. Outrossim, o *Diário de Bordo* se apresenta como relatório em que são descritos de modo sintético os eventos da intervenção pedagógica e o cotidiano da realidade escolar.

O *Diário de Bordo* na presente pesquisa compõe o processo de organização inicial dos dados, formado pelo conjunto de dados brutos, a saber, o relato do dia a dia das aulas e dos conteúdos; a transcrição dos diálogos; a descrição detalhada das ações e operações do trabalho educativo; as fotos das produções e dos próprios estudantes, devidamente identificadas com seus nomes, os quais constituíram a matéria-prima para *lapidação* na análise dos dados, apresentados nos episódios de ensino.

Os episódios de ensino buscam revelar o movimento que expressa a mediação dos conceitos teóricos no ensino da Filosofia, em que são mediatizados símbolos, signos e códigos da linguagem para desenvolver as funções psicológicas superiores, com o intuito de imprimir transformações substanciais no pensamento, *na consciência* e *no domínio do conceito* por parte dos estudantes.

Considerando isso, esses episódios se estabelecem como ferramenta de *lapidação* do *Diário de Bordo*, visando explicitar aquilo que não aparece de imediato; apresentam, por conseguinte, não o produto e/ou o resultado da atividade pedagógica, mas o *processo* das relações escolares. Logo, foram selecionados os dados que manifestam e/ou representam, de certa maneira, o impacto da atividade pedagógica em um determinado sujeito singular ou sobre os sujeitos da coletividade de estudo. Ademais, expressam a unidade presente na

atividade pedagógica, o processo em seu movimento de *não objetivação* e *objetivação* do ensino, e são apresentados por um título que os representa no capítulo que versa sobre a pesquisa de campo. Ei-los sumariamente retratados.

O episódio intitulado *Da Admiração ao Conhecimento Teórico-Filosófico* é o momento em que ocorre a apresentação do experimento didático aos escolares e, concomitantemente, a mediação primeira do conhecimento teórico-filosófico.

A Apropriação da Linguagem para a Emancipação Humana é a apresentação do movimento de constituição sócio-histórica de um determinado conceito da realidade concreta na sala de aula, cuja finalidade é que os escolares compreendam como os elementos culturais são produzidos na mesma medida em que os homens têm a necessidade de satisfazer uma determinada vontade.

Consciência Filosófica e Consciência Crítica, por sua vez, é o momento de condução do escolar do senso comum à formação da consciência filosófica por meio de um determinado conhecimento teórico-filosófico, a crítica.

O episódio *O Socioafetivo como Constituinte do Coletivo na Atividade Pedagógica* mostra a dimensão da afetividade como forma que integra o cognitivo do escolar e impacta o sentido e o significado de participar ativamente do coletivo na atividade pedagógica.

O episódio *Como o Filosofar é Sair da Caverna* constitui o estudo coletivo de um determinado texto filosófico para apropriação do conhecimento teórico-filosófico a partir de uma obra elaborada por um filósofo, expressa o movimento de mobilização dos escolares para o estudo como atividade que lhes é *atribuída*, assim como assinala mudanças no significado e no sentido da atividade que lhes foi apresentada no início do *experimento*, os escolares começaram a se mostrar favoráveis ao estudo de *tantas coisas*.

Os episódios *O Poder do Conhecimento para o Domínio da Conduta*, *O Trabalho Coletivo como Expressão do Socioafetivo na Atividade Pedagógica*, *A Atividade de Estudo como Instrumento de Saída da Caverna*, por seu turno, constituem expressão do processo engendrado pela mediação simbólica do conhecimento teórico-filosófico na sala de aula, porquanto são a manifestação da (re)condução da atividade principal no período ao qual pertencem, a adolescência, e a integração que permite a unidade entre a atividade principal e a secundária, de estudo.

Elkonin (1987, p. 119, tradução nossa) assinala que "[…] identificar a atividade principal no período da adolescência apresenta grandes dificuldades. Estas dificuldades se

devem ao fato que para o adolescente a atividade fundamental continua sendo o estudar na escola"; entretanto, a comunicação íntima pessoal se estabelece como principal, porque nesta as relações que o jovem possui para com seu grupo de convívio tem grande valia. A *atividade de comunicação*, assim, "[…] consiste em estabelecer relações com os seus pares, com base em certos padrões morais e éticos que medeiam as ações dos adolescentes" (ELKONIN, 1987, p. 120-121, tradução nossa).

Nesse período, a orientação faz-se instrumento que contribui para a formação e/ou transformação da consciência social dos jovens, pois existem mecanismos que impossibilitam a aproximação do desenvolvimento dos jovens da generacidade humana. Isso ocorre principalmente quando o espontâneo e o empírico são os pontos de partida e de chegada para a aprendizagem escolar, ou ainda, se professor e estudante não tiverem ações voltadas para o mesmo objetivo e se houver o distanciamento do *estudante-adolescente* do objeto de estudo, o que colabora para que o aprendizado e o desenvolvimento sejam seriamente comprometidos.

A análise dos dados considerou que, ao ser apropriada pelos sujeitos, a atividade pode reconduzir o sentido que estes atribuíam às suas ações e mobilizar a transformação de suas consciências, mormente porque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dá-se na relação destes com o domínio dos nexos internos dos conhecimentos teóricos. Foram elencados alguns princípios como norteadores para a análise da atividade pedagógica executada pelo experimento didático.

O primeiro princípio está vinculado à criação de motivos para que os sujeitos entrem em atividade. O ensino devidamente sistematizado deve ter o conhecimento teórico como mediador para a *atividade*, a fim de que, orientado pelo professor, o estudante seja motivado a participar ativamente do caminho de (re)construção do conceito em sala de aula, empregando sua atividade psíquica ao analisar, explicar, demonstrar e argumentar sobre sua constituição na realidade concreta.

O *caráter ativo* (NASCIMENTO, 2010) das relações escolares é um princípio substancial que está vinculado no experimento didático à integração entre o sentido e o significado da escola, da escolarização, do ensino e do estudo para professor e escolares. Para que haja unidade na atividade promovida no contexto escolar, importa a qualidade das ações empreendidas para a constituição desse movimento, como supradito. A atividade do estudante executada por um ensino em atividade tende a ativar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; é evidente que as primeiras tentativas podem não ser profícuas,

contudo, é no decorrer do tempo que a explanação verbal ou a produção textual dos escolares torna-se mais adequada.

O segundo princípio é caracterizado por um ensino promotor do desenvolvimento nos estudantes em atividade de estudo. Trata-se do *ensino desenvolvimental*, cuja atividade pedagógica tem como norte o próximo desenvolvimento dos estudantes. Davidov (1988, p. 3, tradução nossa) assinala que "[…] é necessário organizar um ensino que impulsione ao desenvolvimento (vamos denominá-lo por 'desenvolvimental')". O *motor* desse tipo de ensino é adequar as ações e operações gerais para o trabalho educativo na atividade pedagógica, ou melhor, identificar e analisar qual o desenvolvimento atual e/ou real a fim de, intencionalmente, gerar o movimento de transformação das funções psicológicas dos estudantes.

Nesse movimento, o terceiro princípio propõe-se a suscitar ações favoráveis à apropriação consciente dos conteúdos escolares. A formação e o desenvolvimento da consciência têm como preceitos a intencionalidade, a organização e a qualidade da atividade que conduz o estudante à atividade que lhe foi atribuída, o que significa que a atividade de ensino precisa conduzir o estudante a ter o conteúdo do estudo como objeto de apropriação.

É evidente que esses princípios não se manifestam na realidade concreta de maneira fragmentada ou estanque, mas constituem os elementos que formam as abstrações substanciais para a análise da realidade objetiva. Tais princípios são abstrações substanciais cuja finalidade é integrar-se às teses que orientam esta pesquisa na produção da unidade de análise e "[…] por unidade entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade" (VIGOTSKI, 2000a, p. 19).

A *atividade filosófica*, engendrada a partir do ensino da Filosofia com a intenção de propiciar o desenvolvimento do pensamento teórico na vida objetiva dos escolares, é essa unidade, pois integra o corpo de teorias, princípios e teses analisadas tanto no estudo *bibliográfico-conceitual* quanto na investigação *didático-experimental*; é a manifestação da unidade molar da atividade prática humana que passa do *concreto-real* ao abstrato e do abstrato para o *concreto-pensado*.

A atividade filosófica reside na passagem de um tipo de conhecimento acerca da realidade empírica a outro de nível qualitativamente superior, a passagem do *senso comum* para a *reflexão crítica*. Como assevera Saviani (1983, p. 10),

> […] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada […].

O desenvolvimento do pensamento teórico, meio necessário para a formação da consciência, está integrado à apropriação da significação dos conceitos e por isso o ensino, conforme esse princípio, deve conduzir o estudante aos meios superiores de compreensão, passando das manifestações externas dos objetos para as abstrações e, por conseguinte, às generalizações dos conteúdos estudados.

A apropriação dos nexos internos dos conceitos teóricos elaborados sócio-historicamente na atividade pedagógica favorece a compreensão do *modus faciendi* humano na elaboração do conhecimento teórico e colabora com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

Ao ter o conhecimento teórico como mediador da atividade pedagógica a partir da orientação do professor, há possibilidade de o estudante tomar os conceitos de modo consciente, pois estes se transformam no foco de sua atenção, da sua atividade de estudo. Para isso, é preciso que o professor esteja atento aos limites do ensino que ministra, bem como conheça as condições concretas em que está inserido; e os estudantes, por seu turno, devem ter o contato orientado com o objeto de estudo de modo consciente.

Quanto à disposição dos capítulos, a organização do texto da pesquisa é, no que concerne à parte *bibliográfico-conceitual* e *didático-experimental*, expressão mesma do percurso de apropriação da teoria por esta pesquisadora, que impacta em sua vida pessoal e profissional.

O capítulo denominado *O inventário do fracasso escolar e seu impacto na formação escolar do estudante* apresenta uma sucinta historiografia e um levantamento bibliográfico da produção acadêmica existente a respeito do fracasso escolar. O propósito é localizar o que, no decorrer do tempo, tornou-se *lugar comum* nos sistemas de ensino, explicitar seu lugar na teoria e na sociedade de classes, bem como suas diversas formas, já que a imediaticidade fenomênica não apresenta os movimentos da realidade concreta de maneira integral. Esse capítulo é, do mesmo modo, a tentativa primeira (e pessoal) da *professora-pesquisadora* em compreender o fenômeno por sua essência e, concomitantemente, o *motor* para buscar formas possíveis para sobrepujar os problemas de escolarização em sua sala de aula.

A partir dessa análise, o capítulo seguinte, *A educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, visa explicitar os processos de constituição das funções psicológicas superiores nos sujeitos em *atividade*, ou melhor, compreende-se que a procura por meios que favoreçam a superação dos problemas de escolarização precisa antes se instrumentalizar a partir da apropriação da formação social das funções psicológicas superiores (LEONTIEV, 1983; VIGOTSKI, 2007).

Analisar os processos que desencadeiam a *formação social da mente* colabora para a compreensão da função social do professor, que, consciente de sua função e de seus objetivos, passa a *promover um ensino que devidamente organizado* (VIGOTSKI, 2007) possibilita a promoção da apropriação da cultura humana acumulada historicamente na vida objetiva dos escolares. Explicitar como se expressam a apropriação dos conhecimentos teóricos e o seu processo para o desenvolvimento humano se faz preciso para compreender o impacto da atividade pedagógica na formação da consciência dos sujeitos.

O movimento subsequente, o quarto capítulo, intitulado *O ensino da Filosofia e a atividade filosófica,* justifica-se por apresentar a constituição do ensino da Filosofia nos bancos escolares do Brasil e, por consequência, a relação da sociedade com o ensino e, sobretudo, que tipo de ensino oferecer em cada período histórico. O breve inventário acerca da presença da Filosofia no ensino brasileiro mistura-se à constituição da escola no país, ainda mais porque evidencia que o tipo de ensino oferecido por uma determinada sociedade depende diretamente dos seus interesses.

A última parte textual, *O movimento de não objetivação e objetivação do ensino da Filosofia por meio da mediação do conhecimento teórico-filosófico,* é o exame da dinâmica existente na sala de aula, suas condições reais e o processo de integração da atividade de ensino da professora e da atividade de estudo do escolar enquanto estudante em um *experimento didático*. Essa pesquisa de campo, como supradito, ocorreu no transcurso do ano letivo de 2014, durante as aulas da disciplina curricular Filosofia, cujos conceitos foram devidamente sistematizados, na intenção de promover a transformação do psiquismo dos sujeitos no contexto escolar.

A finalidade de estudar os processos como fundamentos que estruturam os episódios de ensino é deslindar as aparências de um determinado fenômeno e dar um salto para além da descrição, no intento de compreender o movimento dialético entre a *não objetivação* e a *objetivação* do ensino, identificando as ações e operações necessárias que permitem aos escolares à apropriação do conhecimento teórico.

A apresentação desses dados, além da sistematização do todo caótico, evidencia o movimento do pensamento dos estudantes desencadeado pela apropriação do conhecimento teórico-filosófico. Mais importante que apontar o produto do ensino é expor o processo dinâmico que gera o desenvolvimento superior, que em sala de aula permitiu ao estudante transitar entre o espontâneo e o teórico, partindo do empírico na ascensão do abstrato ao concreto, na incorporação ativa da atividade principal à secundária.

A educação escolar pensada para sobrepujar as condições de expropriação dos bens culturais tem como necessidade contribuir para a formação *humanizadora* de seus sujeitos. Assim, o texto que apresenta a pesquisa de campo procura ser a expressão da dinâmica existente no interior da escola, visto que:

> Não estamos analisando algo que existe abstratamente, criado pelo imaginário humano, não se trata, pois, sobre *o* professor, *a* escola pública, *o* aluno reprovado e *a* família carente, mas sobre educadores que atuam numa escola num certo sentido único, mas que nem por isso deixam de ser porta-vozes dos que vivem em condições sociais de exploração e opressão […]. (PATTO, 1990, p. 4-5, grifos da autoras).

É preciso salientar que, apesar de não ser a atividade principal do estudante adolescente, o estudo como atividade secundária auxilia na integração da atividade que lhe é própria (*comunicação íntima pessoal*) com a que lhe é atribuída (*atividade de estudo*) na atividade pedagógica. O movimento dinâmico e dialético de desenvolvimento dos estudantes engendrou a necessidade de integrar, numa espécie de articulação concomitante à mobilização para a atividade que está no porvir, a próxima atividade, a atividade profissional-de estudo, por meio da atividade pedagógica, vinculando a esfera motivacional e as necessidades à apropriação dos procedimentos socialmente elaborados, como indica Elkonin (1987).

O fracasso escolar é um fenômeno que impacta os processos de escolarização dos últimos três séculos, bem como influencia a atividade e o movimento supramencionado de conscientização do lugar do *ser* professor. Na perspectiva teórica defendida na presente pesquisa, promover a apropriação de conhecimentos teóricos é marca preponderante do ensino calcado na superação de parte das manifestações do fracasso escolar.

A problemática da *não objetivação* do ensino e do *não aprender* é, assim, o motor que engendra a necessidade de elaborar e sistematizar um plano de ensino que no contexto escolar seja instrumento que mobilize os sujeitos singulares à atividade. Assim, analisar a influência da mediação dos conhecimentos filosóficos na formação de uma consciência que reconduza o estudante à sua função, a saber, de estar mobilizado para a atividade de estudo, faz com que seja necessário compreender as formas mais desenvolvidas da arte, do fenômeno, e o

movimento para sua produção como a chave para a busca de possibilidades de superação de um problema existente nos processos de escolarização, no caso da presente pesquisa, o fracasso escolar.

2 O INVENTÁRIO DO FRACASSO ESCOLAR E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE

Estudar o fracasso escolar antes de analisar a mediação simbólica que pode possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na formação do estudante nos processos de escolarização aparenta ser uma investigação que se inicia pelo cabo em vez de pelo introito, já que apresenta o produto de parte significativa da educação escolar na sociedade de classes.

Entretanto, se a máxima de que o desenvolvimento humano-cultural tem como principal força impulsionadora a interação social dos sujeitos, numa sociedade em que as relações são multifacetadas e, por vezes, fragmentadas, cabe, portanto, começar a pesquisa pelo produto de um sistema.

Segundo Marx (1974, p. 120), "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco"; assim, a análise do fracasso escolar na presente pesquisa tem por finalidade procurar *a chave* para a objetivação do ensino no interior da escola, na sala de aula, a qual deve ser *produzida*, porquanto o fracasso escolar se apresenta como expressão do sistema de ensino vigente, em que a fragmentação das relações para a aprendizagem e o desenvolvimento é via de regra.

A experiência cotidiana no atual sistema de ensino indica, assim como a literatura científica, que o fracasso escolar é produto da sociedade em que está submerso e antecede, por vezes, a própria objetivação do ensino, visto que há na realidade concreta certa cisão entre o sentido pessoal da ação do professor e do estudante, no que concerne a sua correspondência quanto à significação da ação social de ambos, ensinar e estudar, consecutivamente.

O objetivo do capítulo, portanto, é analisar o fracasso escolar enquanto fenômeno sociopolítico que impacta a formação dos escolares. Por conseguinte, entende-se que não é possível superar o que está posto pelo fracasso escolar no decorrer da história sem antes compreender sua fossilização e, concomitantemente, sua ocultação nas práticas pedagógicas na escola e na sociedade.

Destarte, o capítulo contempla um breve inventário sobre o fracasso escolar enquanto produto sociopolítico do sistema capitalista e, por consequência, as teorias que visam justificar sua existência e o seu porquê numa sociedade de classes. A finalidade é averiguar quais são as possibilidades de engendrar o movimento para a apropriação dos conhecimentos

teóricos em contexto escolar a partir do estudo do fenômeno, para assim buscar formas de sobrepujar suas manifestações no contexto escolar.

É preciso, então, deslindar o que está por detrás dos discursos fabricados, para justificar a produção das queixas escolares, inclusive suas lacunas, seus silêncios e espaços em branco, os quais muitas vezes são de cunho ideológico ou estereotipador, especialmente quando visam culpabilizar um único indivíduo ou um determinado grupo por suas características pessoais, como será exposto adiante.

2.1 O Fracasso Escolar enquanto Fenômeno da Sociedade de Classes

Segundo Marx (1974, 2007), a construção da historicidade humana é iniciada a partir da atividade do homem na natureza. Quando o homem, como animal detentor de características naturais e/ou biológicas, transforma objetos em instrumentos, no intento de prolongar a sua sobrevivência e satisfazer suas vontades, produz, ao mesmo tempo, em um processo longo que envolve múltiplos determinantes, sua humanidade enquanto sujeito sócio-histórico.

Essa atividade é vital para assegurar a sobrevivência de toda a espécie humana, sua objetivação e apropriação mediadas por instrumentos produzem e desenvolvem no homem a *marca da humanidade* em sua máxima potencialidade. Neste sentido, o trabalho, atividade prática essencialmente humana, requer consciência e intencionalidade para transformar em real a atividade cognoscitiva, o ideal em material, concreto e/ou objetivado.

O homem mobilizado por suas necessidades orienta a atividade (o trabalho) para materializar o objeto inicialmente idealizado; neste ínterim, ao conhecer os objetos naturais e ter domínio mínimo do que são, cria significado para a transformação do objeto natural em instrumento ao passo que nesse movimento transforma a si mesmo, gerando conhecimento, cultura e prática social.

É nesse processo de produção da *realidade humana*, em que os homens se objetivam na criação de instrumentos portadores da marca da atividade humana, inserindo-os na realidade social e se apropriando de suas funções, que novas necessidades emergem e geram novas objetivações e apropriações na incorporação de forças naturais à atividade social.

Essa relação dinâmica e dialética na atividade e na consciência do homem gera um número incontável de novas necessidades, forças, faculdades, capacidades, saberes, objetivações e apropriações, assim como influenciam na constituição e reelaboração das próprias operações psicológicas, porquanto é o que o homem realiza em seu meio externo que objetiva a subjetividade humana, ou melhor, o seu *aprimoramento* ocorre numa relação dialética, não apenas no orgânico e/ou biológico, mas, sobretudo, na cultura, na atividade vital, o trabalho[5].

A escola, como instituição de ensino para apropriação da cultura acumulada, é produto do processo de humanização do homem, uma vez que este ao fabricar cultura se constitui sujeito detentor de vontade (PARO, 2010b), e enquanto tal é forjada para satisfazer uma nova necessidade, assegurar aos sujeitos, ao fabricar instrumentos e signos, o domínio do que a humanidade produziu a fim de transmitir essa construção coletiva e cultural às gerações seguintes.

De acordo com Bernardes (2012a), o ensino escolar é o instrumento legitimado pela sociedade que tem a função de criar condições para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos sócio-históricos e tem a intenção de propiciar o desenvolvimento do pensamento teórico, bem como das funções psicológicas superiores dos sujeitos em fase de escolarização.

Entretanto, a sociedade que criou a escola com o intuito de torná-la instituição promotora de saberes, lugar cujo objetivo primeiro é realizar o movimento de mediação dos conhecimentos teóricos a fim de que o aluno[6] se aproprie da cultura elaborada pelo homem histórico, não consegue cumprir com o combinado social quando há o fracasso escolar. A sociedade de classes capitalista opera segundo seu valor, o capital, e submete suas instituições a uma espécie de *lógica invertida de desumanização do homem*, a alienação.

---

[5] Entende-se trabalho como categoria marxiana, na qual o homem se humaniza em atividade para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. O trabalho é a atividade prática essencialmente humana que transforma a realidade externa e interna do homem de maneira intencional e consciente; é atividade vital, porquanto constitui a humanidade no homem, ou seja, promove um salto qualitativo da condição de espécie para a de gênero. Quando a conotação utilizada para o trabalho for o de ferramenta do modo de produção do sistema capitalista isso será devidamente assinalado.

[6] O termo aluno é utilizado com o propósito de manter a fidelidade com a produção teórica que julga o sujeito que tem problemas de ordem multideterminada como aquele que tem *problemas de aprendizagem* e não *problemas de escolarização*. A preferência pelo termo *escolar,* em detrimento de *aluno,* ocorre nesta pesquisa quando, após exame minucioso das teorias do fracasso escolar, entende-se que não há *passividade natural* no sujeito a ser escolarizado, mas que é preciso criar motivos para que o indivíduo sinta a necessidade de, *a partir da atividade pedagógica*, participar de um movimento em que a escolarização se objetive. Esse processo se evidencia mais claramente no decorrer do próximo capítulo.

A alienação nesse âmbito ocorre, *grosso modo*, a partir do momento em que a objetivação e a apropriação das forças essenciais humanas são dominadas dentro das relações sociais de tal modo que aqueles que produzem os objetos humanos não consigam se apropriar do mundo resultante do trabalho humano. Destarte, como assevera Duarte (1993, p.74), "as relações de dominação do sistema capitalista 'arrancam' dos homens 'sua vida genérica' […]".

A cisão entre o sentido e o significado da educação escolar na sociedade de classes produz a alienação em seu contexto, pois, em vez de humanizar os sujeitos que estão no seu interior, por meio da promoção da cultura historicamente acumulada, realiza o movimento inverso, aproxima os indivíduos do cerne do próprio capital, a saber, o mercado de trabalho.

Ao fim e ao cabo, os interesses do capital não estão direcionados para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, na presente pesquisa, defende-se a ideia de que o fracasso escolar objetiva-se a partir da ausência da apropriação do conhecimento teórico pelos escolares.

O sistema de ensino vigente tem parte significativa da aprendizagem escolar voltada para o modo de produção e para os valores sociais do sistema capitalista, não para um processo de escolarização voltado ao desenvolvimento máximo dos sujeitos singulares. É válido salientar ainda que a mão de obra e o tipo de trabalho exercido na sociedade capitalista nascente não exigiam *capacitação escolar*.

No processo de constituição da escola como promotora de cultura, a Revolução Francesa (1789-1799) tem importante papel. Nesse período, mudanças significativas na educação escolar são realizadas, assim como na ciência, na vida socioeconômica e política do homem. A burguesia ascende ao poder e em detrimento de seus interesses conclama os que pertenciam às camadas mais pauperizadas da população a fazer corpo à Revolução. Contudo, é possível observar na prática que os ideais da Revolução Francesa não se objetivaram para todos, e de modo gradual se torna evidente que o fracasso escolar é para aqueles que não partilham das benesses da Revolução.

Na sociedade capitalista, a produção do fracasso escolar é mais fortemente situada a partir do período pós-Revolução Francesa, com a consolidação da burguesia no poder. Segundo Bisseret (1979), a burguesia começa progressivamente a utilizar a ciência no final do século XVIII e início do século XIX no intento de justificar a manutenção das desigualdades socioeconômicas e, consequentemente, escolares. Essas teorias científicas procuram justificar

as desigualdades e naturalizá-las por meio de uma ideologia cientificista que legitima as diferenças e fabrica, mesmo que indiretamente, estereótipos em que o sujeito, cujas condições de vida diferem do padrão instaurado pela classe dominante, é explorado e expropriado.

Assim como o conhecimento teórico-cientificista é utilizado para instaurar e justificar modificações estruturais na sociedade, a lei é usada para racionalizar a realidade, justificar as desigualdades existentes e conformar a vida à nova ordem social. Desta forma, é retirado da religiosidade e das teorias teocêntricas o poder de legitimação social, como ocorria na Idade Média, e é conferida à ciência a força para explicar por que as desigualdades sociais são transformadas em *diferenças pessoais*.

A classe dominante, intencionalmente ou não, munia-se da lei para justificar a nova estrutura social. A *Declaração dos Direitos do Cidadão de 1789,* no artigo VI, afirma que perante a lei todos são iguais. No texto da *Declaração dos Direitos do Cidadão de 1793*, por sua vez, entre outras mudanças, a mais expressiva afirma igualmente o que o artigo VI, de 1789, punha e altera o final para "salvo aqueles ligados às virtudes e aos talentos", em seu artigo V. Pressupõe-se que a ideia era, de certa forma, classificar os homens na sociedade conforme "virtudes e talentos" para que participassem da classe dominante, caso tivessem, ou das classes populares, caso não possuíssem.

Tais "virtudes e talentos" têm como padrão os valores da burguesia, é ela quem determina o que pode ser considerado virtude, talento e aptidão, é a partir de sua cultura que se estabelecem os parâmetros de *normalidade*. Essa concepção de mundo incide sobre as ciências e, especialmente, as ciências psicológicas, sobretudo no que concerne à criação dos testes psicométricos no século XIX e que, inclusive, perduram até hoje.

Segundo Bisseret (1979), a burguesia se apoia no povo para solidificar a nova constituição social e instruir segundo sua ideologia; ela suprime as desigualdades que a atrapalhavam e institui outras, inclusive cria bloqueios de acesso ao ensino e fornece uma escolarização específica segundo cada classe social. A oportunidade de escolarização e de apropriação de conhecimentos teóricos, portanto, é promovida conforme a camada social à que pertence o indivíduo. Sem acesso ao ensino e à possibilidade de apropriação dos conceitos teóricos há a marginalização dos sujeitos pertencentes ao proletariado e, por consequência, a consolidação da burguesia no poder político.

São as relações entre os homens que dão o tom de mudança na sociedade de classes, sua configuração social hierarquiza os sujeitos segundo os padrões instituídos pela burguesia.

Os princípios democráticos da escola são concebidos nesse contexto histórico com o objetivo de formar para o mercado de trabalho, já que é preciso cada vez mais obter mão de obra especializada para atender às *novas necessidades* da sociedade. A função essencial dessa escola é instruir o povo recém-saído das regiões rurais e mais afastadas dos centros urbanos para o trabalho assalariado.

Diante disso, a escola é pensada em primeiro lugar para servir a classe dominante e em determinada ocasião o acesso foi dado apenas a ela. Porém, com o passar do tempo, o proletariado começa a se dar conta de que a igualdade, a liberdade e a fraternidade não estavam ao seu inteiro alcance, e as diferenças existentes entre burguesia e proletariado ficam cada vez mais evidentes.

A organização das instituições de ensino estava preparada para um aluno que, ao ingressar na escola, já possuiria determinados conhecimentos teóricos e para uma aprendizagem que se daria de modo *natural*. Segundo Patto (1990, p. 116), esse tipo de relacionamento escolar em que o professor, enquanto profissional habilitado e preparado a ensinar, supunha receber nos bancos escolares um aluno também apto para aprender e "[…] assimilar um determinado quantum de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar, concebe que teria em sala de aula um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente".

Bisseret (1979) afirma que o fracasso escolar produzido na escola à espera desse *aluno ideal* faz com que o poder público procure uma solução imediata, por isso instaura as "seleções de ingresso" nas escolas em função das aptidões pedagógicas para de certo modo eleger os que possuem habilidades intelectuais suficientes para frequentar o ambiente escolar. A partir desse momento, as teorias que seguiram a concepção das desigualdades de aptidões tornam-se cada vez mais necessárias para explicar o porquê do fracasso, além de justificar por que existe a diferenciação e hierarquização dos indivíduos e dos grupos sociais. O recurso à noção de aptidão permite fundamentar as desigualdades de acesso ao ensino e, em consequência, as desigualdades sociais, pois a escola supostamente oferece a todos as mesmas oportunidades de provar as suas aptidões e de se desenvolver por meio da apropriação do conhecimento elaborado sócio-historicamente.

As variadas explicações envolvendo o fracasso escolar indicam habitualmente que o problema é a existência de dificuldades inatas de aprendizado no aluno. Tais *justificativas* constituem o cerne argumentativo necessário à burguesia para oferecer um ensino diferenciado a cada classe social; assim, a ciência, de certa forma, auxilia fundamentando o

porquê da desigualdade no aprendizado, com teorias biologizantes e/ou patologizantes. Essas teorias, baseadas amiúde em preconceitos delimitados às classes mais populares e no senso comum, são elaboradas a partir do pressuposto de que aquele que pertence a classes pauperizadas é *naturalmente incapaz de aprender*. Essa ideologia passa a integrar no decurso do tempo não apenas as teorias, mas também as práticas pedagógicas.

Segundo Tanamachi (2000), responsabilizar e culpabilizar o escolar pelo seu fracasso é justificar o *status quo* da própria educação. Não cabe tratar os problemas de escolarização de modo centrado no indivíduo, já que têm origem multideterminada, principalmente no que concerne à influência da sociedade e sua estrutura na organização dos sistemas de ensino.

Quando o papel da sociedade não é pensado como um dos condicionantes pela produção do fracasso escolar retira-se do sistema educacional, engendrado numa sociedade de classes, a incumbência por intensificar as *dificuldades de aprendizagem* ou por marginalizar os sujeitos nos processos de escolarização.

A marginalização da camada menos favorecida da sociedade ocorre porque de certo modo esta passa a se alimentar das beiradas do conhecimento, construindo uma relação antagônica com o seu trabalho, o qual não é mais o meio de sua humanização, como predito. Uma relação estranha à lógica da humanidade se constrói nesse relacionamento em que imperam a dominação e a limitação do humano no homem, pois passam a constituir a *camada marginalizada* que, alienada, está *incluída no cerne do sistema capitalista*.

A alienação decorre das relações sociais nas quais há o domínio das forças essenciais humanas, ou melhor, a submissão de um indivíduo à condição de objeto nega sua condição de sujeito, reduzindo-o, afastando-o e marginalizando-o de sua construção cultural e histórica, enquanto possibilidade de ser *homem-humanizado*.

De acordo com Paro (1999), a construção do homem histórico se dá a partir de uma relação de verticalidade homem-natureza, na qual o primeiro entra como sujeito e o segundo como objeto de sua ação. Para que haja a objetivação da *vida genérica* humana na relação homem-homem, essa associação só pode ocorrer na *horizontalidade*, em que ambos são sujeitos em busca da objetividade do gênero humano por meio da apropriação da natureza pela atividade objetivadora humana, porquanto "[…] qualquer tipo de dominação é desumana, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem" (PARO, 1999, p. 105).

Essa lógica, em que o indivíduo é afastado das objetivações e apropriações do *ser humano genérico*, constatada pelo profissional da educação, tem que se transformar no ponto

principal de sua luta como aquele que quer propiciar a apropriação da cultura humana por meio dos conteúdos escolares ministrados em sala de aula.

Parte considerável das escolas da sociedade de classes têm características que são intrínsecas à estrutura do sistema capitalista, marcada pela segregação social, por um modo de produção específico nas relações do trabalho assalariado e pela construção de uma ciência cujo eixo norteador é justificar o porquê da desigualdade social. Nessas escolas, as relações são *psicologizadas*, a estrutura do ensino e do aprender, por vezes, é espontânea e superficial, e o que é de ordem sociopolítica é naturalizado e/ou *patologizado*.

2.2 O Fracasso Escolar e a Psicologização do Fenômeno

Segundo Patto (1990, 1997), parte das análises que investigam *as queixas escolares* deixa de considerar o que está na realidade concreta, a saber, que o fracasso escolar enquanto fenômeno social engendrado na escola tem a própria instituição de ensino como sua principal (re)produtora e, levando em conta o contexto em que é fabricado, a sociedade de classes, sua estrutura e suas ideologias, como responsáveis pelos problemas existentes na escolarização dos sujeitos, porque propõe de modo velado que as desigualdades sejam perpetuadas.

Como já dito, a escola é fruto da sociedade e espelha seus modos de ação, interação, participação e, sobretudo, a *natureza política* desse sistema cuja base são as relações de poder numa sociedade desigual. As queixas escolares produzidas no interior da escola frequentemente não investigam o próprio ambiente escolar e culpabilizam a figura de apenas um único indivíduo ou um determinado grupo de pessoas: ou o escolar ou sua família ou o professor.

A patologização do *não aprender* evidencia o equívoco de investigar o histórico do escolar que registra dificuldades sem levar em conta toda a vasta e intricada rede de relações existentes num processo de escolarização. À investigação humanizada, por seu turno, cabe analisar cada caso, individualmente, como uma história única implicada por um processo de ampla complexidade, sem tentar, num primeiro momento, encaixar as dificuldades apresentadas em quaisquer sintomas de doenças.

A ausência de um estudo que considere a queixa escolar gerada no seio da instituição de ensino como produto de sua responsabilidade, criada a partir dos limites que o sistema

educacional oferece por conter práticas que não dialogam entre si, e a falta de investigação da trajetória escolar do sujeito[7] que apresenta dificuldades engendram parte significativa da psicologização de um fenômeno intrinsecamente sociopolítico.

Comumente utilizada pela vertente *tradicional,* a psicologização do fracasso escolar examina os mais variados casos em que ocorre a queixa escolar como determinados por desordens de origem biológica e/ou subjetiva, em que os sujeitos do contexto escolar aparecem como seres passivos, sem conexão com os problemas de escolarização. Esse tipo de produção de *diagnósticos* sequer considera a origem multifacetada e contraditória dos fenômenos. Asbahr e Lopes (2006, p. 55) sinalizam que

> […] a psicologia tradicional, desde então, vem corroborando com a pedagogia da exclusão, ao classificar e rotular as pessoas, selando seus destinos e servindo para justificar as desigualdades sociais. Comum a essas diversas tendências da Psicologia e da Pedagogia, é a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo, em sua família ou em sua raça.

As teorias tradicionais da psicologia, que sustentam as mais variadas práticas pedagógicas, fazem um recorte sobre o escolar que apresenta alguma dificuldade, enfatizando a importância dos aspectos psicológicos em detrimento das influências da relação e do olhar do escolar sobre a escola.

> Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que por ser inadequada e ou insuficiente traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte, ao processo de aprendizagem. (SOUZA, 2004, p. 32).

As principais teorias a respeito do fracasso escolar são, em suma e não necessariamente nesta ordem específica, as teorias raciais, as teorias crítico-reprodutivistas, a teoria da carência cultural e as teorias do distúrbio de aprendizagem. Os aspectos recorrentes são os físicos (cognitivos), étnico-raciais (teorias racistas), socioeconômicos (teoria da carência cultural) e os que tocam à formação dos professores (metodologias e didáticas).

Segundo Patto (1990), a teoria racial embasada numa antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças *não brancas*, justificando sua desigualdade quando comparadas à raça branca. Essa teoria predominou sobre as relações sociais, sobretudo no século XIX, com a veiculação do racismo cientificista cujo produto de maior interesse são as ideias baseadas na pureza racial. Esse ideário orientou a criação da

---

[7] Entende-se por trajetória escolar a história do estudante nos processos de escolarização pelos quais passou no decorrer de sua vida.

eugenia, doutrina fundada por Galton (1822-1911), que teve ampla aceitação principalmente na Alemanha. A ciência eugênica tinha como pressuposto a ideia de que as características psíquicas, mormente a inteligência, eram passadas de geração em geração, assim como algumas das características físicas.

Schwarcz (1993) mostra que essa prática pretendia realizar a *"higiene racial"* por meio da intervenção na reprodução das populações das camadas populares, com a proibição de casamentos inter-raciais e a incidência de severas restrições a alcoólatras, epilépticos e alienados mentais. Tal pretensão foi levada a cabo em alguns lugares da Europa e o resultado mais grave foi a xenofobia gerada nos países que adotaram o regime político totalitário, como Alemanha e Itália, exemplos claros.

O racismo científico buscava *explicar* as diferenças entre os grupos humanos. Essa teoria serviu como legitimadora do neocolonialismo europeu, no fim do século XIX e início do século XX, possibilitando a hierarquização da humanidade de forma que o homem de raça branca *nessa escala* ocupasse o topo da evolução da espécie. A ideia do *não branco* como inferior justificou inúmeras exclusões escolares e, de certa forma, ainda persiste atualmente, circulando de modo velado nas práticas sociais.

As teorias crítico-reprodutivistas, por seu turno, examinam as instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural colocada a serviço da reprodução das relações do modo de produção capitalista, fabricando na escola, por consequência,

> […] a veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino um instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. (PATTO, 1990, p. 114).

A teoria da carência cultural, por sua vez, coloca na família ou no próprio escolar a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. As condições precárias de sobrevivência da camada mais pauperizada da população são tomadas como sinais da predisposição ao fracasso na escola: "[…] a pesquisa do fracasso escolar baseada na teoria da carência cultural colocou como centro das preocupações uma suposta dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno causada por diferenças culturais […]" (PATTO, 1990, p. 117).

Desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960, essa teoria teve reflexo no Brasil na década de 1970, entretanto, é possível verificar que esse ideário deixou resquícios de sua existência no campo das práticas pedagógicas atuais, mesmo com inúmeros estudos

demonstrando o interesse das classes populares pela educação escolar como meio de superação das condições precárias de vida (PATTO, 2000).

As teorias do distúrbio de aprendizagem, por seu turno, consideram as características particulares do escolar como intimamente ligadas a um processo que conduz ao fracasso, ou seja, aquele que apresentar qualquer *dificuldade em aprender* provavelmente pode ser portador de uma patologia. Isso porque consideram como *normal* que o aprendizado aconteça como processo natural, não entendem que a apropriação dos conteúdos escolares não é, *em si*, espontânea, mas sim mediada, daí considerar como anormal aquele que *não aprende*.

De acordo com Souza (2002), o fracasso escolar e as queixas escolares decorrem dos problemas de escolarização engendrados em meio a um conjunto complexo de relações sociais, que compreende a estrutura das instituições escolares, as práticas psicológicas e pedagógicas e os processos constituídos na construção da escola para prover um tipo específico de apropriação da cultura humana. Portanto, "os problemas existentes são de escolarização e não de aprendizagem […]. Os aspectos psicológicos fazem parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico" (SOUZA, 2002, p. 191).

A autora assevera que o processo de escolarização tem uma complexidade ímpar e deve ser considerado enquanto tal, pois envolve em seu interior a relação e a ligação dos mais diferentes fatores que proporcionará a cada indivíduo a aprendizagem de uma determinada forma, visto que cada indivíduo é um *universo único*.

No entanto, isso não significa em nenhum momento que cada sujeito deva ter um ensino de acordo com sua classe social ou que um *ensino melhor* seja oferecido somente para alguns; ao contrário, significa que o profissional da educação, ciente de sua função social, deve buscar intencionalmente uma escolarização que de fato promova a apropriação dos conhecimentos teóricos aos escolares, a fim de superar o sistema de ensino produtor do fracasso escolar.

E, no sentido de operar uma inversão da *culpa* pelo fracasso escolar, é que se inserem as teorias acerca dos *anormais escolares*, as quais servem para *patologizar* e *naturalizar* as causas da repetência e da evasão na escola. Isso ocorre porque, como dito anteriormente, na prática, a escola frequentemente situa o problema do fracasso no indivíduo, considerando-o *a priori* portador de algum tipo de "desvio" ou "anormalidade", uma vez que parte do pressuposto que a escola e a sociedade proporcionam condições equivalentes a todos os

sujeitos no que concerne ao acesso e à permanência à escolarização. A escola apresenta-se para a sociedade como vítima de uma clientela inadequada e despreparada a frequentar os bancos escolares (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1990).

O discurso posto pela classe dominante é de que a oportunidade de sucesso escolar está dada, pois há oferta de escolas e o seu acesso foi universalizado em parte considerável dos países ocidentais. No Brasil, por exemplo, a política de universalização do ensino básico amparada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96) garante o acesso à escola, contudo não explicita com clareza em que termos e que qualidade terá.

A ideologia da sociedade de classes declara que compete ao sujeito individualmente e por seu mérito superar *suas condições naturais* e/ou as propiciadas pela realidade concreta, valendo-se desse discurso como parte da ideologia igualitária do sistema capitalista para promover a reprodução de sua estrutura nas escolas.

Na sociedade de classes, com o desenvolvimento das ciências que estudam o desenvolvimento humano no que tange às aptidões para justificar as desigualdades existentes, sobretudo quando equiparados sujeitos de classes sociais diferentes, há a construção de um instrumento para mensurar a inteligência e capacidade dos escolares, a ciência antropométrica, elaborada para mostrar que a diferença pode ser transformada em desigualdade. Conforme Bisseret (1979), com o amparo da psicometria, as dificuldades de aprendizagem são naturalizadas como pertencentes ao indivíduo, e a segregação social é institucionalizada com a escala métrica de inteligência e a seleção escolar segundo as aptidões.

Conforme assinalam Facci, Eidt e Tuleski (2006), os testes psicométricos centram sua visão no *problema*, na *dificuldade*, no *distúrbio* e nos *déficits*, isolando o indivíduo do contexto e das condições sociais e históricas em que está inserido; assim, a visão psicometrista seleciona os *mais aptos* e deposita no escolar a culpa pelo não aprender. O caráter ideológico dos testes psicométricos reside justamente no fato de que

> […] a testagem formal tem como base uma determinada concepção de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social, às outras classes sociais. A padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista. Os testes avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 103).

A visão psicometrista da realidade permite que duas exigências dificilmente conciliáveis se tornem compatíveis: de um lado, a necessidade de oferecer a todos oportunidades iguais e, de outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social (BISSERET, 1979).

Ademais, o uso do teste psicométrico traz consigo a aparência de que aquele que sofre porque não aprende na escola, após ser avaliado pelas linhas psicométricas, terá no resultado do diagnóstico o resgate do que não foi apreendido e apropriado no espaço escolar; porém, a aprendizagem faz parte de um complexo universo de interações, que precisam passar, de certo modo, por uma investigação para que sejam suscitadas transformações de forma a suplantar a queixa estabelecida.

De acordo com Patto (1990), existem preconceitos embutidos nas afirmações sobre as causas e os responsáveis pelo fracasso escolar. A influência dessas ideias sobre as práticas e o funcionamento do sistema educacional contribui para a seletividade e a exclusão do escolar que não se adéqua ao ambiente, muitas vezes hostil, da escola.

A escola é uma organização social, e a necessidade de estudar a participação do próprio sistema de ensino na produção do fracasso escolar é imperativa, uma vez que não são apenas nas características psicossociais do escolar que residem as manifestações do fracasso, porquanto não se pode isentar a participação das condições concretas de vida dos indivíduos nesse fenômeno. Enquanto houver um ambiente escolar precário, mecanismos de seletividade social no interior da escola e nas políticas públicas educacionais, parte do fracasso não será sobrepujado, é preciso averiguar a dinâmica interna e externa da escola e não somente uma parcela.

Compreender as queixas escolares de maneira integral, considerando as relações do sujeito com a realidade concreta complexa, em que cada um tem como dever desempenhar seu papel conforme seu lugar social, é entender que o *déficit cognitivo*, a *família desestruturada*, a *carência afetiva*, colocados como produtos de um ambiente pauperizado, transforma o escolar não em um sujeito que precisa de atenção, por ser ele o fim primeiro e último de uma escolarização que seja devidamente sistematizada, mas em um *diagnóstico*.

Analisar as queixas escolares de modo integral é liberar os sujeitos dos estereótipos que lhes foram atribuídos, a fim de buscar formas que propiciem o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Aqueles que lidam com a educação escolar precisam ser responsáveis

e conscientes da função a ser desempenhada no desenvolvimento das funções psíquicas e na apropriação dos conhecimentos teóricos pelos escolares, necessitam

> […] liberar o indivíduo de seus problemas e não algemar ele a estes. Uma criança uma vez diagnosticada com uma doença, mesmo que de maneira equivocada por causa de um relatório da escola a partir de observações superficiais, pode ser estigmatizada profundamente e para sempre. (MACHADO; SOUZA, 2004, 50-51).

Até meados da década de 1970, havia vasta literatura no Brasil culpabilizando o escolar pelo aprendizado não se objetivar na escola, já que ele é *o objetivo e o objeto* do ensino e aparentemente não consegue se adequar à escola pelos mais variados motivos. No final dessa mesma década, passa a se identificar na escola, nas relações humanas e materiais existentes em seu interior, nas políticas públicas pedagógicas instauradas e na configuração social, ponto relevante para entender a ausência de uma escolarização adequada aos indivíduos pertencentes às camadas mais populares.

Patologizar as tendências que o ser humano possui ao longo de sua vida é cometer um crime contra o desenvolvimento intelectual do escolar, é classificar e estereotipar um indivíduo que pode carregar esse *rótulo* para sempre. Segundo Machado e Souza (2004), é urgente saber como os processos de ensino e os diagnósticos fabricam *alunos especiais*; é preciso desvelar o funcionamento amplo e complexo do emaranhado de relações existentes no contexto escolar, bem como analisar a história do que é *naturalizado* de tal modo a se acreditar que a mudança e a transformação estão fora de alcance.

Não cabe afirmar que não existam sujeitos doentes, que precisam de atendimento com psicólogos e outros profissionais da saúde, existem sim casos de crianças, adolescentes e adultos com problemas de saúde, e tantos outros abatidos pela desigualdade social. No entanto, as características e condições singulares dos sujeitos não os fazem candidatos *a priori* à marginalização dos processos de ensino e aprendizagem. Não significa, do mesmo modo, que o conhecimento não possa impactar alguns escolares porque os problemas situados *nele* são impeditivos de seu desenvolvimento e aprendizagem; ao contrário, enxergar só a doença é rotular, petrificar estereótipos, selar destinos.

A análise pormenorizada da função social da escola e das ciências que fundamentam seu funcionamento na sociedade de classes mostra, em um primeiro momento, que sua estrutura serve ao sistema capitalista, bem como ao tipo de *indivíduo padrão* que essa sociedade solicita às suas instituições *formadoras*.

Como predito, a educação escolar que deveria formar um indivíduo humanizado e emancipado das determinações exploratórias do capital forma um sujeito disforme e alienado. A escola que começou a escolarizar as classes populares no século XIX para *educar* a mão de obra recém-chegada dos campos é praticamente a mesma que forma os indivíduos para o mercado de trabalho no século XXI, como marca a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) e as políticas públicas educacionais.

A principal lei da educação escolar, LDB/96, tem como destaque a preparação para o mercado de trabalho e em alguns pontos deixa a entender que ser cidadão é ser um indivíduo qualificado para o mercado de trabalho. A escolarização do sistema capitalista que exalta a *cidadania* e o ensino voltados para a *prática social* tem um sentido peculiar, o trabalho assalariado, como expressam o artigo 1º, § 2º, da mesma lei, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social" e, respectivamente, o artigo 2º coloca que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

De certo modo, a educação escolar tem servido muito mais como meio para obter números para as estatísticas, a partir das *provas oficiais,* e/ou formar mão de obra qualificada para o sistema capitalista, do que para promover a apropriação dos conhecimentos teóricos e humanizar os escolares, porquanto "[…] o acesso ao ensino não é apenas direito do cidadão, ou apenas necessário à formação para o trabalho; nem se destina a desenvolver a resistência ou adequação do indivíduo à sociedade […]" (SFORNI, 2004, p. 23).

O ensino e a aprendizagem escolar não se justificam apenas no letramento dos sujeitos para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, na formação de suas consciências a fim de que consigam enxergar o mundo para além dos muros escolares com seus próprios olhos. A escola enquanto instituição histórica, constituída para uma determinada finalidade, deveria colaborar com a humanização, para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como promover a formação de uma consciência emancipada por meio da objetivação do ensino, por isso, necessita de um projeto que envolva a coletividade dos sujeitos que participam do seu contexto para que crianças, jovens e adultos consigam se apropriar adequadamente dos conhecimentos teóricos mediados em sala de aula.

O fato de o sujeito não ter acesso à escola que promova a emancipação do *homem em humano* compromete o seu desenvolvimento de maneira significativa. Essa escola e/ou ensino que não promove o *humano no homem* mostra que é imperativo o desenvolvimento de uma

prática de ensino voltado à emancipação dos sujeitos, ou seja, à *libertação* e *liberalização* dos escolares dos estereótipos que lhes foram atribuídos sem que tenha existido uma investigação séria acerca da trajetória da sua vida escolar.

A educação que a escola pode intermediar para que o ensino seja objetivado tem que ser pautada no exercício *humanizador* da prática pedagógica; contudo, chegar a essa consciência de transformação da estrutura da educação escolar, é necessário que haja antes a conscientização do profissional da educação da sua função social. É imperativo que as instituições escolares, seus profissionais e a cultura produzida pela generacidade humana estejam a serviço da criação de condições para a transformação psíquica dos sujeitos, não para a sua dominação ou mesmo manutenção da estrutura social vigente.

O sucesso escolar parece depender diretamente de um tipo de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que superem a lógica adotada atualmente pelos sistemas educacionais. É preciso, portanto, analisar, além dos condicionantes do fracasso escolar para superá-lo. A concepção marxiana assevera que a compreensão do complexo para o simples é a chave para o entendimento das condições que podem conduzir o desenvolvimento do humano no homem na sociedade de classes.

A análise do inventário do fracasso escolar propicia particular compreensão dos processos que culminaram na produção desse fenômeno. A finalidade do estudo dos processos de escolarização na sociedade de classes e, por consequência, a análise da psicologização do fracasso escolar considera nesta pesquisa a ampla e complexa engrenagem que compõe a escola, enquanto instituição para o ensino e para a aprendizagem, com a finalidade de averiguar como é possível promover em seu interior o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por consequência, a transformação da consciência dos sujeitos no contexto escolar.

A avaliação do que o passado tem para contar, a fim de não reincidir nos equívocos anteriores, a partir da análise da história do fracasso escolar como fenômeno sociopolítico, permeia esta pesquisa como parte integrante da organização do ensino a ser apresentado.

O fracasso escolar impacta fortemente a escolarização de crianças, jovens e adultos, por isso investigá-la em sua dinamicidade ao denotar a que veio a escola, o que ela é de fato e o que ela pode *vir-a-ser*, quando sua função política e social for objetivada no *porvir*, é objeto de estudo no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência dos sujeitos submersos nas relações escolares.

Examinar e compreender a constituição das funções psíquicas superiores, os processos de construção do pensamento teórico e a necessidade de organizar intencionalmente as ações pedagógicas, é dar um passo adiante da resposta almejada, a saber, como produzir o sucesso escolar no interior da(s) escola(s) pertencente(s) ao sistema capitalista.

A ampliação conceitual do que seja um ensino e uma aprendizagem voltados para a apropriação dos conhecimentos teóricos e, sobretudo, a análise dos meios que levam à formação da consciência nos sujeitos e, por conseguinte, o que os conduz a entrar em atividade são a proposta de estudo e investigação do capítulo a seguir.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A educação escolar é um processo mediatizado pelos bens culturais produzidos pela humanidade, cuja principal característica é concorrer para o desenvolvimento significativo das funções psicológicas superiores. Esse pressuposto assumido significa que cabe às instituições de ensino não só propiciar um adequado acesso aos conhecimentos teóricos elaborados pela cultura humana, mas, mormente, promover a apropriação de instrumentos simbólicos vinculados à formação do comportamento humano consciente.

O objetivo deste capítulo é compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos sujeitos em *atividade* e, assim, explicitar como esse movimento afeta a constituição do homem e de sua consciência, sobretudo quando a educação escolar favorece a formação do pensamento teórico na vida objetiva dos escolares enquanto estudantes, pois, conforme Davidov (1988, p. 6, tradução nossa), "a escola, a nosso ver, deve ensinar as crianças a pensar teoricamente".

A estrutura do capítulo apresenta de modo sucinto como é engendrado o movimento dinâmico e dialético de passagem da natureza à cultura pelo homem, ao dominar a natureza e seus bens e nesse movimento produzir cultura, pois a compreensão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores está intimamente ligada à compreensão da sua origem e história dentro do comportamento humano. De acordo com Vigotski (2007, p. 62), "[…] o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie […]". A partir disso, evidencia-se a contribuição que a educação escolar pode propiciar no processo de humanização dos sujeitos singulares.

Em vista disso, a primeira análise mostra, de forma sumária, como a relação *homem-natureza-trabalho* impacta a formação do humano no homem; pospositivo a isso, apresenta a influência de tal dinamicidade na escolarização que, devidamente sistematizada, pode contribuir para a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000b) dos estudantes. O propósito é indicar que a atividade repercute para a transformação dos sujeitos que, movidos por uma determinada necessidade, agem orientados para satisfazê-la.

Por conseguinte, a segunda análise que compõe este capítulo pretende explicitar o movimento que faz da atividade pedagógica um instrumento para o desenvolvimento e

transformação da consciência dos estudantes. A finalidade é assinalar que o ensino tem justificativa ímpar quando leva em consideração o impacto que pode produzir tanto social quanto psicologicamente nos sujeitos que estão em seu espaço, principalmente ao transformá-los em sujeitos da atividade (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b).

A leitura da educação escolar feita pela Teoria Histórico-Cultural permite asseverar que a objetivação primeira e última da escola é a apropriação da cultura historicamente acumulada pelos estudantes, desde que o ensino seja adequadamente sistematizado para objetivar a atividade pedagógica no trabalho educativo. Ademais, promover a apropriação da cultura historicamente produzida é imperativo para aproximar os sujeitos, dentro de suas condições objetivas de vida, da generacidade do homem.

3.1 A Educação Escolar e o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento

A educação escolar é uma das construções socioculturais que expressam a necessidade humana em mediar o conhecimento teórico para que os sujeitos consigam se apropriar dos signos e códigos elaborados historicamente, a fim de interagir e se relacionar de modo consciente com o contexto social.

A aprendizagem escolar não se faz como processo de maturação que transcorre de modo natural nos indivíduos, ao contrário, a maturação é um fator secundário no desenvolvimento do comportamento superior, pois as condições que permeiam as atividades humanas estão imbuídas pelas possibilidades históricas, as quais são mediadas pela coletividade social em uma relação dialética. Vigotski (2007, p. 4, grifo do autor) aponta que a

> […] maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade) […].

Desta maneira, para assinalar a função social da escola numa sociedade de classes, é importante explicitar antes a constituição do gênero humano, uma vez que, segundo Vigotski (2000a, 2007), o comportamento humano não é algo dado espontaneamente, conquanto dependa da sua produção em atividade coletiva às transformações de ordem psíquica.

Duarte (2004a), ao analisar a teoria marxiana, assevera que o desenvolvimento histórico do gênero humano se constitui quando os processos sociais se tornam fruto de decisões coletivas e conscientes na atividade prática. Essa atividade engendra um movimento diverso das ações espontâneas e imediatas, a saber, a produção pelo homem de meios orientados para satisfazer suas necessidades.

Entre a necessidade e a satisfação dessa necessidade há um elemento intermediário, uma atividade mediadora, a produção de instrumentos e signos que medeiam as ações na realidade objetiva. A produção humana realizada a partir da apropriação dos objetos da natureza na fabricação de instrumentos institui, neste ínterim, as relações sociais e no mesmo processo há a constituição da forma fundamental de linguagem humana, a fala, produzida na e pela atividade prática. Destarte,

> […] tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado 'objetivação'. […] O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (DUARTE, 2004a, p. 49-50).

A relação *homem-natureza-trabalho* permite compreender a máxima marxiana de que o homem, ao modificar a natureza, modifica a si mesmo a partir de sua atividade, ao passo que há uma ampliação de sua consciência na prática social, construída a partir dessa relação. Neste comenos, constitui-se uma consciência que planeja e projeta o seu futuro, marca típica do *homem* que se *humaniza* imerso nas práticas sociais.

A consciência se forma a partir da apropriação do significado do conhecimento socialmente acumulado, como reflexo da realidade objetiva. A sociabilidade se apresenta como fator determinante da objetivação do comportamento humano no homem e é desse processo que depende o desenvolvimento humano, social e cultural, uma vez que a dimensão orgânica e/ou biológica é impregnada pela cultura e marcada pela história.

Karl Marx (2007) aponta que os homens, a partir de sua atividade material, produzem suas representações e, no desenvolvimento de sua produção e relações concretas, transformam por meio das possibilidades objetivas o que a realidade lhe oferta, seu pensamento e o produto do seu pensamento. Deste modo, demonstra que é a partir de premissas reais, não através de um movimento espontâneo, que a realidade concreta determina a consciência, porém "[…] essas premissas são os homens, não como homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas

condições […]" (MARX, 2007, p. 20), e essa consciência é a relação dos sujeitos para com o que o cerca.

O conceito de *atividade,* que tem fundamentos no materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural, é entendido como um processo objetivo que organiza as ações humanas e sua principal marca é a intencionalidade dessas ações engendradas a partir de motivos e necessidades. A atividade é primordial para a compreensão da constituição do *homem-hominizado* à passagem do *homem-humanizado*, o qual

> […] passa por estágios gradativos e não lineares que vão desde o estágio da preparação biológica (hominização) ao estágio de passagem ao homem (humanização), definido pela fabricação de instrumentos e formas embrionárias de trabalho e sociedade que ainda se sujeita às leis biológicas transmitidas hereditariamente. (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 465)

As possibilidades reais de humanização advêm da capacidade que os homens desenvolveram para criar em atividade instrumentos, símbolos e signos que os permitiram avançar da condição de espécie para a de gênero. Essa capacidade se constitui historicamente por um processo de apropriação da realidade objetiva, internalização dos conhecimentos obtidos nesse meio, objetivação ao produzir ferramentas e desenvolver instrumentos cognitivos (a linguagem, por exemplo) e o domínio do que a humanidade fabricou em atividade; incluídas nesse processo estão as habilidades específicas dessa *humanização*, a fala, a linguagem interna e externa, os símbolos, signos e valores.

A educação escolar devidamente organizada pode possibilitar a promoção da apropriação da cultura humana acumulada historicamente e concorre para superação de parte significativa do fracasso escolar. A apropriação da cultura e dos conceitos teóricos abarcados por seus instrumentos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos submergidos nas relações escolares e do capital.

A função específica da educação escolar é a *humanização* dos sujeitos por meio da apropriação dos bens culturais; contudo, essa atribuição histórica não garante, por si só, que o processo de constituição do gênero humano abarcado pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores seja objetivado. Isso porque as relações interpessoais que se dão no

sistema capitalista estão permeadas pela cisão entre sentido e significado[8] das ações humanas na *atividade prática*.

De acordo com Duarte (1993, 2004a), a dissociação entre sentido e significado nas ações humanas e a impossibilidade de apropriação das riquezas materiais e não materiais, consecutivamente os meios de produção e a cultura, por parte da maioria dos homens, compõem a base dos processos de dominação e alienação da sociedade de classes.

Os processos de escolarização, por conseguinte, não fogem a essa expropriação, por isso a atividade nesse contexto tem que ser intencionalmente pautada para a transformação dessa realidade, já que a escola é produto da estrutura da sociedade em que está inserida. A humanização só

> […] avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. […] Se a apropriação dessa ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora, é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora. (DUARTE, 1993, p. 16-17).

Saviani (1991) assevera que é de suma importância ter consciência de que uma escolarização que não reifica os sujeitos gera possibilidades de humanização ao permitir que esses indivíduos se apropriem das formas historicamente produzidas de *pensar, avaliar e agir* por meio do saber elaborado pelas práticas sociais para que os *alunos cresçam intelectualmente* como sujeitos emancipados e, mormente, possam se alçar à *generacidade humana*.

No que concerne à constituição das formas superiores de comportamento humano, duas características são particularmente importantes, visto que para o sujeito ter sua vida em movimento são necessários a comunicação e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ambos, conforme Vigotski (2000a, 2007), têm origem qualitativamente diferente e raízes genéticas independentes, mas suas vias de desenvolvimento se cruzam num determinado momento de suas dinâmicas e é esse cruzamento que proporciona alterações importantes nas funções psicológicas superiores.

---

[8] De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o sentido é sempre pessoal (pertencente ao sujeito singular) e o significado é universal (porque é produção social construída pela humanidade no decurso de sua história), por conseguinte, denota-se que na educação escolar os sujeitos devem dar o mesmo sentido e significado para a atividade que exercem no contexto social da escola. Assim, professor e escolares devem voltar-se para a aprendizagem e apropriação dos conceitos e da cultura humana para objetivar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É válido salientar ainda que tanto sentido quanto significado são produtos das condições objetivas de vida dos sujeitos em sociedade.

Tanamachi e Meira (2003), assim como Facci (2004), apontam, à luz dos estudos proporcionados pela Psicologia Histórico-Cultural, que as funções psíquicas superiores são constituídas a partir da mediação dos signos pelos sujeitos na realidade concreta, em que a linguagem no processo de desenvolvimento humano é o signo mais importante para a comunicação social.

O desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de internalização, apropriação e objetivação das formas históricas e sociais da cultura elaborada pelo homem em atividade. O desenvolvimento histórico da humanidade engendra as formas superiores de comportamento e é na coletividade das relações humanas que se convertem em funções psíquicas da personalidade individual e singular do sujeito social.

Isso não ocorre de forma equânime nas crianças, nos jovens e adultos, cujas estruturas operam de maneira diferente, por causa de sua plasticidade, capacidade de se adaptar às mudanças, criar soluções e pelas condições objetivas de vida de cada pessoa. Segundo Vigotski (2000a, p. 149, grifos do autor), o desenvolvimento é dialético, não se dá como "[…] simples continuação direta de *outro, mas* ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social".

Nisso, os instrumentos, o domínio e o uso de signos e símbolos são meios de suma importância para o desenvolvimento humano, já que por suas funções mediadoras engendram a constituição das formas superiores de comportamento. Enquanto o primeiro é o meio pelo qual a atividade humana é orientada externamente para domínio da natureza, o segundo, respectivamente, é a atividade interna para o domínio da conduta humana, o elemento que auxilia na solução de problemas psicológicos postos pela realidade concreta e pelas condições objetivas de vida, tais como: *lembrar, comparar coisas, relatar, escolher*. Conforme Vigotski (2007, p. 50), "[…] poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano é em geral que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle […]".

De acordo com Elkonin (1987), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo dialético que se caracteriza por interrupções de continuidade e pontos críticos que constituem importantes indicadores da passagem de um período ao outro, pelo surgimento de novas formações psicológicas, por meio da apropriação do significado do conhecimento socialmente acumulado, o qual favorece a formação e o desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano.

Nessa perspectiva, a principal característica do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, ou melhor, as funções psíquicas superiores, a saber, o controle consciente do comportamento, a atenção, o pensamento abstrato, a capacidade de planejar, as mudanças qualitativas do comportamento em cada estágio de desenvolvimento, entre outras, são caracterizadas por uma determinada relação com a realidade, uma atividade dominante que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito para com o meio em que está inserido. Essa dinamicidade tem uma base biológica, mas é, sobretudo, produto da interação do indivíduo com a realidade objetal mediada pelos instrumentos construídos historicamente pela humanidade (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2004).

O estudo da periodização do desenvolvimento permite organizar o ensino de forma a promover o desenvolvimento multilateral do psiquismo de cada sujeito singular submerso em um dado processo de escolarização (ELKONIN, 1987). A investigação da periodização do desenvolvimento, ao levar em consideração a atividade principal como *motor*, mostra que, conforme Leontiev (1988b, p. 122), "[…] o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal". Dessarte, o desenvolvimento da atividade principal e/ou dominante contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque possibilita a integração entre a *atividade externa* (interpessoal) e a *atividade interna* (intrapessoal).

Elkonin (1987) destaca os principais estágios da periodização do desenvolvimento, com a finalidade de indicar que o ensino deve ser sistematizado levando em conta o período em que se encontra o sujeito. O ensino que considera o desenvolvimento e a atividade principal do sujeito possibilita a "[…] utilização plena das possibilidades que existem em cada período" (ELKONIN, 1987, p. 104, tradução nossa).

Os principais períodos do desenvolvimento psíquico, conforme esse autor, são: a comunicação emocional do bebê; a atividade objetal manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal; e a atividade profissional-de estudo. É válido salientar ainda que as atividades são principais em determinados períodos e em outros agem de modo secundário, não deixando de existir, porque o desenvolvimento "[…] não se forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Uns tipos de atividade são, em dada etapa, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da

personalidade; outros, menos" (LEONTIEV, 1965 *apud* ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa).

Para Elkonin (1987), as atividades principais possuem características que permitem distribuí-las em dois grupos: no primeiro, a esfera motivacional e as necessidades orientam as relações dos sujeitos para com o mundo e com as pessoas; e no segundo, a apropriação dos procedimentos técnicos socialmente elaborados se destaca. Assim, em alguns períodos, predominam

> […] os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; após isso, períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos e, sobre isso, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa).

Cada época consiste em períodos regularmente vinculados entre si, nos quais em alguns estágios predominam aspectos motivacionais, ligados à apropriação dos objetivos e normas da atividade humana (primeiro grupo), e em outros se destacam a formação e o domínio dos procedimentos técnico-operacionais (segundo grupo). Elkonin (1987, p. 122, tradução nossa) formula a hipótese que em cada época há um grupo de elementos que caracteriza os processos de desenvolvimento psíquico, tem-se assim:

- Comunicação emocional direta → primeiro grupo
- Atividade objetal manipulatória → segundo grupo
- Jogo de papéis → primeiro grupo
- Atividade de estudo → segundo grupo
- Comunicação íntima pessoal → primeiro grupo
- Atividade profissional-de estudo → segundo grupo

A presente pesquisa destaca o movimento que precede a transição da atividade de estudo à comunicação íntima pessoal, respectivamente, as atividades principais da criança em fase de escolarização e do adolescente. Durante os processos de escolarização, como assevera Vigotski (2007), as funções psíquicas superiores podem sofrer inúmeras mudanças em sua própria estrutura no que concerne à qualidade das conexões psicológicas realizadas nesse período, isso se o ensino estiver organizado com base nessa prerrogativa.

Tais alterações provocam um intenso movimento dialógico em que a aprendizagem e o desenvolvimento ora correm por linhas paralelas ora por linhas que se cruzam para propiciar as máximas transformações na constituição psíquica dos sujeitos, as quais dependem

diretamente da relação desses para com a realidade concreta, já que as respostas individuais surgem das formas de vida coletiva.

No que concerne à periodização da aprendizagem e do desenvolvimento, Vigotski (2007) aponta a infância como o centro da pré-história do desenvolvimento cultural, em que dentro de um processo geral de desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, no que diz respeito a sua origem, promovem o nascimento do comportamento humano nas crianças. De um lado, os processos elementares que são de origem biológica e de outro as funções psicológicas superiores de origem histórico-cultural assinalam que "[…] *a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas"* (VIGOTSKI, 2007, p. 42, grifos do autor).

De acordo com Vigotski (1988), a aprendizagem da criança começa num período anterior à idade escolar. O autor afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez apenas nessa fase, pois toda a aprendizagem na escola tem uma pré-história. Nesse processo, ambos constituem-se num movimento complexo, histórico e dialético em que há mudanças qualitativas no psiquismo infantil.

Vigotski (2000a, 2007) assevera que a estrutura do pensamento e da fala, o processo de atribuição da função significativa da palavra, desenvolve-se a partir do momento em que o pensamento se torna verbal e a linguagem falada, intelectual. O autor evidencia que a fala se torna parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, pois irá dotá-la, no decorrer do tempo, de um sistema de signos que reestruturará a totalidade dos seus processos psicológicos, movimento necessário para uma mudança maior, quando a fala socializada é internalizada e passa a assumir uma função *intrapessoal*, além do uso *interpessoal*.

Nesse processo, o desenvolvimento dependerá de como são mediados os conhecimentos e de como o pensamento os organiza, ou melhor, de como os instrumentos humanos são apresentados, e da experiência sociocultural do indivíduo. Por isso, é deveras importante observar as condições do desenvolvimento infantil para que ele se amplie durante esse processo, porque para Vigotski (2000a) a mediação cultural para o desenvolvimento das funções psicológicas assume alto valor para o que pode estar no *porvir*, já que "[…] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

Conforme Elkonin (1987), para as crianças na idade pré-escolar, em um primeiro momento, é a atividade lúdica, o *jogo de papéis*, que promove mudanças significativas em suas funções psicológicas. É no jogo que a criança reproduz as ações realizadas pelos adultos

com os objetos, as relações dos adultos com o mundo que os circunda, com os outros sujeitos e por meio disso se apropria do humano, pois, como aponta Facci (2004, p. 69), "[…] o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações dos adultos".

Segundo Leontiev (1988a, 1988b), não é a quantidade de tempo despendido que determina a alteração no psiquismo dos sujeitos, mas o tipo de relações existentes na atividade que influencia o desenvolvimento dos processos psíquicos. A brincadeira marca a infância dos humanos porque é atividade e possui motivo, o qual está no próprio processo, cujo alvo é a ação em si mesma e, geralmente, é de cunho coletivo.

Nesse período, a atividade principal volta-se para a apropriação dos meios que constituem a atividade vital humana. A partir da reprodução de ações e operações, a criança *reproduz* na brincadeira o papel que o adulto desempenha na realidade concreta pela assimilação dos objetos e das normas que vivenciou,

> […] ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada […]. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. (FACCI, 2004, p. 69).

Se a atividade dominante na mais tenra infância é o jogo de papéis, seguindo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em Elkonin (1987) e Leontiev (1988a, 1988b, 2004), a da criança em idade escolar passa a ser a *atividade de estudo*[9], mobilizada por ações e operações dadas pelo movimento da atividade de ensino do professor que planeja intencionalmente uma série de *práticas pedagógicas*[10], cuja finalidade é impactar o desenvolvimento do estudante.

Daí a importância do processo de intervenção pedagógica devidamente sistematizado, porque a aprendizagem e o desenvolvimento das características especificamente humanas não dependem de forma direta dos processos de maturação biológica e do mesmo modo não ocorrem espontaneamente, são mediados culturalmente, como supramencionado: "[…] o homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é

---

[9] Nas pesquisas que abalizam a Teoria da Atividade como instrumento para a prática pedagógica, a atividade de estudo do escolar é uma ação para a aprendizagem, em que o sujeito intencionalmente motivado pelo professor em atividade se coloca a estudar, assim como passa a operar ações voltadas para o estudo, a fim de apreender, internalizar e se apropriar do que foi mediado na *particularidade*, no espaço de aprendizagem (MOURA *et al*., 2010a, 2010b).

[10] O termo *práticas pedagógicas* é utilizado neste ponto no sentido de ações que visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no interior da escola, não qualquer prática, mas uma que seja organizada mediante análise pormenorizada de determinada realidade com a intenção de objetivar a educação escolar.

verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade" (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Tais processos mostram que a humanização dos indivíduos se caracteriza por transformações de ordem complexa, de quantidade em qualidade. É nesse movimento, da experiência social da humanidade ao individual, que se dá a apropriação das significações, ou melhor, é a partir das *relações interpsíquicas*, dadas na atividade coletiva, que se constitui a apropriação das *relações intrapsíquicas* na atividade individual.

O movimento do interpsíquico ao intrapsíquico é de suma importância aos processos de escolarização, pois reforça que a aprendizagem não ocorre no sujeito *a priori* de toda e qualquer experiência. É preciso, antes, existir a *internalização*, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa, bem como de uma atividade que seja coletiva, movida por uma necessidade social e/ou pessoal.

De acordo com Vigotski (2007), na internalização da atividade há a mediação da linguagem em que os signos adquirem significado e sentido para exercerem determinada função no que concerne à apropriação da realidade concreta e nisso a qualidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende do tipo de estímulos, relações, experiências e aprendizagens com os quais o sujeito está em contato, afinal,

> […] o aprendizado adequadamente organizado põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Para a construção desse aprendizado devidamente sistematizado, como indica Vigotski (2000a), deve ser levado em consideração o que diferencia crianças pré-escolares, adolescentes e adultos, a saber, o modo como se desenvolvem a compreensão e a solução de um determinado problema, assim é possível elaborar um plano para o ensino que leve em conta as especificidades de cada *período* da vida humana.

É preciso salientar que o significado simbólico da linguagem não surge de forma imediata à aprendizagem da fala, mas sim no decorrer de um processo em que a criança deixa de utilizar a linguagem, paulatinamente, como propriedade direta do objeto. Destarte, a consciência do significado das palavras e dos conceitos, abstrair, dissociar o pensamento dos momentos concretos, é um processo que exige muito além do estabelecimento mecânico de ligação entre a palavra e o objeto.

Vigotski (2000a) assevera que a criança em sua mais tenra idade não possui operação intelectual com função simbólica específica atribuída à linguagem. Ademais, a teoria vigotskiana assinala que, quando a escola começa a alfabetização, a criança não possui ainda as funções psicológicas necessárias ao domínio da língua escrita e é por isso que esse processo engendra desenvolvimento, pois se adianta a este.

Geneticamente, segundo Vigotski (2000a, p. 172), a formação de conceitos está "[…] vinculada à idade transitória como função sociocultural do desenvolvimento do adolescente que abrange tanto o conteúdo quanto os modos do seu pensamento", o emprego da palavra como meio para a formação de conceitos "[…] é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência".

Conforme Vigotski (2007, p. 49), "[…] na idade de transição, todas as ideias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos". Nesse período, a memória está *carregada da lógica internalizada* no decorrer da história do indivíduo, o que contribui para a formação do pensamento por conceitos, principalmente porque nessa faixa etária os problemas colocados iniciam um processo de solução de ordem inteiramente diversa e qualitativamente superior quando comparada ao período anterior.

Sobre o uso das funções psicológicas na resolução de *problemas* e o desenvolvimento do pensamento em conceitos, é preciso dizer que o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos – que têm ênfase na adolescência – auxilia o processo de escolarização, já que se apropriar da utilização funcional do signo e da palavra demanda atenção e concentração diferente da existente na infância. Na adolescência, o estímulo para a aprendizagem é de ordem diferente, é preciso criar mais do que curiosidade, porque

> […] onde o meio não cria os problemas […], não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos, o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (VIGOTSKI, 2000a, p. 171).

No que concerne à atividade principal, nesse período, é difícil identificar qual é sua função específica dada a complexificação do tipo de desenvolvimento desse estágio. A adolescência é um período crítico, porque, como assinala Elkonin (1987), para o adolescente a atividade principal continua sendo a de estudo, inclusive a transição dessa atividade à próxima indica que há nesse processo o domínio dos procedimentos técnicos da atividade de estudo. Facci (2004, p. 71) assevera que ocorre por parte dos jovens nesse período "[…] o domínio da

estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo".

A atividade principal do adolescente a comunicação íntima pessoal, muda a postura do jovem com relação ao outro e ao mundo que o circunda, por isso, nesse período, ele passa a buscar na relação com o coletivo ao qual pertence uma forma de posicionamento e, inclusive, de defesa com relação às questões que a vida passa a lhe impingir. De acordo com Elkonin (1987, p. 120, tradução nossa), observa-se no adolescente a subordinação das relações a um especial "código de companheirismo" em que "[…] as relações podem ser estabelecidas e são definidas não só com base no respeito mútuo, mas também em uma completa confiança […]".

Na atividade de comunicação íntima pessoal, os pensamentos do jovem convertem-se em convicção íntima e as relações do grupo se fortalecem *inter* e *intrapsicologicamente*, ademais, a reprodução do que o coletivo estabelece é fundamental para indicar as ações que terá com o meio em que está inserido. Elkonin (1987, p. 121, tradução nossa) indica que "a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas e com o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida".

Nesse período, destacam-se a esfera motivacional e as necessidades, por isso o ensino que atua com os jovens, além de se adequar a sua atividade principal, mobilizar o estudante ao estudo e observar o desenvolvimento atual deste, precisa considerar os inúmeros elementos que constituem as funções psicológicas e a dinamicidade dos relacionamentos humanos. Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento da afetividade e do intelecto dá-se em unidade, em que o desenvolvimento cognoscitivo e a esfera afetiva e das necessidades são processos que se intersectam mutuamente para a formação do comportamento humano superior em direção à generacidade humana.

A dinâmica e a transitoriedade da atividade de comunicação engendram novos motivos para a próxima atividade, a *atividade profissional-de estudo*, quando na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional com tarefas dirigidas ao futuro. Facci (2004) esclarece, ao examinar a

periodização do desenvolvimento psicológico conforme Davidov e Márkova[11] (1987a, 1987b), que a partir do momento em que ocorre o domínio dos meios da atividade de estudo de forma autônoma, como uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora, o sujeito passa a voltar-se mais para as interações sociais e suas consequências imediatas. O trabalho produtivo é um exemplo disso.

De acordo com Leontiev (2004, 1988), na passagem para a vida adulta, a atividade principal, por seu turno, é outra, o *trabalho*, que pode assumir forma alienada ou transformadora, dependendo daí da formação que o sujeito obteve durante a vida e, sobretudo, das condições concretas nas quais ocorreu o seu desenvolvimento. Os períodos de desenvolvimento psicológico, portanto, dependem das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento dos sujeitos e das suas relações como indivíduos singulares com a realidade concreta; por isso, cada um exercerá a atividade principal segundo sua própria realidade objetiva.

O pensamento e a linguagem no comportamento adulto, segundo Vigotski (2007), são utilizados preliminarmente de forma interna para depois objetivar ações e decisões, o que revela sua função simbólica. É por meio de ambos que ocorre o domínio do seu próprio comportamento para com o coletivo, processo construído no decorrer de toda sua existência. Vigotski (2007, p. 25) assinala que "[…] os adultos tomam uma decisão preliminar internamente e, em seguida, levam adiante a escolha na forma de um único movimento que se coloca no plano em execução". Isso ocorre de modo divergente nas crianças que operam inicialmente por meio da fala socializada, externa; no transcurso de seu desenvolvimento, a fala toma uma *função planejadora* e depois se torna internalizada.

No que concerne à função da educação escolar sobre o processo de constituição das formas de comportamento superior, é preciso ter claro que o desenvolvimento do sujeito singular, bem como de sua atividade principal, não depende tão somente das relações existentes na e para a escola, pois "[…] as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo" (FACCI, 2004, p. 76).

---

[11] A autora faz uso da seguinte referência: DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

A função dos processos de escolarização é conduzir os escolares para a atividade consciente, e para a formação desse tipo de desenvolvimento faz-se necessário organizar o ensino de tal modo a realizar ações adequadas para a transformação do psiquismo dos escolares. A sistematização das ações e operações, que podem ser executadas na escola para a atividade enquanto instrumento de um plano de ensino, na educação escolar não se restringe a pensar no que se deseja, mas principalmente *no que é possível fazer para alcançar o desejável*, a fim de que a aprendizagem se objetive no desenvolvimento máximo dos estudantes.

Nisto reside a dialética marxiana entre produção e consumo no contexto escolar, porquanto a produção não gera apenas o objeto a ser consumido, mas também a necessidade de consumir o objeto, o sujeito que consome o objeto e as formas de consumo desse objeto (MARX, 2011). A educação escolar pautada nesse princípio cria necessidades e motivos para que os sujeitos singulares foquem sua objetivação na realidade concreta, tendo o ensino e o estudo como operações necessárias para o conhecimento teórico ser a mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento, sobrepujando uma das características substanciais do fracasso escolar, a ausência da apropriação dos conhecimentos teóricos e dos produtos culturais elaborados sócio-historicamente.

A consciência e a atividade são categorias que expressam as relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, numa unidade dialética e dinâmica, as quais precisam estar presentes como meios que regulam as ações humanas pelo *planejamento* no ambiente escolar, porquanto "[…] a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida humana" (ASBAHR, 2005, p. 15).

Nos processos de escolarização, a aprendizagem e apropriação pelos estudantes da construção cultural realizada pela humanidade no decorrer da história, intermediada pelo professor por meio do conteúdo escolar, constituem o sentido e o significado da educação escolar enquanto atividade mediadora.

Assim, a organização das ações no contexto escolar, o projetar e o planejar adquirem importante função no que se refere às ações do professor que, consciente de seu lugar social, sistematiza intencionalmente o ensino com a finalidade de promover a humanização dos sujeitos por meio da aprendizagem dos conceitos teóricos mediados em sala de aula na objetivação do ensino escolar.

O papel da atividade na *práxis pedagógica* será abordado a seguir, levando em consideração que a atividade endereçada a um fim precisa de organização para se objetivar nos processos de escolarização.

3.2 A Atividade Pedagógica como Instrumento para o Desenvolvimento do Psiquismo do Escolar

A *práxis pedagógica*, no contexto da presente pesquisa, visa ser instrumento mediador na atividade pedagógica, cuja finalidade é criar condições para que o conhecimento teórico seja apropriado pelos estudantes em atividade de estudo. Tal apropriação favorece o movimento de transformação da dimensão psicológica dos estudantes e dos demais sujeitos da pesquisa no que concerne à conscientização destes quanto ao lugar social que ocupam na sociedade contemporânea e na sua atuação prática como sujeitos de uma coletividade de estudo. A *práxis pedagógica* é instrumento para a transformação da coletividade, que em atividade ensina e estuda (BERNARDES, 2009).

A partir desse pressuposto, a escola é a construção dos sujeitos sociais que necessitam desse espaço institucional para alargar sua compreensão do mundo e dos conhecimentos elaborados historicamente. A intenção é que, no contexto escolar, por meio do saber socializado, os sujeitos passem a enxergar com os olhos de sua *individualidade* para a síntese daquilo que a humanidade se apropriou da realidade concreta no decorrer do tempo.

A construção da individualidade no contexto escolar precisa ser imbuída de intencionalidade, já que o trabalho humano "[...] é uma atividade adequada a um fim. […] A atividade humana é guiada por um desejo, um sonho, uma vontade, um fim. A educação é um trabalho que tem como fim produzir um ser humano-histórico" (PARO, 2010b, p. 91).

Duarte (1993) assevera que tal individualidade não ocorre *em-si*, mas *para-si* a partir, sobretudo, da superação do caráter espontâneo e natural dados nas relações alienadas da sociedade de classes. Desse modo, a individualidade é formada na mediação das condições particulares da existência dos sujeitos por meio da relação consciente com as objetivações do gênero humano.

Pode ocorrer de a educação escolar ser *em-si*, o que indica que as mediações em seu interior existem de modo esvaziado, em que as relações são dadas pelo espontâneo e imediato.

A escola enquanto instituição que privilegia a aprendizagem dos conceitos teóricos em sua máxima elaboração, em que os sujeitos integram a unidade dialógica e dialética na atividade pedagógica, é *para-si*, porque promove a transformação das estruturas psíquicas dos sujeitos por meio da apropriação dos bens culturais.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o espaço privilegiado para romper com a imediaticidade fenomênica é a escola, pois é o lugar que a sociedade construiu para promover as elaborações do que a humanidade produziu no decurso de sua existência. O processo de objetivação do *humano-histórico* é dialético, não existe sem a apropriação da cultura humana historicamente acumulada pelos indivíduos e, concomitantemente, tal apropriação é o processo mediador entre o movimento histórico de constituição de cada indivíduo como um ser humano e a produção da própria cultura humana. Duarte (2004b), ao analisar a formação do indivíduo, mostra a apropriação como um processo ativo em que

> […] o indivíduo precisa realizar uma atividade que "reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto" (Leontiev, 1978b, p. 268). […] o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. (DUARTE, p. 2004b, p. 50).

A objetivação dos processos de escolarização na humanização dos escolares está para além da imediaticidade dada por uma escola imbuída por relações fragmentadas. É preciso, por conseguinte, entrar em atividade na escola: sistematizar conscientemente as ações educacionais de forma a considerar as necessidades do desenvolvimento humano como função do ensino escolar.

Bernardes (2009, 2012a) trata a *atividade pedagógica* como expressão da *práxis*[12] que se constitui na medida em que o professor, consciente da sua função social, realiza o movimento de crítica às práticas reiterativas presentes no cotidiano escolar e passa a organizar o conhecimento teórico a ser ministrado em sala de aula na intenção de promover o processo de internalização e apropriação dos conteúdos escolares, bem como transformar o psiquismo dos escolares.

A atividade pedagógica nesse processo é a unidade dialética entre a atividade de ensino e a de estudo objetivadas na escola, ou melhor, é a síntese das ações e operações que

[12] Segundo Vazquez (1977, p. 3), *práxis* é a atividade humana consciente cuja intencionalidade é apresentar um produto final que se objetiva materialmente e "[…] transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano".

envolvem essas atividades como unidade que se objetiva na dimensão psíquica do indivíduo que ensina e do que aprende.

A atividade de ensino é um instrumento que sistematiza os conceitos teóricos construídos na historicidade do homem com a intenção de promover o aprendizado a partir da articulação entre a teoria e a prática na organização do ensino por parte do professor ao considerar as necessidades dos escolares. O professor que seleciona o conteúdo está em atividade e, concomitantemente, concorre para a *objetivação* de parte da atividade pedagógica: quando o escolar é envolvido de tal maneira que passa a ter, no decorrer do tempo, motivos para entrar em atividade de estudo.

O professor que seleciona e identifica o conteúdo que será ministrado em sala de aula, ao organizar intencionalmente o ensino, propicia condições que possibilitam e motivam o escolar a abandonar a postura de sujeito passivo para engajar-se na atividade de estudo. A atividade pedagógica é "[…] uma particularidade da *práxis* que se constitui numa atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas das relações educacionais no contexto escolar […]" (BERNARDES, 2009, p. 238, grifo do autor).

O movimento de apropriação do conhecimento teórico medeia a realidade objetiva e contribui para a constituição do pensamento consciente dos estudantes, bem como para sua formação enquanto sujeito histórico. A objetivação da atividade pedagógica tem sua expressão nesse movimento de transformações operadas na atividade de ensino do professor e na atividade de estudo do estudante, e por isso é *práxis.*

Ao analisar a constituição da *práxis* na atividade pedagógica, é preciso antes, conforme esclarece Bernardes (2009), elucidar a *dupla objetivação da atividade pedagógica*, assim como "[…] os aspectos gerais e os aspectos substanciais das variáveis que compõem a unidade dialética que interfere na organização do ensino e, consequentemente, promovem a diferenciação nas manifestações do pensamento dos estudantes" (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 473).

De acordo com Bernardes (2009), a atividade pedagógica tem dupla objetivação, pois se objetiva socialmente tendo como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos em atividade e a produção de um instrumento pedagógico que orienta o modo de ação do professor em sala de aula. A primeira objetivação está vinculada à finalidade da educação escolar, o desenvolvimento humano dos estudantes por meio da mediação e da apropriação dos conhecimentos teóricos produzidos sócio-historicamente.

Para que haja essa objetivação, o ensino precisa estar organizado numa dimensão dialética, em que exista a interdependência entre forma e conteúdo, unidade entre a lógica formal e a dialética estabelecida nas ações e elaborações conceituais em que o ensino seja devidamente organizado a fim de desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos no aspecto atual ou potencial, numa transformação dos sujeitos, professor e escolar. Bernardes (2009, 2012b) afirma que o produto dessa objetivação mediatizado pela ação do professor em atividade de ensino é relativo, uma vez que não se pode ter controle sobre sua materialidade; contudo, tal produto objetiva-se socialmente, pois favorece a transformação dos indivíduos, mesmo que parcialmente.

A transformação da constituição dos sujeitos que integram a atividade pedagógica é o seu primeiro objeto. A experiência com o mundo externo é tomada como base para o desenvolvimento do pensamento, a fim de que as manifestações exteriores no nível empírico da apropriação da realidade sejam sobrelevadas no movimento dialético das atividades de ensino e de estudo, do professor e dos estudantes, concomitantemente, para a formação de níveis mais elaborados de consciência e de pensamento.

A segunda objetivação da atividade pedagógica, seguindo a análise de Bernardes (2009), está vinculada diretamente à atuação profissional do professor e à seleção do conteúdo na atividade de ensino. Relaciona-se, por conseguinte, à organização do ensino no que concerne à *forma* das ações pedagógicas, e, no que se refere ao *conteúdo*, o profissional da educação escolar deverá fundamentar suas ações em um referencial teórico-metodológico que estabeleça a superação da identidade entre o particular e o universal, presente quando o imediato é considerado a essência própria do objeto de estudo.

A escolha e a organização do conhecimento teórico a ser adaptado para ser conteúdo escolar é o segundo objeto da atividade de ensino, seu produto é a elaboração de um plano que servirá como "[…] instrumento que medeia o conhecimento que se objetiva e se materializa na organização das ações do ensino" (BERNARDES, 2009, p. 237).

A elaboração de uma proposta de ensino enquanto *práxis pedagógica* por um professor consciente de sua função social deve examinar antes a realidade concreta, procurar conhecer as condições de vida dos sujeitos que atenderá e, sobretudo, estudar a teoria que embasará suas práticas pedagógicas a fim de ter o desenvolvimento psíquico humano como aquele que ocorre a partir de relações objetivas com o mundo social por intermédio de instrumentos, os quais serão mediados ativamente com a intenção de superar a imediaticidade dos objetos nas relações cotidianas na objetivação do ensino.

Como predito, o conhecimento acerca do objeto e do objetivo do ensino e, sobretudo, sobre o(s) sujeito(s) que integra(m) a atividade pedagógica são aspectos fundamentais para a sistematização adequada de um plano de ensino que atenda à sua especificidade: o desenvolvimento dos escolares. É por esta via que há a possibilidade de compreender qual a relação do escolar com o estudo ou mesmo deste com a escola.

No entanto, identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente e transformá-los em conteúdo escolar não garante a objetivação do ensino. A falta de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e a constituição histórico-cultural das funções psicológicas superiores fazem com que elementos essenciais para a compreensão das dificuldades e possibilidades no aprendizado deixem de ser considerados e, por conseguinte, o desenvolvimento do psiquismo humano e seu movimento para o universal nos sujeitos individuais é, de certo modo, ignorado.

Saviani (1991) assevera que, nesse movimento, é de suma importância descobrir quais as necessidades dos escolares, como mediar o acesso à cultura e, sobretudo, realizar a distinção entre o *essencial e o acidental, o principal e o secundário* para que os escolares tenham acesso ao conhecimento clássico no sentido de que "[…] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (SAVIANI, 1991, p.21), pois o conteúdo pedagógico não pode simplesmente reproduzir o mundo fenomênico e suas relações de dominação.

É preciso, por conseguinte, que exista um sujeito que elabore de forma intencional e sistematizada o trabalho de escolarizar o outro num determinado contexto, bem como municie os indivíduos metodologicamente de formas de apropriação e de criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades para e na atividade de estudo.

> Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21).

A função da atividade pedagógica no trabalho educativo é criar condições para que o processo de internalização de conceitos, valores e significados mediados na atividade social se objetive no contexto escolar e reconduza, concomitantemente, o escolar à atividade na escola, a saber, a fim de estudar e apreender teoricamente a realidade objetiva. Isso faz a atividade pedagógica ser a atividade prática do ambiente escolar.

Moura *et al.* (2010a), a partir de Davidov[13] (1982, 1988), assinala que a construção da *atividade de estudo*[14] decorre de uma atividade de ensino escolar intencional, devidamente sistematizada e organizada, a qual tende a objetivar a formação do pensamento teórico por meio da aprendizagem de conceitos teóricos elaborados sócio-historicamente na vida dos estudantes.

No processo de apropriação dos bens culturais, é preciso conduzir o pensamento do estudante do concreto-real (*empiria*) para o abstrato e na ascensão do abstrato ao concreto, na compreensão da realidade objetiva de forma crítica (*ir à raiz*), o conhecimento teórico, na função de mediador, favorece o movimento do abstrato à generalização, a *apreensão do concreto pela mediação do abstrato*: expressão objetivada do vínculo consciente do estudante para com uma atividade que seja *formativa*, porque "[…] o efeito sobre o desenvolvimento e a educação não é garantido por qualquer atividade, mas apenas pela atividade de estudo formativa" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 333, tradução nossa).

Segundo Leontiev (2004), a apropriação da cultura acumulada sócio-historicamente é mediada pela relação do homem com os fenômenos da realidade concreta, por meio da relação com os outros homens, na *coletividade social*. As particularidades da formação e do desenvolvimento das funções superiores dependem da qualidade das interações sociais, pois a "consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência" (LEONTIEV, 2004, p. 93), como supradito.

Dessarte, a organização do ensino precisa estar assentada em procedimentos que favoreçam a apropriação dos nexos internos do conceito teórico, ou melhor, é preciso promover ações que possibilitem a apropriação do processo lógico-histórico do conhecimento teórico mediado em sala de aula, o objeto de ensino, o conteúdo teórico, precisa ser também o objeto de estudo como foco da atenção do estudante.

---

[13] O autor utiliza as seguintes referências: DAVYDOV, V. **Tipos de generalizacion en la ensenanza**. Havana: Pueblo y Educacion, 1982; DAVYDOV, V. **La ensenanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

[14] Moura (2010a), no texto "Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem", esclarece que, na definição dos termos *estudo* e *aprendizagem*, no que concerne à atividade, é importante salientar que, "[…] em alguns textos, sobretudo de tradução da língua russa para a língua inglesa, o termo atividade de aprendizagem é utilizado como equivalente ao de atividade de estudo. De acordo com o contexto educacional brasileiro, consideramos o termo atividade de aprendizagem mais apropriado e, assim, o utilizaremos como sinônimo de atividade de estudo ao longo deste texto, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico" (MOURA *et al.*, 2010a, p. 211). Na elaboração desta pesquisa, o termo que mais se adequa à apropriação mediante análise bibliográfica é *atividade de estudo*, porque expressa a atividade que é do *estudante*.

Esse movimento sócio-histórico é objetivado por meio das significações, das generalizações da realidade objetiva, do conteúdo da consciência social que, mediado no contexto escolar, concorre para favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A formação da consciência na atividade pedagógica é uma necessidade inerente a sua própria intencionalidade, a socialização do conhecimento teórico.

Conforme Tanamachi e Meira (2003, p.11), "[…] no que se refere à educação, este objetivo concretiza-se por meio da valorização do papel da escola para trabalhar com o que ainda não está formado no aluno (adiantando-se ao seu desenvolvimento) […]". Adiantar o desenvolvimento significa trabalhar com o que o escolar enquanto estudante não consegue realizar sem o auxílio de outrem, conceito cunhado por Vigotski (2000a, 2007) como Zona de Desenvolvimento Próximo.

O desenvolvimento que ocorre no nível atual é aquele que o indivíduo é capaz de fazer sozinho, sem o auxílio de outra pessoa, e corresponde ao produto de um processo de desenvolvimento já realizado; enquanto o desenvolvimento próximo é a diferença obtida entre o que o estudante é capaz de fazer só e aquilo que faz com ajuda de outras pessoas com mais experiência ou aprendizado que ele. Segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 25):

> O professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível em função do desenvolvimento que foi efetivado até o momento. […] É necessário ainda que se busque apreender a zona de desenvolvimento próximo que corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.

Por conseguinte, além de analisar as condições (concretas), as necessidades dos escolares e qual o conhecimento teórico será o meio para a promoção da atividade pedagógica, é preciso, em vista disso, observar quais formas favorecem o desenvolvimento da *próxima atividade* (a atividade principal que está no *devir*). É válido salientar que a identificação da Zona de Desenvolvimento Próximo dos estudantes é um dos princípios que orienta a organização de um ensino que visa mobilizar os sujeitos à atividade de estudo, a fim de saber qual é o ponto de partida e a expectativa para a aprendizagem na atividade pedagógica.

Sabe-se, entretanto, que o ensino nas unidades escolares não é individualizado, isso não impede que nas situações coletivas de ensino seja identificada uma *Zona de Desenvolvimento Próximo da turma*, como aponta Sforni (2015). Há traços comuns entre os estudantes de uma mesma turma, aprendizagens já consolidadas e as que merecem atenção

para que sejam objetivadas por meio da atividade pedagógica. Conforme assinala Sforni (2015, p. 383), a *Zona de Desenvolvimento Próximo da turma* visa

> […] identificar os conhecimentos e capacidades que são comuns à turma, as aprendizagens que, de modo geral, já estão consolidadas e as que merecem investimento. O desenvolvimento de cada criança é singular, no entanto, há traços comuns entre estudantes de uma mesma sala de aula. […] os estudantes de uma sala estão envoltos em uma mesma cultura na escola e na comunidade e partilham de um histórico semelhante.

Destarte, no que concerne à organização do espaço escolar, tão importante quanto o tipo de ensino que o profissional da educação almeja propiciar é o tipo de atividade desenvolvida pelo estudante e como esta é orientada. Para favorecer e impulsionar a transformação das funções psicológicas superiores, é necessário que o ensino se submeta aos aspectos que mobilizem o sujeito à atividade e, por conseguinte, ao desenvolvimento, a fim de que os modos de ação engendrados impactem na aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento.

Nisso, as atividades teórica e prática são imprescindíveis, porque norteadas para transformar a realidade concreta impactam não só as dimensões objetivas, mas o psiquismo dos sujeitos envolvidos em suas ações. Entretanto, é preciso que teoria e prática sejam imbuídas de *práxis reflexiva*[15], em que a atividade prática se sujeite conscientemente à teoria e, concomitantemente, esta se modifique em função das exigências e necessidades da realidade concreta.

> Entre teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, como supramencionado, a formação e o desenvolvimento da consciência estão relacionados à apropriação do significado do conhecimento socialmente acumulado, vinculado à atividade prática e às condições concretas dos indivíduos. Por isso, o sentido das atividades precisa corresponder ao significado da ação elaborada historicamente, sobretudo, no que concerne a esta pesquisa, no contexto das *práticas pedagógicas*. Assim, o desenvolvimento adequado da consciência está ligado à própria organização da atividade que conduz o estudante ao estudo.

---

[15] A *práxis reflexiva* refere-se a um grau de consciência envolvido na *atividade prática* (VÁZQUEZ, 1977).

Bernardes (2012b) identifica, em vista disso, que os processos de escolarização devem ocorrer a partir da atividade consciente do professor, inclusive dos limites reais do ensino numa sociedade de classes, a fim de criar condições para que os sujeitos superem a aquisição dos conceitos espontâneos. No contexto escolar, as mediações simbólicas promovidas pela atividade do professor, que considera as relações históricas, concretas e socioafetivas dos sujeitos, objetivam-se quando na atividade prática há a transformação da sua própria conduta na realidade concreta, a partir da compreensão do seu lugar social, impactando a atividade do estudante, ao favorecer o desenvolvimento da consciência social dos escolares.

Isso significa que a atividade de ensino, cuja intenção é promover a apropriação do conhecimento teórico ministrado na coletividade da sala de aula, pode criar condições para que o estudante em atividade de estudo aprenda a dominar os procedimentos lógicos e as abstrações substanciais que o *instrumentalizem* para, por meio de generalizações, solucionar problemas específicos. Esse movimento favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da *consciência social* nos estudantes, ou melhor, como assevera Vigotski (2000a, p. 117-118), "[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento […]".

A atividade de estudo em ambiente escolar, e de forma coletiva, garante aos estudantes que o conhecimento passe do social (*interpessoal*) para o individual (*intrapessoal)*. A transformação do estudante, que não é imediata, ocorre, a partir de uma "[…] *longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento* […]" em que "[…] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos […]" (VIGOTSKI, 2007, p. 58, grifos do autor).

A dimensão coletiva da sala de aula contribui para que professor e estudante interajam com diversas realidades, assim como propicia o contato com diferentes maneiras de interpretar e de se apropriar do mundo. A apropriação dos conceitos que valoriza a perspectiva teórica do conhecimento integrada a essa dimensão coletiva pode proporcionar transformações no pensamento e na linguagem desses sujeitos, e é no coletivo que é possível evidenciar estas transformações. Para Sforni (2004, p. 95),

> […] pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estanque quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo.

A construção intencional acerca da importância da escola como espaço para o desenvolvimento humano se faz necessária, porque no ensino escolar os conhecimentos

teóricos medeiam a cultura elaborada historicamente, que possibilita aos sujeitos construções simbólicas novas, uma vez que o conhecimento apropriado pelo escolar pode alterar sua constituição psíquica, agregar valor às significações internalizadas nesse contexto e impactar sua percepção sobre a realidade objetiva para além dos bancos escolares: "[…] o produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno e esta transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda vida do indivíduo" (ASBAHR, 2005, p. 30).

Os saltos qualitativos das funções psicológicas superiores no processo de formação da consciência dos estudantes são notados quando se percebe a unidade entre pensamento e linguagem em suas tarefas, nas avaliações, na fala e, até mesmo, na conduta destes em sala de aula. Na presente pesquisa, o indicador dos *pontos de viragem* dá-se na articulação da atividade principal do adolescente, enquanto estudante, com a atividade que executa na escola, o estudo.

A Psicologia Histórico-Cultural aponta que a atividade principal do estudante adolescente pode não ser necessariamente a atividade de estudo em seu sentido estrito, apesar de que para o adolescente a atividade principal continua sendo estudar na escola, como predito, pois "[…] os sucessos e fracassos na aprendizagem escolar continuam a ser os critérios fundamentais com os quais os adultos avaliam os adolescentes" (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa).

No entanto, nota-se que no atual sistema de ensino os sujeitos submersos nos processos de escolarização têm pouco contato com o estudo e, sobretudo, com *a atividade de estudo formativa*. Por isso a necessidade da pesquisa em usar essa atividade como *principal eixo* para (re)conduzir os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento significativo das funções superiores por meio da mediação do conhecimento teórico no contexto escolar, já que a apropriação cultural é a forma adequada para o ensino *humanizado* e *humanizador*.

3.3 A Mediação do Conhecimento Teórico na Formação da Consciência do Estudante

Segundo Saviani (1991), a especificidade da escola é a socialização do saber sistematizado. A educação escolar pautada pela teoria histórico-social deve se orientar pela mediação das formas mais desenvolvidas do conhecimento teórico, a fim de que este impacte

a formação e a transformação do escolar em estudante, entendendo transformação como o movimento que confere outra forma por meio da superação dos limites da forma anterior, e na escola isso ocorre quando há a ascensão do senso comum à consciência crítica.

A educação escolar, cuja prerrogativa é o ensino que impulsiona ao desenvolvimento, concorre para cumprir com a função de emancipar os sujeitos singulares de uma condição humana vinculada à compreensão superficial, alienante e alienadora do mundo. De acordo com Saviani (1991), a escola emancipadora é aquela cujo objetivo é promover a apropriação do conhecimento erudito e, além disso, propiciar a formação de uma consciência emancipada, sobretudo, da lógica que permeia o modo de produção da sociedade capitalista, essencialmente movida pela reprodução do capital.

Entende-se, a partir disso, que um ensino intencionalmente voltado para o desenvolvimento é meio para mobilizar o escolar a *ser* estudante e, por conseguinte, favorecer uma relação com o conhecimento teórico na sala de aula em que este seja o objeto de sua atenção e de sua necessidade. O ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1988) impulsiona à humanização dos sujeitos ao promover a apropriação dos conceitos científicos, os quais possibilitam o desenvolvimento de um tipo de pensamento, o teórico, meio necessário para a formação e/ou transformação da consciência dos estudantes; mas, para isso, é preciso antes que a atividade do professor mobilize a atividade no estudante.

Esse tipo de escolarização, em que a educação escolar possibilita a transformação do psiquismo dos sujeitos, com a finalidade de fazer com que o estudante observe e examine o mundo que o circunda de forma crítica, pressupõe uma formação específica. Assim, a atividade pedagógica enquanto expressão do trabalho educativo e da atividade prática humana no ambiente escolar está para sistematizar ações e operações que visem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do domínio do conhecimento teórico.

A sistematização do ensino para o desenvolvimento requer que o professor produza no escolar a necessidade do conhecimento teórico por meio da mediação dos signos e símbolos da cultura historicamente elaborada. Entende-se, pela perspectiva adotada na presente pesquisa, que o desenvolvimento e/ou a transformação do escolar em estudante, na constituição da atividade de estudo, é um processo mediado e criado a partir de necessidades da vida objetiva desse estudante enquanto sujeito singular, como predito. A escola, ao produzir necessidades, porque a própria necessidade de conhecer é formada socialmente, favorece a (re)condução do estudante à atividade que *lhe é atribuída*, o estudo.

A produção de necessidades e motivos no estudante está vinculada à apresentação do porquê do conhecimento teórico, de mostrar como foi engendrado na história da humanidade, quais as necessidades e os motivos primeiros o fizeram ser produzidos como bens culturais e colocar o estudante em contato com o horizonte investigativo que deu origem ao conceito (DAVIDOV, 1988), para que tenha consciência, por meio da síntese referendada pelo conteúdo escolar na atividade pedagógica, do processo de elaboração do objeto de estudo.

Conforme a teoria marxiana, o primeiro ato histórico e social é a produção de instrumentos que satisfaçam as necessidades engendradas na coletividade, as quais formam novas necessidades e é essa dialética que deve ser implementada na escola. Na sala de aula, o conhecimento teórico como mediador, em que atividade de ensino apresenta os meios que o produzem, a partir de *necessidades e motivos*, objetiva a finalidade primeira e última da educação escolar na atividade pedagógica: ser a forma social que favoreça a apropriação pelos sujeitos singulares da cultura formada historicamente ao engendrar no estudante a necessidade do estudo, *motor* que impulsiona o *desenvolvimento para a transformação*.

Segundo Leontiev (2004, p. 285), o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico: "[…] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana". Esse autor aponta que *a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade*, por isso a importância da sistematização do ensino para que a atividade pedagógica se manifeste adequadamente no trabalho educativo, bem como se torne o meio para (re)conduzir a atividade do estudante.

Pensar a cisão entre o estudante e a atividade de estudo importa nesta pesquisa para aproximar um determinado sujeito do que está distanciado, a cultura elaborada sócio-historicamente dada no conhecimento teórico pertencente ao conteúdo escolar. No presente estudo, presume-se que o modo de ação para que a educação escolar seja o meio para aproximar o estudante das máximas potencialidades humanas e (re)conduzir a sua relação com o conhecimento teórico a partir da integração entre a atividade que lhe é própria, a atividade principal do sujeito no período da vida em que se encontra, com uma atividade secundária específica, o estudo.

No entanto, para ser significativo na atividade pedagógica, o conteúdo escolar tem que responder às necessidades dos estudantes e isso deve ser compreendido de maneira a identificar quais informações promoverão transformações nas concepções de mundo dos

estudantes, de maneira que, ao se apropriarem desses conhecimentos, as funções superiores sejam impactadas profundamente.

A apropriação do conhecimento teórico favorece a formação de um psiquismo que se institui como *ser* consciente da produção cultural, possibilitando a unidade entre os múltiplos elementos que constituem as funções psicológicas superiores, a fim de, em um salto qualitativo, desenvolver novas formações psíquicas para aprimorar a articulação entre pensamento e linguagem e a partir disso requalificar a conduta geral de forma que o sujeito passe a dominar a sua própria conduta (VIGOTSKI, 1996, 2000b).

De acordo com Davidov e Márkova (1987a, 1987b), o ensino que se organiza tendo em conta a presença e as peculiaridades individuais dos escolares contribui para que estes se projetem a novos tipos de atividade. A atividade de ensino que promove a de estudo na vida objetiva do sujeito singular favorece, nesse comenos, "o desenvolvimento intelectual e moral da criança, de sua esfera intelectual e motivacional" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 328, tradução nossa).

O autor assevera que o principal conteúdo da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos e das ações que conduzem ao domínio do conhecimento teórico e às mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do sujeito singular. Ademais, "[…] o estudo não é só o domínio dos conhecimentos nem tampouco aquelas ações ou transformações que realiza o aluno no curso da aquisição de conhecimentos, senão, antes de tudo, as mudanças, as reestruturações, o enriquecimento da criança" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 324, tradução nossa) nesse processo.

A partir disso, Davidov e Márkova (1987b) apresentam a estrutura da atividade de estudo, cuja finalidade é a formação do estudante e o desenvolvimento do seu psiquismo, em que: 1. A compreensão pelo escolar da tarefa de estudo leva-o a dominar as relações generalizadas com a área de conhecimento estudada e dominar novos procedimentos de ação com o conhecimento teórico; 2. A realização pelo escolar de ações para o estudo propicia que este passe a identificar as principais ideias, os procedimentos e as relações gerais para o processo de internalização, apropriação e objetivação do conteúdo estudado por meio do movimento que parte do concreto-real para chegar ao concreto-pensado; 3. A realização pelo próprio escolar de ações de controle e de avaliação da sua atividade de estudo, o domínio próprio da estrutura da atividade de estudo, promove a formação do escolar em estudante (em atividade).

Esse tipo de desenvolvimento do psiquismo, a passagem do escolar para o sujeito que está em atividade, em um movimento qualitativamente superior, possibilita que este ultrapasse a condição inicial para ir em direção ao gênero, ou melhor, a apropriação das mediações simbólicas, dos nexos internos da cultura acumulada sócio-historicamente, favorece o desenvolvimento das funções superiores, a formação e/ou o desenvolvimento da consciência (social) e promove o domínio da conduta nos sujeitos singulares na promoção de ações voltadas para a atividade, como predito.

Na presente pesquisa, para a formação, o desenvolvimento e a transformação da consciência dos estudantes, faz-se preciso considerar a atividade pedagógica como instrumento para a mediação dos signos e símbolos culturais dados no ensino de um conteúdo escolar específico, o conhecimento teórico-filosófico (Figura 1).

Figura 1 – Atividade pedagógica como meio para o desenvolvimento do estudante

Fonte: Elaboração própria.

A apropriação dos signos culturais, na mediação simbólica adequadamente sistematizada pelo professor na atividade de ensino, propicia ao estudante, igualmente em atividade, a capacidade de articular modos de ação para o estudo e dominar a conduta de forma que, na medida em que se apropria de um universo simbólico este se interpõe como meio para romper com a fusão imediata *estímulo-resposta*, quando o senso comum é o meio de compreensão do mundo.

Como supradito, é preciso proceder a um levantamento prévio acerca dos conhecimentos e habilidades dos estudantes, a fim de conhecer, como define Sforni (2015, p. 384), “o que é comum à turma e avaliar seu desenvolvimento atual e potencial”. Para que o

desenvolvimento atual dos estudantes possa ser identificado, o professor pode lançar mão de avaliações informais, resultantes da análise da sala de aula e da qualidade da atividade dos estudantes, além de avaliações diagnósticas formais. Tal levantamento serve como parâmetro para a avaliação inicial, contínua e final do processo de aprendizagem.

É válido salientar que a avaliação é um meio para a aprendizagem, deve ter caráter formativo e não punitivo, pois sua finalidade é propiciar o desenvolvimento, que "[…] se caracteriza, principalmente, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, nos tipos de atividade etc. dos quais se apropria o indivíduo" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 322, tradução nossa).

Isto posto, na mediação do conhecimento teórico, cuja finalidade é a formação e/ou transformação da consciência dos estudantes, o processo de *passagem de um nível de desenvolvimento a outro* tem função preponderante. O ensino desenvolvimental considera que o norte da educação escolar deve ser o desenvolvimento próximo dos estudantes, logo, ao sistematizar o ensino na atividade pedagógica, o professor deve ponderar qual é o conhecimento teórico que promoverá transformações e impactos na estrutura psíquica do estudante, de maneira que haja saltos qualitativos nas funções superiores destes e, ainda, ao conhecer o desenvolvimento atual dos estudantes, precisa sistematizar modos de ação que culminem na constituição adequada para o próximo desenvolvimento do estudante.

Sforni (2015) assinala que é importante elaborar tarefas que exijam o uso do conceito, pois "[…] para serem adequadamente respondidas tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas" (SFORNI, 2015, p. 384-385). Assim, para pôr em movimento a formação e/ou o desenvolvimento da consciência é preciso propor uma tarefa que suscite tal função psicológica superior, porquanto "[…] a unidade fundamental (célula) da atividade de estudo é a tarefa de estudo… […] sua finalidade e resultado é a transformação do próprio sujeito atuante […]" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 324, tradução nossa).

Por meio do uso de tarefas que mobilizem o estudo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é possível que o professor, intencionalmente, promova e (re)conduza uma relação que seja estreita entre o estudante e conteúdo central de seu estudo. Para isto, o professor tem que acompanhar e orientar as ações para o estudo. É ele quem prevê o movimento necessário pelo seu grupo de estudantes (ou até um único estudante, em situações individuais de escolarização e ensino) para pensar, apreender e se apropriar do objeto de estudo de forma consciente. A formação do pensamento teórico, por exemplo, é substancial

para que os escolares possam se apropriar do *modus faciendi* humano desenvolvido sócio-historicamente na produção dos bens culturais.

No entanto, por vezes, na sala de aula, o processo de desenvolvimento psicológico dos estudantes não se manifesta de modo tão claro, o que não significa que tal movimento não esteja acontecendo. Em vista disso, além da atividade do professor, é necessário que as tarefas escolares mobilizem e orientem o estudante para o estudo, a fim de que esse desenvolvimento se manifeste. Sforni (2015) assinala que a atividade mental do estudante é subjetiva e, por isso, não pode ser diretamente compreendida pelo professor; contudo, as manifestações externas podem assinalar como se processa o movimento do desenvolvimento psíquico superior no escolar, sobretudo, se há, na formação do pensamento teórico, a ascensão do abstrato ao concreto-pensado.

> É preciso observar se, em sua explicitação verbal durante a realização das atividades, ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada. Nesse sentido, tal explicitação verbal pode se apresentar como um diagnóstico da eficácia do ensino sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo. (SFORNI, 2015, p. 385).

O ensino é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento na educação escolar, pois a "tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo é mediatizado por sua educação e ensino" (DAVIDOV, 1988, p. 54, tradução nossa). Portanto, o ensino é para o desenvolvimento e para isso faz-se necessário lançar mão de ações, operações e instrumentos que efetivem esse movimento.

Na atividade pedagógica, o conhecimento teórico é o mediador porque favorece a "[...] transformação qualitativa no desenvolvimento do psiquismo da criança" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 324). Essa transformação está vinculada à unidade entre a atividade do professor e a do estudante, e o conhecimento teórico (os conceitos) é o meio para o ensino e a aprendizagem, em que os processos psíquicos mediados pelo conceito impactam o pensamento, as formas de pensar e de se expressar dos sujeitos singulares.

Além da tarefa de estudo, outro elemento perfaz o modo de ação para a objetivação da atividade pedagógica, a saber, os momentos em grupo na sala de aula. Se a apropriação do conhecimento ocorre na mediação do interpessoal para o intrapessoal, as tarefas coletivas favorecem o desenvolvimento psíquico, pois exigem do estudante a mobilização de inúmeras funções para que seja compreendido por seu grupo. Bernardes (2012a) destaca o movimento dialógico entre os estudantes organizados em grupos na sala de aula, que apresentaram no

transcurso da atividade pedagógica um cuidado maior tanto na explicitação verbal de seu pensamento quanto em sua produção escrita.

Esses saltos qualitativos indicam que o conhecimento teórico mediado na sala de aula propicia, de certo modo, desenvolvimento, bem como que o conteúdo escolar da atividade de ensino torna-se o objeto da atividade do estudante quando devidamente orientado pelo professor. Assim, é

> […] a consciência do conteúdo central da atividade e das razões de suas ações que leva o aluno a reconhecer nas ações realizadas um modo geral de ação e generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida. Ou seja, não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, tampouco basta a ação do aluno: é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade. (SFORNI, 2015, p. 389).

Desta maneira, o desenvolvimento da consciência está ligado à organização da atividade que (re)conduz o estudante a se ater a sua atividade principal, o que significa que a atividade de ensino precisa conduzir o estudante a ter o conteúdo do ensino como seu objeto de apropriação.

Ao sistematizar a mediação do conhecimento teórico na atividade pedagógica, a articulação da linguagem verbal (oral e escrita) com o conteúdo escolar é de suma importância para instrumentalizar os estudantes na apropriação dos conceitos. É por meio da linguagem que é possível ao estudante conhecer e se relacionar com a realidade objetiva, o desenvolvimento da linguagem pode promover a formação de uma consciência crítica e, além, o (auto)domínio da conduta. Outrossim, os indícios de alteração no desenvolvimento do estudante são notados quando, no processo de mediação dos signos e símbolos, este passa a organizar procedimentos para estruturar as ações de estudo.

> A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante de seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais; está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV, 2004, p.348)

Como esse movimento não ocorre naturalmente no contexto escolar, é preciso construir um projeto cujo objetivo fundamental seja a educação escolar voltada para o desenvolvimento, de modo que a coletividade esteja comprometida com a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e com a formação de uma consciência que proporcione ao sujeito *emancipação*, como predito.

Por isso, é indispensável ao professor a constituição de uma consciência acerca do impacto das práticas pedagógicas sobre os escolares, haja vista que a valorização da

aprendizagem e da apropriação da cultura humana não é um processo *ensimesmado*, gerado pela escola enquanto instituição social que tem suas relações para e no mundo *a priori* da realidade concreta.

Promover humanização é um desafio apresentado aos sujeitos que almejam transformar a escola no que ela deveria ser: instituição produtora de desenvolvimento humano. A escola, nas condições objetivas dessa sociedade, deve mediatizar a relação entre as esferas cotidianas e não cotidianas na formação dos indivíduos em processo de escolarização; é essa mediação que constitui a prática pedagógica voltada para a transformação dos sujeitos.

A educação escolar contribui para, por meio da apropriação das objetivações genéricas *para-si*, formar indivíduos humanizados a partir do momento que sobrepuje os elementos que promovem a cisão entre o sentido e o significado do ensino e do estudo na escola, e conduza os sujeitos, na articulação entre a atividade principal e as demais atividades, à *práxis pedagógica transformadora*.

> O estudo histórico da consciência parte dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente das suas relações, ligações e propriedades. Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de tudo uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. (LEONTIEV, 2004, p. 103).

O papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar e a dimensão de um ensino que vise superar a condição alienante constituída historicamente pela sociedade de classes são parte da responsabilidade dos que estão engajados nesse processo. A responsabilidade nesse movimento de superação, por sua vez, deve assumir seu significado etimológico, o de *responder* e assumir conscientemente os atos realizados no âmbito escolar.

Em suma, de acordo Teoria Histórico-Cultural, a escola, enquanto instituição que pode promover humanização e emancipação aos sujeitos por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, precisa ser (re)organizada e (re)estruturada a fim de objetivar a escolarização geradora de desenvolvimento na vida objetiva dos estudantes, pois alguns desses não têm outra via de acesso à cultura humana senão a escola. Conforme Saviani (1991, p. 76), "[…] o papel político da educação cumpre-se na perspectiva dos interesses dos dominados, quando garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado".

A análise do processo dinâmico em que ocorre a ampla e complexa rede de relações que compõem o distanciamento do estudante para com o estudo, uma das manifestações do fracasso escolar e, principalmente, a busca por formas que objetivem a atividade pedagógica no contexto escolar, é um desafio. A atividade pedagógica encontra sua expressão nas

mediações simbólicas operadas pelo professor em atividade de ensino, a partir de um planejamento intencional, ao criar condições para que os conhecimentos acumulados pela humanidade sejam apropriados por meio de mediações culturais pelo estudante em atividade de estudo.

É nesse processo que ocorre o movimento de ascensão do conhecimento empírico, espontâneo do senso comum, ao conhecimento teórico construído sócio-historicamente. A mediação simbólica, nesses termos, em que a apropriação pelos estudantes dos bens culturais é objetivada, concorre para fazer com que a instituição oficial de ensino e aprendizagem, a escola da sociedade de classes, de certa forma, supere algumas das manifestações do fracasso escolar, ao possibilitar o desenvolvimento da consciência nos estudantes e também do professor, o qual forja sua atividade e *(re)constrói* suas práticas pedagógicas sempre que necessário.

A educação escolar cuja atividade é seu norte move-se na direção do estudante não por outra causa a não ser para humanizá-lo e reconduzir sua atividade ao estudo por meio da apropriação dos conceitos teóricos administrados em seu contexto.

Assim, a organização do ensino precisa se adequar ao seu objeto e objetivo, que são, respectivamente, a promoção da cultura produzida historicamente mediada pelos conteúdos escolares e a transformação da consciência dos estudantes no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Não se trata de um planejamento usual, mas de ter a clareza dos pressupostos de um *ensino orientado intencionalmente para a promoção do desenvolvimento dos sujeitos* na atividade pedagógica, assim como ter o domínio de seus instrumentos (ações e operações necessárias) para objetivar esse tipo de ensino.

Seguindo os pressupostos desta pesquisa, se a formação da consciência no estudante em atividade de estudo depende do tipo de mediação simbólica promovida na coletividade da sala de aula, é preciso compreender, antes, a historicidade do objeto do conteúdo escolar a ser mediado. No próximo capítulo será apresentado um breve inventário do conhecimento teórico que perfaz a organização da atividade pedagógica da presente pesquisa, a saber, a Filosofia.

4 O ENSINO DA FILOSOFIA E A ATIVIDADE FILOSÓFICA

A teoria tem poder transformador, visto que apropriada pelos sujeitos tem a possibilidade de deslindar o que outrora estava oculto pela imediaticidade fenomênica, ou melhor, como assevera Vázquez (1977, p. 127), "a teoria tem força de transformação quando penetra na consciência dos homens".

Por outro lado, a teoria *per si* é inoperante. Compreender que o acesso à informação não significa obtenção de um conhecimento no mote cartesiano, claro e distinto, *a priori* da realidade concreta, é entender que a mediação é necessária para a produção de motivos e necessidades, a fim de propiciar a apropriação cultural, porquanto "a passagem da filosofia à realidade requer a mediação dos homens" (VÁZQUEZ, 1977, p. 127).

O *senso comum*, como ponto de partida e de chegada para a aprendizagem, não faz parte da prática pedagógica que visa colocar em atividade o ensino, o estudo, a Filosofia e os outros instrumentos para a formação da consciência dos escolares, e "[…] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 1991, p. 22).

O ensino da Filosofia tem como finalidade, assim como as demais disciplinas que constituem o currículo quando em atividade, encerrar a autorreprodução de superficialidades produzidas por um ensino que não consegue superar o senso comum, a tônica do trabalho filosófico *é ter acesso ao impensado no pensado*, como assevera Favaretto (2004).

A Filosofia é para a cultura importante produtora de sistemas de significação, conquanto sua atividade primeira seja sistematizar racionalmente os porquês e as respostas desses porquês. Ademais, a Filosofia colabora não só na elaboração de significados e sentidos, conforme o contexto social e histórico da humanidade, mas, sobretudo, na problematização acerca do que é produzido pelo homem em atividade, como é possível verificar ao estudar sua história.

O movimento de construção da identidade da pesquisa solicita antes apresentar a história da Filosofia e sua presença nas instituições escolares com o propósito de indicar como a *atividade* se coloca como meio para seu exercício enquanto ensino escolar. O inventário

acerca da Filosofia como parte do conteúdo da grade curricular da escola é, da mesma forma, a continuidade do processo de compreensão da presença do fracasso escolar no Brasil.

4.1 A História da Filosofia e do (*seu*) Fracasso Escolar nos Bancos Escolares do Brasil

Analisar a história da Filosofia como disciplina escolar se faz necessário, porque demonstra a concepção de ensino e aprendizagem adotada na educação nacional, com sua ausência ou presença nos bancos escolares, bem como destaca as principais características da sociedade de cada tempo.

Esse histórico constitui breve panorama das condições da educação escolar, conforme cada projeto pedagógico e política pública que determina um espaço maior, menor ou inexistente para a Filosofia na grade curricular das escolas, assim como um tipo específico de Filosofia é comtemplada segundo tais princípios. Compreende-se que um espaço maior não significa exatamente um grande espaço para o *filosofar* enquanto reflexão crítica da realidade objetiva dentro da sala de aula; ampliar esse espaço pode denotar, por exemplo, um modo velado de controlar o conteúdo e os temas da Filosofia de modo geral.

A investigação acerca da presença e/ou a ausência da Filosofia na educação escolar brasileira inicia pelo período em que a educação era administrada pelos jesuítas no Brasil, o Período Colonial. De acordo com Alves (2002), a educação escolar obedecia ao modelo educacional da metrópole portuguesa, baseada na pedagogia da Companhia de Jesus, ordem religiosa católica pertencente aos jesuítas, contexto em que a Filosofia aparece impregnada por seus interesses e projetos, a fim de que os dogmas da Igreja fossem disseminados com mais facilidade.

No período que se segue, a metrópole portuguesa procura se adaptar às inúmeras mudanças propostas por um sistema que emergia das crises do sistema feudalista e se consolidava com a Revolução Industrial, a saber, o capitalismo. Como supradito, a classe social dominante burguesa e, sobretudo, a estrutura dessa sociedade divide e diferencia os sujeitos conforme as classes, haja vista que o acesso às esferas social, política, econômica e cultural é pautado por profundas divergências. Essa visão de mundo (burguesa) é a que passa a guiar todos os campos da sociedade, pois são seus interesses que movimentam toda a estrutura social.

Portugal e suas colônias voltam-se para esses ideais, resultantes da hegemonia estabelecida pela classe dominante e pelo capital por quase toda a Europa. Como supramencionado, essa forma de enxergar o mundo ganhou os bancos escolares, e o ensino da Filosofia, por sua vez, atendeu a uma determinada concepção de mundo, não obstante a ascensão do Período Pombalino[16] e suas reformas operacionalizaram mudanças profundas tanto na metrópole Portugal quanto em suas colônias.

Pombal, no campo da educação, organiza uma reforma político-pedagógica que retira a Companhia de Jesus e sua estrutura pedagógica do ensino escolar para organizar uma educação laica e liberal, bem como para instrumentalizar, principalmente, *o mundo material a partir de pressupostos científicos*[17], conforme assinala Alves (2002). O novo ensino retirou os elementos da religiosidade e a ampla estrutura jesuítica e em seu lugar não colocou algo equivalente à sua organização, "[…] o 'antijesuitismo', no Brasil, aliado ao ideário liberal e iluminista, consistiu, nesse período, na supressão de todo aparato pedagógico e político da Companhia de Jesus, muito além do que fosse necessário" (ALVES, 2002, p. 16).

Isso significa que o ensino escolar foi fragmentado não apenas na estrutura da grade curricular, mas, também, no espaço físico, sendo reorganizado em disciplinas escolares isoladas e em estabelecimentos descentralizados. Segundo Cunha (1980), a Filosofia nesse momento tem o caráter de ciência natural, que auxilia a instrumentalizar a modernização econômica da metrópole. Nesse período, que perpassa a história do Brasil Colônia até o

[16] O Período Pombalino (1750-1777) é assim denominado devido às reformas implementadas na metrópole e nas colônias portuguesas pelo primeiro-ministro de Portugal, o conde de Oeiras e Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. Marquês de Pombal desfez a organização educacional monolítica dos jesuítas em função de radicais diferenças de objetivos existentes entre a Igreja e as novas políticas de Portugal. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

[17] Situando historicamente, esse é o Período Aurífero, cujo auge é o século XVIII; a necessidade de dotar os sujeitos de conhecimentos científicos, principalmente para a mineração e afins, é o foco da educação escolar neste período.

término do Período do Brasil Império, a Filosofia se estabeleceu por seu caráter *propedêutico* para dar elementos conceituais necessários para o acesso dos escolares ao ensino superior[18].

Se até então a presença da Filosofia na escola no Brasil não era posta em xeque, de certo modo, a República, por seu turno, foi marcada por inúmeras reformas educacionais, o que a faz ser colocada ora em *evidência*, ora como *opção* posta ao escolar, ou à instituição de ensino, ou ao *Estado*. Essas alterações constantes implementadas pelas políticas educacionais assinalam o movimento de *extinção gradativa* da Filosofia do currículo que se manifesta, num primeiro momento, na redução de carga horária nas grades curriculares, até a retirada total dos currículos das escolas públicas no Período da Ditadura Militar Brasileira[19].

É válido rememorar que as reformas no campo educacional empreendidas na República visavam formar a burguesia nascente e a mão de obra para a nova organização social, influenciada por ideais liberais e positivistas. A educação escolar passou a ser prerrogativa do Estado, conquanto nesse período a cisão com a Igreja Católica se tornara ainda mais intensa. A crença de que a educação seria o meio para resolver parte dos problemas do país, embasada no positivismo, faz com que na última década da República a instrução propiciada pela escola tenha importância cada vez maior em seus diversos níveis: "[…] a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica" (NAGLE, 1974, p. 100).

Durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a Filosofia é tirada do currículo de maneira forçosa, mormente a partir da promulgação da Lei 5.692/1971. Com o movimento de

---

[18] Diante do contexto da pesquisa, é válido salientar, mesmo que reiteradamente, que os processos de escolarização no país inicialmente visavam dar formação (letrar) apenas a burguesia, lembrando que a *universalização da educação escolar* é produto do século XX. O ensino, como explicitado, tem sua estrutura atrelada ao modelo político e econômico vigente conforme cada momento histórico específico. Desta forma, o ensino da Filosofia é redirecionado na educação escolar segundo essas circunstâncias e seus propósitos atendem às políticas educacionais que estão direcionadas para determinados interesses. Nesse momento, poucos tinham acesso à educação escolar, cuja função era, por meio de *aulas isoladas*, apresentar os conhecimentos necessários para o ingresso nos cursos superiores da Europa. A Filosofia, assim como a escolarização, precisava imprescindivelmente estar voltada para o mundo prático, para as necessidades sociais.

[19] A Lei 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 – LDB/1961) permite às escolas compor livremente a grade curricular entre as disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, e as complementares, que poderiam ser indicadas pelos conselhos estaduais, quando existentes. A Filosofia ocupou o lugar de disciplina optativa, ao menos na *letra da lei*; na prática, era vista como componente curricular que pouco poderia contribuir para uma formação *tecnicista*, objetivada anos depois. A Lei 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971 – LDB/1971) é a responsável pela *retirada* da Filosofia da escola. Sua principal característica está no caráter profissionalizante do ensino e na *parte diversificada* do núcleo comum de disciplinas que não excluía legalmente a Filosofia, mas na prática inviabilizava sua inclusão no currículo (ALVES, 2002; CARTOLANO, 1985).

redemocratização do país, especificamente em 1980, a Filosofia tem sua presença controlada nos sistemas de ensino, porquanto sua reinserção se dava por meio de *certa filosofia*, desinteressada da realidade concreta e sitiada pelas diretrizes do Estado de Segurança Nacional[20].

Em 1982, a Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982 altera o disposto na Lei 5.692/1971, no que concerne à profissionalização compulsória dos escolares nas instituições de ensino, assim as escolas ficam desobrigadas de garantir a habilitação profissional a partir de sua grade curricular. Contudo, sua estrutura volta-se para o preparo dos sujeitos para as provas de acesso ao ensino superior e para uma preparação geral ao mercado de trabalho.

Com a alteração de perspectiva curricular, a *parte diversificada* do currículo passa a ser considerada importante para a formação geral dos escolares; entretanto, a Filosofia enquanto disciplina oficial do currículo não se objetiva, pois as escolas a entendem como opção preterida em detrimento de disciplinas que se adéquam melhor aos interesses educativos apregoados naquele contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96)[21], por sua vez, considerada inovadora porque normatiza a educação escolar segundo os *parâmetros democráticos* e agrega o Ensino Médio à Educação Básica, situando-o como etapa final do processo de escolarização daqueles que entrarão na vida adulta, não evita a diluição da presença da Filosofia enquanto disciplina no currículo. Isso se deve à falta de clareza na *letra da lei*, que não evidencia sua obrigatoriedade e tampouco sua presença. O art. 36, § 1º, inciso III, aponta que ao final do Ensino Médio o escolar deverá demonstrar, dentre outros aprendizados, o

[20] Estado de Segurança Nacional é o conjunto de doutrinas que regulam as políticas públicas durante o regime militar brasileiro, sobretudo, no que concerne à segurança nacional. Do começo do Período Ditatorial (1964) ao fim (1985), o comando do regime esteve nas mãos dos militares das mais altas patentes e toda a condução da política seguia as estratégias definidas pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), executadas pela estrutura militar-repressiva, cujo ápice é o Ato Institucional 5 (AI-5, de 13 de dezembro de 1968). Elaborado e posto em lei durante o governo do general Costa e Silva, o AI-5 é a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira, pois cerceia os direitos civis dos cidadãos, submetidos ao controle severo do Estado.

[21] A pesquisa refere-se ao texto original neste momento e não às posteriores alterações que serão mencionadas no decorrer do texto.

"domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania"[22].

Em um primeiro momento, a interpretação preponderante é de que não há possibilidade de dominar determinado conhecimento sem ter acesso a ele, e de que isso deveria ocorrer por meio de uma disciplina que contemple sua presença no currículo. No entanto, ao analisar minuciosamente o corpo do texto da lei, verifica-se que não há menção à Filosofia enquanto disciplina cujo espaço será assegurado na grade curricular dos sistemas de ensino.

A LDB/1996 assinala que não há obrigatoriedade de incorporar a Filosofia como disciplina, mas sim como conteúdo que perpassa as disciplinas que compõem as ciências humanas. O exame dessa lei à luz de seu projeto inicial, Projeto de Lei Complementar 1.258/1988, revela que o texto de 1988 no art. 48, cap. IV, em sua redação final, inclui a "[…] Filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias", ao passo que a Lei 9.394/1996 não corrobora tal execução.

Outro motivo que evidencia esse tipo de interpretação à LDB de 1996 é sua extensão, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, que coloca à Filosofia o papel de figurar como tema transversal no currículo do Ensino Médio. Antes, a deliberação CEE 10/1997, que normatiza a elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, e as resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementadas no ano de 1998 (Resoluções SE 7 de 19/1/1998, art. 8, e SE 10 de 23/1/1998) asseveram que os conteúdos da Filosofia e da Sociologia, enquanto componentes curriculares, serão contemplados como temas específicos das disciplinas já existentes, não necessariamente em duas disciplinas a mais no *rol* da grade curricular das instituições de ensino, pois são de *livre opção* da escola, portanto, *não obrigatórias*.

---

[22] Os artigos 22 e 35 da Lei 9.394/1996 mostram de maneira *velada* como se dará a inclusão da Filosofia no Ensino Médio, bem como revelam o caráter formativo dessa LDB. Para exemplificar, o art. 22 indica que "[…] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". O art. 35 regula a formação do ensino médio como "[…] etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são uma reforma para educação escolar cuja intenção é servir como norte para regular a elaboração das propostas curriculares das instituições de ensino. A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF/MEC), com o objetivo de alcançar os fins previstos para a Educação Básica na LDB de 1996, formulou parâmetros que servissem de referência curricular no âmbito nacional, com o propósito de garantir aos sujeitos no interior da escola, em qualquer lugar do país, o "[…] acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania" (BRASIL, 1998b, p. 9).

Alves (2002) aponta que essa reforma está alicerçada numa concepção psicopedagógica de educação de cunho construtivista, em especial na teoria de Jean Piaget, em que a *transversalidade* na educação é contemplada conforme *certo* referencial teórico. Daí a Filosofia não ter espaço garantido enquanto disciplina da grade curricular, pois há a compreensão de que o conteúdo é devidamente tratado transversalmente pelas disciplinas já existentes. O PCNEM mostra, de certa forma, por que é preciso que os conteúdos da Filosofia retornem ao currículo, embora não ratifique a necessidade de serem contemplados por uma disciplina específica.

Somente em 2008 a Filosofia e a Sociologia são oficialmente incluídas como disciplinas no Ensino Médio no Brasil, num retorno paulatino que se concretizou com a Lei Federal 11.684, de 2 de junho de 2008, após uma história perpetuada pela eventual presença em escolas públicas e privadas. Essa lei revoga o inciso III, do § 1, do art. 36 da LDB/1996, e passa a vigorar com a inclusão do inciso IV: "[…] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio".

Importante notar que a análise da legislação educacional brasileira permite asseverar que a apropriação do conhecimento teórico para o desenvolvimento do escolar no propósito de aproximá-lo da cultura historicamente acumulada e do humano genérico não é sua finalidade primeira, sequer última.

A escola em seu percurso de constituição tem seus fins voltados para as preocupações de sua sociedade, e parece hodiernamente negar o princípio básico de sua significação[23], ser o espaço físico delegado socialmente para propiciar a apropriação dos conceitos teóricos

[23] Como supracitado, as políticas públicas estão voltadas para a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, por isso o acesso ao conhecimento erudito e clássico não possui grande valia, mas sim o conhecimento tecnicista do *saber fazer*.

elaborados pela humanidade de forma sistematizada a fim de fornecer uma formação humanizada aos seus sujeitos.

Historicizada brevemente, de acordo com o espaço que é adequado na presente pesquisa, a preocupação acerca da Filosofia enquanto componente curricular consolidada pela letra da lei não deixa de existir, sobretudo, quando se sabe que a lei não assegura o cumprimento de seu texto na prática por si só. A possibilidade de que uma resolução ou outra lei venha a revogar o exercício da Filosofia como disciplina escolar é, e a história mostra o porquê, um constante fantasma.

Há ainda outro motivo que provoca apreensão no ensino da Filosofia aos escolares da Educação Básica, a saber, a formação do professor que trabalhará com o conhecimento filosófico. Já que a Filosofia tem o espaço garantido conforme as necessidades sociais vigentes, ter um professor habilitado em Filosofia ou em um tipo de Filosofia e ainda em *nenhuma filosofia*[24] é, do mesmo modo, algo organizado segundo os ideais pedagógicos de cada tempo.

O PCNEM, nesse sentido, permite ao professor de Filosofia ministrar suas aulas segundo sua própria noção de Filosofia, por meio de sua "[…] escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina" (BRASIL, 1999b, p. 91). Para Alves (2002, p. 97), "[…] isto implica a opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado, o que depende, por outro lado, do nível de conhecimento que esse professor possui acerca da Filosofia, seus métodos, sistemas, sua história […]".

A Teoria Histórico-Cultural, e o corpo de teorias abarcadas por essa lógica de conhecimento, compreende que há um modo de resolver o problema *de qual filosofia apresentar aos escolares*. Entende-se, como predito, que há para os conceitos teóricos elaborados historicamente pela humanidade um significado que é universal, sem ser, entretanto, cristalizado *ad infinitum*. A partir da sistematização do saber objetivo no ensino em atividade, o movimento de constituição desse significado universal por meio de sua história e

[24] A legislação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a atribuição de classes e/ou aulas admite que o professor possa assumir um número de aulas em disciplina correlata a sua formação inicial, caso não haja professor para efetivo exercício dessas aulas. Assim, um professor cuja carga horária atinja um determinado número de créditos e/ou horas-aula em seu histórico de graduação, que contemple o conteúdo programático de uma disciplina pertencente a grade curricular da educação básica e seus nortes pedagógicos, poderá ter atribuídas essas aulas em sua jornada de trabalho e/ou carga suplementar de trabalho. Desse modo, inúmeros professores que ministram aulas de Filosofia não possuem necessariamente habilitação específica nessa área, e isso ocorre nas demais disciplinas do Currículo do Estado de São Paulo. Consultar: Resolução SE 75, de 28/11/2013, alterada pela Resolução SE 70, de 29/12/2014, publicada no D.O.E de 30/12/2014 retificada pelo D.O.E 08/11/2015, alterada pela Resolução SE 5, de 15/1/2016 publicada no D.O.E de 16/1/2016 pág. 44 Seção I.

de sua gênese pode propiciar a apropriação de um conhecimento teórico de ordem superior, o qual pode colaborar para o que a Filosofia se propõe em sua origem: a saída do senso comum para a apropriação do conhecimento teórico, na ascensão à consciência filosófica.

Integrar ensino e pesquisa, na unidade entre competência técnico-pedagógica e intensa atividade de estudo acerca da função social do professor na sociedade de classes, é trabalho de suma importância para a objetivação do desenvolvimento do *filosofar* em sala de aula. Na Filosofia, assim como para as outras matérias que compõem a grade curricular, a aprendizagem se desenvolve quando o conhecimento teórico mediado vem para superar as condições postas pela realidade concreta.

Para a *escola ser escola* precisa, imperativamente, promover conceitos teóricos e clássicos, pois outros tipos de conhecimentos podem ser adquiridos por outros meios. A escola se constitui como espaço para aprendizagem e, para alguns submergidos nas relações obscuras do sistema capitalista, talvez o único lugar em que há a possibilidade de entrar em contato com o conhecimento teórico produzido e acumulado pela cultura humana. Por isso, não pode se eximir de sua função, porque "[…] na sociedade escolarizada a escola é o 'locus' central de transmissão de forma condensada e rápida dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história de cada nova geração" (SFORNI, 2004, p. 22).

A mediação dos conteúdos filosóficos cuja intenção é (re)conduzir os escolares à sua atividade principal, o estudo, possibilita à Filosofia sua objetivação como disciplina escolar, isto é, percorrer o caminho do desvelamento da realidade concreta. Inicialmente, isso decorre de uma percepção dos objetos por meio de suas características externas e uma visão de mundo superficial, e, posteriormente, no movimento de transformação e desenvolvimento do pensamento na formação da consciência crítica dos estudantes.

4.2 O Ensino da Filosofia na Atividade Pedagógica

Sumariar o inventário do ensino da Filosofia, como supramencionado, integra a atividade de estudo da pesquisadora no intuito de examinar quais são as reais possibilidades de propor a atividade pedagógica em sala de aula. Significa, ademais, analisar quais os meios podem ser mobilizados para sistematizar a atividade na escola a partir de sua dinamicidade.

A organização do ensino, por sua vez, auxilia a Filosofia a promover o desenvolvimento consciente dos escolares a fim de emancipá-los do julgo da alienação, e tal organização tem que estar pautada nas possibilidades objetivas oferecidas pela realidade concreta, a fim de que o ensino e a aprendizagem ocorram efetivamente. O conhecimento teórico como mediador no sistema de ensino público é para qualificar o ensino em seu potencial lógico-argumentativo, crítico-analítico.

Como assevera Tonet (2005, p. 234), para a formação de uma *práxis transformadora*[25]

> […] de nada adianta, para as classes populares, que o educador tenha uma posição política favorável a elas se tiver um saber medíocre, posto que a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzida até hoje. Para dar um exemplo bem claro: o momento predominante – mas não único – que faz de um físico um educador emancipador não está no seu compromisso político, mas no seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social.

A atividade é corpo da Filosofia, contudo não é todo ensino da Filosofia que está em atividade. A atividade está presente no ensino da Filosofia, e em qualquer outra disciplina do currículo escolar, quando os sujeitos possuem o mesmo motivo para objetivar um determinado processo ou fase de escolarização. Para constituição de um ensino voltado para o desenvolvimento dos escolares, a apropriação da cultura acumulada historicamente é instrumento que pode provocar um *salto qualitativo* na formação da consciência dos estudantes, desde que nesse movimento apreendam o processo de elaboração do conhecimento teórico enquanto bem cultural histórico.

Entretanto, no ensino da Filosofia, é preciso algo mais específico, a *atividade filosófica*, que, *sui generis*, é a unidade molar que orienta o sujeito a ter uma atitude crítica no mundo dos objetos, ao avaliar e examinar a imediaticidade fenomênica de forma atenta e *consciente*. Por isso, diz-se da Filosofia que do *espanto* se originou a atitude crítica, a negação do aparente e comum, o questionamento acerca do que são as coisas todas e a transformação da cultura e dos homens.

A atividade filosófica é interpretada nesta pesquisa como instrumento, porque se faz meio para o aprendizado e desenvolvimento do estudante, bem como fim primeiro e último do ensino da Filosofia, pois principia o movimento para a transformação da consciência, que sai do senso comum e ascende à reflexão crítica. Seu ensino visa retirar os estudantes do senso

[25] A *práxis* é uma atividade conscientemente orientada, é *transformadora* ao mediar a produção do conhecimento que apropriado tem a possibilidade de transformar a realidade concreta, no caso da escola, de instituição produtora de fracasso escolar em instituição promotora de objetivação do ensino escolar.

comum, das opiniões dogmatizadas pela sociedade, mas antes é preciso que estes compreendam conscientemente o movimento que conduz à mudança na qualidade das abstrações por meio do pensamento teórico.

O movimento de passagem do senso comum para a consciência crítica faz parte do compromisso geral do filósofo para com a humanidade, e ao *professor filósofo* cabe iniciar o estudante nessa forma de pensar o mundo. A atividade de estudo é um dos meios para favorecer a formação do pensamento teórico e alçar à atitude reflexiva, por isso a cisão entre o estudante e a atividade de estudo é um dos elementos que concorre para a manifestação do fracasso escolar, pois distante da atividade o estudante se distancia também da apropriação do conhecimento teórico, meio para a aprendizagem e para o desenvolvimento próximo.

A atividade de estudo do estudante integrada à atividade de ensino do professor pode propiciar a compreensão da realidade concreta e suas contradições, para mostrar que a apropriação da cultura historicamente construída é seu direito enquanto sujeito que almeja aprender porque foi devidamente mobilizado para isso.

Desse modo, o ensino da Filosofia não se propõe a ficar no *raso*, isto é, a apenas moldar cidadãos aptos ao trabalho, à *cidadania cega* ou a ensinar os escolares apenas a "[…] continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores", como disposto no art. 35, da LDB de 1996.

Para a Filosofia, o interessante não é ter o conhecimento como mediador para fazer com que o escolar *aprenda técnicas que o capacite a aprender sozinho* no transcurso de sua vida. É preciso ir além do *aprender a aprender*, como dito reiteradamente nesta pesquisa. Manifestar a atividade filosófica no ensino da Filosofia é, portanto, ensinar o melhor possível e orientar a atividade do estudante para o desejo pelo conhecimento em sua mais alta elaboração, porquanto, como já mencionado, a função política da escolarização, segundo Saviani (1991), é a socialização do saber.

Para suplantar o *mais do mesmo* na construção da teoria que almeja desvelar os processos que constituem a atividade pedagógica, é preciso ir à raiz dos conceitos que permeiam a realidade concreta em um intenso e complexo movimento de investigação que apreende o concreto caótico pela mediação do abstrato, pois isto é também atividade filosófica.

Como já dito, a teoria em si não fornece as condições necessárias para superação de um fenômeno multideterminado, por isso o conhecimento acerca do que são o fracasso

escolar e a atividade que propõe superá-lo precisa ser colocado em movimento não só por meio do seu inventário e de críticas aos processos de escolarização que reificam os sujeitos por intermédio da ideologia da sociedade de classes.

Teorizar tem como motivo primeiro e último provocar transformações no ensino, em um meio em que a teoria tem se apartado da realidade concreta para se embasar em um *construtivismo do próprio construtivismo*, numa miscelânea de conhecimentos, cujo capital é mais importante do que a formação humanizada dos sujeitos.

Para construir o concreto pensado a partir do concreto caótico, ao reorganizar o apreendido por meio da internalização e apropriação do conhecimento adquirido pela realidade empírica, superando as restrições dadas nos fenômenos aparentes, teoria e prática são indissociáveis, o *modo de ação*, o procedimento como unidade integral que constitui a possibilidade de sobrelevar o fracasso escolar.

É válido salientar ainda que se preocupar com a promoção do ensino solicita ação e não apenas uma fastidiosa análise de teorias que possam contribuir para a apropriação da cultura acumulada historicamente pelos escolares. Tais teorias são de suma importância para o planejamento das ações, entretanto, tê-las em si é reproduzir o que está posto pelos sistemas de ensino, que possuem um emaranhado multifacetado de leis, decretos, resoluções, pareceres, parâmetros e afins, os quais não efetivam transformações que impactam na escolarização dos sujeitos. Conforme Vázquez (1977, p. 206),

> […] a teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

Analisar e compreender o movimento de constituição da escola, bem como a expropriação da sua função, na institucionalização do fracasso escolar, e, por conseguinte, investigar os meios que promovem o desenvolvimento psicológico superior dos escolares, foram processos imperativos para que o estudo apresentado não ficasse apenas delimitado à teoria.

Na composição da presente pesquisa, apropriar-se da unidade entre teoria e prática foi determinante para organizar a atividade pedagógica em sala de aula, pois a expressão do ensino da Filosofia se configura no ato de ensinar o conteúdo do saber escolar de maneira

adequada à realidade concreta do estudante para auxiliá-lo a suplantar o *conhecimento*[26] adquirido por meio do *senso comum*.

O *vir-a-ser* da educação escolar, por seu turno, assim como da Filosofia e de qualquer outro componente curricular, é em atividade mostrar que o conhecimento apropriado é um instrumento cultural na compreensão e no desvelamento dos fenômenos da realidade concreta, o que contribui para a superação do fracasso escolar, por sua necessidade primeira em apresentar a cultura para o estudante.

A cultura torna-se a mediação primeira no espaço escolar, porquanto os homens estão inseridos numa construção cultural que humaniza aqueles que dela se apropriam, "[…] a cultura é, dessa forma, objeto do ensino, seu conteúdo e sua justificativa" (SFORNI, 2004, p. 21). A Filosofia, por ser a manifestação da cultura elaborada pela humanidade, ocupa um lugar que lhe confere importância para a formação de sujeitos conscientes; ainda mais quando a reflexão mediada pelo filosofar desenvolve a consciência do poder de participação ativa nos processos decisórios do país, assim como na estrutura do sistema, sobretudo visando à transformação do *status quo*.

Esse tipo de consciência se constitui na mediação dos conhecimentos teóricos do currículo, não só da Filosofia como disciplina escolar, mas de qualquer componente curricular, desde que seu conteúdo seja sistematicamente organizado, justificando o seu porquê no contexto escolar e, principalmente, com o propósito de superar a aparência reificada dos fenômenos da realidade concreta.

A escola, pensada para objetivar seu fim, isto é, a apropriação da cultura historicamente acumulada, tem que promover o acesso aos instrumentos que possibilitem a atividade, bem como os rudimentos desse saber no desenvolvimento das funções psíquicas dos escolares. Nesse sentido, o "[…] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (SAVIANI, 1991, p. 23) que permite a objetivação do ensino escolar quando este é organizado para esse fim.

Disso é possível tirar a primeira problematização acerca do ensino da Filosofia – tratado de certo modo nos parágrafos anteriores –, a saber, que tipo de Filosofia mediar em contexto escolar e como ensinar de maneira significativa a Filosofia legal e disciplinarmente inserida no currículo para os estudantes de nosso dia. Esse tipo de problema permeia a história

---

[26] A palavra conhecimento utilizada na redação desse parágrafo tem o sentido de *doxa*, palavra grega que significa "opinião"; *episteme*, em contrapartida, é a palavra grega para "conhecimento".

do ensino da Filosofia, sobretudo, quando examinada sua historicidade nos bancos escolares brasileiros. De modo conciso, temos dois principais tratamentos para a Filosofia pertencente à grade curricular da Educação Básica: pelo *eixo histórico* ou pelo *eixo temático*.

A primeira, geralmente, apresenta um ensino conteudista e enciclopédico da Filosofia, ao estudá-la seguindo uma cronologia cristalizada, a qual mostra datas, nomes, pensamentos e conceitos fixados em um tempo distante do atual. É um ensino marcado pela memorização de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários, sem um objetivo que esteja para além da fixação desse conteúdo. Percebe-se que esse tipo de ensino afasta a Filosofia da vida dos escolares, o que pode conduzi-los ao desprezo por esse tipo de conhecimento, uma vez que é visto apenas como uma disciplina e um conteúdo a mais na grade curricular.

O segundo eixo ensina temas de natureza filosófica, como a ética, moral e política, por exemplo. Os conteúdos apresentados por temas é a tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos escolares, sem deixar, no entanto, de tratar os assuntos numa abordagem histórica a fim de mostrar de certo modo a conceituação do conhecimento filosófico no decorrer do tempo e a visão estereotipada existente sobre ele.

Quando a importância da apropriação dos conceitos teóricos é assumida não se pode inferir que automaticamente haverá a opção de um eixo de ensino em detrimento de outro, até mesmo porque não há a intenção de limitar o acesso ao conhecimento e/ou à cultura humana. Sobre os eixos de ensino na Filosofia tratada disciplinarmente, Gallo (s.d.) aponta outra possibilidade ao professor de Filosofia, o *eixo problemático*.

Nesse ensino, os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela Filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser abordados historicamente. Essa abordagem, de acordo com Gallo (s.d.), abarca os dois eixos supramencionados, na medida em que permite tanto o acesso à história da Filosofia quanto aos temas filosóficos mais relevantes e avança para além, pois toma a Filosofia como ação, atividade, uma vez que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema.

Gallo (s.d.) mostra as etapas desse tipo de ensino de forma pormenorizada. A primeira etapa é a sensibilização dos estudantes por meio de problemas que os mobilizem a fazer o movimento de pensamento, a qual pode se dar por meio de inúmeros recursos, como filmes, músicas, poemas, apresentados pelo professor a partir de um tema principal. Após a sensibilização, a etapa da problematização surge para transformar o tema em problema, para instigar os sujeitos a produzirem questões sobre o assunto tratado. A terceira etapa é a da

investigação na qual o professor faz uso da história da Filosofia, recorrendo aos filósofos que, em sua época e em seu contexto, pensaram sobre o tópico abordado. A quarta etapa é a conceituação, último passo para o exercício da experiência filosófica, em que o estudante recria os conceitos estudados e refaz ele mesmo o movimento de pensamento que levou a sua criação desde o problema inicial, ou, ainda, ele pode ser estimulado a criar um novo conceito, que ofereça outra forma de equacionar o problema enfrentado.

Para Gallo (s.d.), a criação de conceitos na sala de aula não se trata de criar uma obra-prima que atravessará os séculos, mas dar ao estudante a possibilidade de criar um conceito, mesmo que diga respeito apenas à sua experiência pessoal, que não adquira maior sentido fora e para além de sua própria experiência, o que segundo esse autor "[…] não obscurece o fato de ele ter sido capaz, de haver ele mesmo feito a experiência de pensamento" (GALLO, s.d., p. 4).

Com essa concepção, Gallo (s.d.) assevera que a Filosofia é movimento, o filosofar é atividade do pensamento que produz conceitos, os quais não têm a acepção de uma definição ou representação mental cristalizada, porquanto simula a solução a uma pergunta o que, de certa forma, paralisa o pensamento: "[…] explico: penso, a partir de um problema que tento resolver, de uma pergunta para a qual busco resposta. Se encontro a resposta, cessa o movimento. A definição responde à pergunta. […] a Filosofia é um exercício de pensamento que não cessa, que não paralisa" (GALLO, s.d., p. 2).

Para a teoria que contempla o estudo da atividade pedagógica, histórica e cultural, sabe-se que a problematização ou mesmo o *eixo histórico* ou o *eixo temático* não são as únicas maneiras de atribuir motivos para o escolar entrar em atividade. A atividade de estudo, que o mobiliza enquanto estudante a se apropriar dos conceitos teóricos elaborados na história da cultura humana, não pode prescindir de uma metodologia petrificada; precisa, sim, de uma sistematização que observe as particularidades da realidade concreta e as necessidades do estudante.

Problematizar é um elemento de suma importância para o *filosofar*, desde que não sejam mediados conteúdos de ordem superficial. Não se pode, portanto, ensinar um filosofar que conduza o escolar da opinião adquirida pelas experiências de vida à organização sistemática do conhecimento reformado do senso comum, isso seria reproduzir uma das características centrais do fracasso escolar, ter o espontâneo e o imediato como ponto de chegada e de partida, como supradito.

Ademais, a noção do significado de problema suscita a *necessidade de se recuperar a problematicidade do "problema"*. Como propõe Saviani (1983, p. 21),

> […] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema.

Considerado dessa forma, o problema constitui o fundamento que propicia a articulação entre o sentido e o significado que mobiliza o sujeito singular para a atividade, porquanto o conceito de problema pressupõe a necessidade. Esta última move os homens em direção à generacidade, a partir da criação de mecanismos (instrumentos) que a satisfaçam, a fim de favorecer a produção da cultura humana.

O ensino da Filosofia, ao mediatizar a necessidade de o escolar se apropriar do conhecimento teórico, de maneira a considerá-lo como necessário e, concomitantemente, empreender ações de estudo a fim de apreender a realidade concreta, assim como a cultura historicamente acumulada, conscientemente, faz com que o estudante, em atividade, aproprie-se dos nexos internos do conhecimento teórico enquanto *problema* produzido para engendrar humanização.

O problema, por conseguinte, em sua radicalidade, produz desenvolvimento, porquanto, por meio do movimento que cria, faz com que o sujeito passeie por sua constituição, ultrapasse a pseudo-concreticidade, alcançando o cerne do que seja o problema, na ascensão do empírico, do concreto-real, ao internalizar o conhecimento da realidade objetivada na mediação do abstrato ao concreto-pensado. Essa dinamicidade dialética que constitui o problema é o objeto que a Filosofia tem que transpor para a sala de aula, pois, como assevera Saviani (1983, p. 23):

> O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.

Antes de ser posta ao escolar como meio de mobilizá-lo à atividade, essa reflexão precisa fazer com que ele pense os *problemas de escolarização* enfrentados tanto pelo ensino da Filosofia, como pelas demais disciplinas curriculares, de maneira a buscar formas de sobrepujá-los. Conforme Saviani (1990), o trabalho educativo deve ter como critério a incorporação crítica do acervo teórico que compõe o conhecimento científico acerca dos fenômenos escolares que, analisado, enriquecerão a prática pedagógica no propósito de

equacionar a atividade prática na escola. Como supramencionado, a educação pensada dessa maneira se caracteriza pela intencionalidade, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados.

Isso, de acordo com os pressupostos anunciados, só pode ser obtido por meio de uma teorização, uma reflexão acerca do planejamento das ações, conquanto seja a prática pedagógica sempre tributária de determinada teoria. Saviani (1990, p. 8) indica que "[…] para imprimir maior coerência e consistência à sua ação é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade".

A atividade educacional, por sua vez, em sua embrincada complexidade e estrutura submersa em um modo de produção específico, tende a ser particularmente vulnerável ao peso da rotina pedagógica, a mecanização da sua prática, ou melhor, a *práxis reiterativa*[27]. Saviani (1990) indica que é indispensável a *vigilância da reflexão*, e a forma da atividade reflexiva por excelência é dada pela Filosofia em ato. Para Saviani (1983, p. 30), é preciso "[…] acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas".

Em que pese o ainda restrito alcance social da educação escolar, a Filosofia, com seus quase três milênios de existência, surge intrinsecamente ligada à prática educativa. Segundo Severino (1990), a história autoriza considerar o filósofo como um grande educador, pois a prática dos filósofos sempre esteve intimamente vinculada a uma tarefa educativa de forma elaborada, logicamente consistente e coerente.

A atividade pedagógica que toma os conhecimentos filosóficos como ponto de partida para o desenvolvimento humano do estudante deve, em primeiro lugar, (re)configurar, (re)elaborar e (re)construir os conceitos próprios da Filosofia de maneira que se tornem acessíveis aos escolares sem, entretanto, deformar sua essência a fim de assegurar que o sentido dado pelo professor ao conceito teórico seja equivalente ao significado desse conhecimento. Esse movimento não pode ser realizado senão em *atividade*, em que o próprio

[27] A práxis reiterativa (VÁZQUEZ, 1977) opera a partir da imitação e não da criação nas mais diversas situações, supõe a transposição de modelos forjados na *práxis criadora*, a qual permite um diálogo constante entre o problema e a solução, assim implica uma ruptura com o contexto de sua criação, a dinamicidade, daí que essa práxis pode assumir o caráter mecânico, repetitivo e desprovido de sentido.

conhecimento teórico integra a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo.

Assim, a Teoria da Atividade no ensino da Filosofia se objetiva no desenvolvimento da execução da atividade pedagógica *para-si*, na efetivação de ações e operações no processo de ensino e aprendizagem, de tal forma que haja as mesmas necessidades e motivos entre os significados da ação de ensinar e a de estudar, ou, como supracitado, o desejo pelo conceito teórico deve ter o mesmo sentido tanto para o professor quanto para o estudante.

Compreender o que é ensinar para o professor consiste entender, em primeiro lugar, que tipo de conhecimento pode ser ministrado e como é possível organizar sua prática escolar. Nesse caso específico, apresentar coerência entre aquilo que entende por Filosofia e aquilo que ensinará da Filosofia.

Conhecer a essência do objeto de ensino perfaz a atividade principal de quem ensina com a intenção de transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes o que faz parte do arcabouço intelectual da cultura acumulada sócio-historicamente. É fundamental no processo de ensino que o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem necessário à atividade de estudos na forma de conhecimento teórico. O conhecimento no lugar de principal mediador na atividade de ensino tem como propósito aproximar os escolares, enquanto estudantes na atividade de estudo, do conhecimento teórico como objeto de sua atividade principal.

A mediação no processo de construção da atividade de ensino e de estudo é o que principia o desenvolvimento humano engendrado pelo homem na atividade prática, na qual os atos direcionados a um determinado fim medeiam os sujeitos para objetivar seus desejos. É preciso considerar ainda que a mediação na Filosofia não consiste em estimular o gosto pela simples reflexão, isto é, não se desencadeia o processo reflexivo para se chegar a lugar algum, é preciso desencadear a atividade filosófica no contexto escolar, isto é, motivar os estudantes a procurar o porquê das coisas, dos fatos e do humano.

A manifestação da educação escolar depende de sua historicidade, ou melhor, como predito, o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência, pois só com base nas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da Filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

4.3 A Atividade Filosófica na Atividade de Ensino da Filosofia

A atividade filosófica solicita o estudo crítico dos clássicos da Filosofia, dos temas filosóficos e das problematizações realizadas pelo filosofar. Estudar os conteúdos filosóficos de maneira crítica é condição indispensável para analisar a realidade objetiva para além de sua aparência. Na presente pesquisa, o conhecimento teórico-filosófico se constituiu mediador na atividade pedagógica, com a intenção de se estabelecer como via de acesso privilegiada à compreensão da cultura produzida socialmente, a qual tem grande valor educativo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos em processo de escolarização.

Pensar o conhecimento teórico-filosófico enquanto aquele que pode constituir o conteúdo da atividade de ensino não pode supor uma idealização ingênua da Filosofia e do filósofo, sobretudo, o ensino da Filosofia não pode perpassar por um entendimento dos fenômenos a partir da aparência exterior dos objetos em análise, mas sim por uma mediação do significado histórico dos conceitos da Filosofia e *das filosofias* (as correntes filosóficas), visando explicitar as formulações teóricas constituídas e referendadas sócio-historicamente.

Desse modo, o ensino da Filosofia na atividade pedagógica deve analisar as contradições da realidade objetiva, procurar compreender o contínuo movimento dialético de construção de conhecimento e cultura, a fim de estudar criticamente as diferentes concepções filosóficas no interior de cada período, os conflitos e as conquistas ao longo do desenvolvimento da história da humanidade.

O filósofo em sala de aula deve promover a atividade reflexiva própria da Filosofia, ou seja, colocar o conceito teórico em movimento com a intenção de gerar motivos para o estudante *passar do senso comum à consciência filosófica*, como supramencionado. As ações impetradas para gerar motivos para atividade no estudante podem provocar o interesse pela atividade filosófica, a atitude crítica, *motor* para a Filosofia enquanto atividade de ensino e de estudo, já que *a Filosofia é uma atitude*.

Ter motivos para *o filosofar* significa ter motivos para entrar em atividade filosófica e para isso se faz necessária a atividade de estudo integrada à atividade de ensino, a fim de acessar, analisar, internalizar, apropriar e objetivar o *ser filósofo* que, conforme Gramsci (1978, p. 34-35),

> […] não só "pensa" com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução […].

Atribuir motivos para a atividade não é movimento natural e espontâneo do sujeito a ser escolarizado, é preciso gerar a necessidade de apropriação do conceito teórico. A educação escolar, em *ato* ou em *potência*, não existe *a priori* da realidade concreta, dos indivíduos reais e das condições objetivas de suas vidas ou como meio para reproduzir o senso comum e seus *esponteneísmos*. No mundo *portador do humano*, o que existe é forjado pelo homem em atividade conforme suas necessidades.

Os instrumentos para a elaboração de um plano de ensino que vise à superação das manifestações do fracasso escolar, enquanto produto de uma sociedade, das condições objetivas de vida dos sujeitos e dos processos de escolarização, devem ser (re)elaborados e adequados às condições de aprendizagem do contexto escolar em que o professor em atividade de ensino criará meios para sobrepujar o que está posto pela realidade concreta.

Para tal intento, é necessário que o professor tenha consciência dos processos de constituição da aprendizagem, o movimento de *internalização-apropriação-objetivação*, a fim de dominar o trabalho educativo com intuito de realizar a função política da educação: ser um meio para o desenvolvimento do humano no escolar.

De acordo com Sforni (2004), a escola é a condição para que os indivíduos adquiram instrumentos cognitivos que os permitam transitar conscientemente no interior da sociedade, para que consigam enxergar o mundo por si e não pelos olhos de outrem. Garantir a emancipação é um dos propósitos com os quais a escola na sociedade de classes deve se ocupar para que se adiante ao desenvolvimento dos escolares, pois se na sociedade capitalista o trabalho em seu interior é inevitável, que este não aconteça de modo inteiramente alienado[28].

No entanto, ao pensar a função social da escola que humaniza e ao considerar o conhecimento como mediador de suas relações, qualquer disciplina que tenha a atividade pedagógica como fundamento para a apropriação da teoria em seu conteúdo escolar tem sua justificativa concretizada. Por isso, a Filosofia não pode ser inserida em qualquer concepção

---

[28] Os sujeitos na sociedade de classes têm necessidades mínimas de sobrevivência, muitas delas criadas pelo próprio sistema capitalista, e é por meio do trabalho assalariado que são satisfeitas, sendo essas necessidades alienadas ou não; à educação geral e, atualmente, à educação escolar cabe ensinar aos sujeitos reconhecê-las para não se tornarem nem vítimas, nem reféns delas.

salvacionista de ensino, uma vez que não cabe só à educação escolar ou a um único elemento que a constitui solucionar por si os problemas que culminam no fracasso escolar.

Os problemas que afetam os processos de escolarização são multideterminados, assim como os entraves que aparentemente pertencem apenas ao âmbito do contexto escolar. A questão, por conseguinte, não é que uma única disciplina consiga responder integralmente pela formação dos escolares e/ou por sua atividade como estudantes, tampouco há a defesa de que uma única forma teórica possa mostrar aos *errantes* como se dá a superação das manifestações do fracasso escolar.

Por outro lado, negar a contribuição que o ensino da Filosofia pode proporcionar e, por consequência, abdicar da apropriação de seu arcabouço teórico em um espaço específico para a formação de uma consciência filosófica, assemelha-se a negar o impacto que a Filosofia gerou na história do desenvolvimento cultural humano.

A função social da educação escolar é promover a socialização do conhecimento teórico. Para possibilitar uma formação que conduza à universalidade humana em ambiente escolar, é preciso lidar de modo adequado com os conceitos teóricos, de maneira que o escolar não permaneça em sua condição inicial, mas supere-a para ser estudante na atividade que lhe é própria.

A escolarização executada por um coletivo que almeja superar o fracasso escolar objetiva o ensino de forma que a atividade e suas mediações simbólicas mostrem às novas gerações o que é a sociedade na qual estão inseridos. Possibilitar tal objetivação demanda mobilizar medidas que façam com que o escolar se aproprie das significações da realidade objetiva de tal modo que, como estudante e em atividade, possa por meio do saber apropriado ter consciência do significado de sua existência histórica, e a Filosofia tem muito a contribuir nesse aspecto.

Não é favor justificar no espaço desta pesquisa o porquê legitimar ou não o ensino da Filosofia. Pode-se afirmar que os conteúdos filosóficos contribuem de modo imensurável para a humanização dos sujeitos, dada sua constituição intrinsicamente crítica e reflexiva para com a realidade concreta e para o desvelamento do humano no homem. Conforme Severino (2009, p. 21-22),

> […] o pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma dimensão política e uma dimensão pedagógica, ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética, ela é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social.

Severino (2009) compreende que o conhecimento filosófico quando adequadamente mediado pode possibilitar aos sujeitos a busca pelo sentido da existência humana enquanto coletivo pensante, visto que a função da Filosofia apropriada é emancipar a consciência dos sujeitos humanizados, porquanto "[…] todos os homens deveriam estar pensando com vistas à intencionalização de suas existências" (SEVERINO, 2009, p. 22), haja vista que o fracasso escolar tem seu cerne instituído na precariedade das mediações humanas (culturais, simbólicas) existentes nos sistemas de ensino.

A necessidade da elaboração do conhecimento, da formalização por meio de argumentos racionais dos porquês da humanidade, faz da Filosofia atividade *ensimesmada*, constituída pelo coletivo que precisa sistematizar a realidade concreta, talhada pelo pensar e repensar, bem como para (re)organizar a dinâmica dialética das coisas. A Filosofia é, intrinsicamente, atividade humana.

O ensino da Filosofia se apresenta como "[…] uma disciplina cultural, pois a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos" (FAVARETTO, 2004, p. 50), cuja mediação dos seus símbolos e signos propõe desenvolver no escolar enquanto estudante um tipo específico de comportamento, a criticidade. A capacidade de exercer a crítica com rigor conceitual, a fim de sistematizar os conhecimentos apropriados, contribui para a atividade filosófica em sala de aula, pois possibilita ao estudante avaliar e analisar por meio da atividade de estudo as diferentes concepções de realidade da própria história e da experiência objetiva de vida dos homens através do tempo, conduzido intencionalmente pela atividade de ensino do professor.

Os indivíduos em coletividade criaram o caos e, concomitantemente, a ordem por meio da elaboração da cultura humana e da teoria que apropriada possibilita a consciência e a emancipação *para-si*. Esse processo pertence, há mais de três milênios, à Filosofia, e é esse movimento que pode contribuir para a objetivação do ensino da Filosofia no contexto escolar, porque é o movimento que evidencia o conhecimento teórico como mediador da atividade humana para *a práxis transformadora.*

Esse processo é reiteradamente explicitado porque faz parte do movimento pessoal de apropriação da teoria que fundamenta esta pesquisa. A apropriação de conhecimentos teóricos é um processo complexo de ordem multideterminada. Apropriar, conforme o exposto, significa que o indivíduo dá um significado funcional às suas aprendizagens mediadas pela atividade, e, no exercício da função *docente*, apropriar-se da teoria promoveu a transformação da professora submergida nas práticas reiterativas dos aparelhos estatais naquela que tem

consciência do seu lugar social enquanto sujeito que pode promover um *ensino humanizado* e *humanizador*.

Tal apropriação, como predito, desdobrou-se em um movimento dialético no modo como a *professora enquanto pesquisadora* e a *pesquisadora como professora* compreende sua função social para o desenvolvimento humano dos escolares. Somente ao compreender o processo que permite a formação das funções psíquicas superiores e que isso ocorre *do coletivo para o individual* na mediação simbólica do conhecimento teórico, não o oposto, é que um plano de ensino foi elaborado com a intenção de *ser* atividade pedagógica.

Construir e executar um experimento didático em que o conhecimento seja o mediador para a apropriação *de-si* na atividade pedagógica pode não superar a questão do *não aprender*, isto é, a ausência de uma escolarização que desagrilhoe os sujeitos dos estereótipos construídos pela sociedade de classes; contudo, cria perspectivas para análise do impacto da *atividade* na educação escolar, fundamento este para a coleta de dados e seu exame.

O experimento didático executado na atividade pedagógica é a expressão do método genético experimental (VIGOTSKI, 2000b) em que um plano de ensino é especialmente organizado para constituir o meio para coleta de dados no contexto escolar, mais exatamente na sala de aula. O experimento didático tem a intenção de responder à necessidade da pesquisa, a saber, investigar o processo de formação e desenvolvimento de determinadas funções psicológicas superiores que são mobilizadas intencionalmente no transcurso do próprio processo de investigação, dado pela observação dos processos de formação e/ou o desenvolvimento da consciência nos estudantes por meio da atividade pedagógica, dada numa realidade circunscrita.

A proposta do experimento didático é, por conseguinte, fazer com que o conhecimento teórico medeie a apropriação *de-si* na atividade pedagógica, ou seja, promover a apropriação do conhecimento teórico com a finalidade de efetivar adequadamente a atividade filosófica enquanto aquela que pode impactar a consciência dos estudantes.

O cuidado maior reside na elaboração de um plano de ensino em que a Filosofia fosse acessível aos estudantes sem, no entanto, desvinculá-la de suas *acepções radicais*. O plano de ensino e o percurso da pesquisa de campo são apresentados no capítulo a seguir.

5 O MOVIMENTO DE NÃO OBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO

A atividade pedagógica como expressão do trabalho educativo na sala de aula tem por finalidade última a *práxis pedagógica*. Um dos fatores que contribuem para o processo de transformação do contexto escolar está vinculado à qualidade da relação singular-particular-universal e sua expressão na atividade dos sujeitos.

A sistematização empreendida pelo professor no ensino da Filosofia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a transformação dos escolares em estudantes solicita ações e operações intencionalmente direcionadas para interpresar esse movimento. Desta maneira, como predito, o professor deve primar por uma organização do conhecimento teórico que o coloque como mediador da atividade pedagógica, com a finalidade de conduzir o estudante a ter o conceito teórico como objeto da atividade de estudo.

A ausência da apropriação dos conhecimentos teóricos pelos escolares é uma das manifestações mais relevantes do fracasso escolar. Conforme mencionado, o fracasso escolar precisa ser analisado tendo em vista sua origem, a saber, a escola; por outro lado, a investigação acerca da trajetória do estudante nos processos de escolarização pode colaborar para a compreensão de sua ocorrência e manifestações.

Não há fracasso escolar *a priori* da vida do estudante na escola, tampouco os problemas de escolarização são intrínsecos a fatores que pertençam única e exclusivamente aos sujeitos singulares, de modo que a análise desse fenômeno deve levar em conta os determinantes histórico-culturais dos problemas de escolarização. Por isso, considerou-se a necessidade de atacar as manifestações do fracasso escolar na sala de aula, já que o estudante precisa da apropriação do conhecimento teórico para ter objetivado em sua vida a aprendizagem e o desenvolvimento.

A pesquisa de campo apresentada neste capítulo e, por consequência, a análise de um experimento didático executado durante o ano letivo de 2014 em uma sala de aula do Ensino Médio, visa sistematizar os dados de pesquisa obtidos durante as aulas de Filosofia ministradas numa escola pública do Estado de São Paulo.

A organização do plano de ensino, fundamentada na mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica, tem a função de favorecer a formação e/ou o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a transformação da consciência dos estudantes nesse processo. O *ensino adequadamente organizado* é capaz de intervir no contexto escolar e colocar em movimento os processos que visa analisar. O *experimento didático* constituiu-se, assim, no modo de ação geral para a sistematização da atividade em sala de aula (VIGOTSKI, 1996, 2000b; DAVIDOV, 1988).

Destarte, o objetivo geral da pesquisa é analisar as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar a partir da mediação do conhecimento teórico-filosófico no contexto do ensino da Filosofia e evidenciar a transformação da consciência dos estudantes quando a função social que executam é adequadamente (re)conduzida na atividade pedagógica. O organizador das ações investigativas, por sua vez, é expresso pela seguinte questão: quais condições criam possibilidades para superar as manifestações do fracasso escolar no interior da escola, na sala de aula, ao favorecer a apropriação do conhecimento teórico no ensino da Filosofia?

A análise realizada neste capítulo tem como eixo orientador o pressuposto de que a atividade pedagógica possibilita a mobilização do estudante à atividade de estudo, a fim de, intencionalmente, promover um ensino desencadeador de desenvolvimento. Foi considerado, da mesma forma, para a constituição do plano de ensino, quatro pontos fundamentas que abalizam a Teoria Histórico-Cultural – já explicitados no decorrer do corpo teórico desta pesquisa –, a saber, a) o caráter social da formação e/ou do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; b) a apropriação da cultura elaborada sócio-historicamente como meio para a humanização dos indivíduos; c) a necessidade de superação das condições alienantes e alienadoras presentes na atual sociedade, que também se manifestam no interior dos sistemas de ensino e das quais o fracasso escolar é uma delas; d) e a defesa de que o desenvolvimento da consciência é produto da atividade prática humana, que devidamente sistematizada favorece a transformação das funções psicológicas superiores na mediação de signos, símbolos e instrumentos.

Além disso, este capítulo expressa a articulação entre a investigação bibliográfica e conceitual, presente nos capítulos anteriores, e a investigação empírica no contexto escolar, evidenciada pela dialética entre a *não objetivação* e a *objetivação* do processo de ensino e aprendizagem, porquanto para sistematizar adequadamente um ensino para o desenvolvimento é preciso ter consciência do objeto de pesquisa e da própria função social exercida em um determinado contexto.

O modo de ação no ensino da Filosofia, por seu turno, é a mediação do conhecimento teórico-filosófico como instrumento que pode (re)qualificar a relação do estudante para com a cultura socialmente acumulada. A intencionalidade desse tipo de ensino é provocar o desenvolvimento por meio da atividade filosófica objetivada na vida concreta do estudante, para aproximá-lo do estudo na ascensão do senso comum à consciência filosófica.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados, três processos são centrais para a sistematização dos dados: obtenção, organização e análise dos dados. Para cada um, há um princípio que fundamenta e norteia este trabalho, assim como instrumentos que balizam metodologicamente tal apresentação, consecutivamente: o *experimento didático*, os *episódios de ensino* e as *abstrações substanciais* que culminam na constituição da unidade análise.

É preciso salientar que a presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), da Universidade de São Paulo (USP), à qual esta pesquisadora está vinculada por participar do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Sociedade Políticas Públicas (Gepespp), sob o número 22138613.9.0000.5390[29], e que os estudantes foram identificados por siglas para preservar suas identidades.

5.1 Caracterização da Realidade Escolar

A investigação produzida pela execução de um experimento didático transcorreu durante as aulas da disciplina Filosofia em unidade escolar pública localizada em uma área central de um município pertencente à Região Metropolitana do Estado de São Paulo. As crianças e os jovens regularmente matriculados pertencem ao Ensino Fundamental II, no período vespertino, e ao Ensino Médio, no período matutino e noturno. Nessa escola, cerca de duas mil crianças e jovens regularmente matriculados no ano corrente de 2014 pertencem a diferentes níveis sociais e residem em pontos diversos do município, inclusive em outras cidades.

[29] É possível localizar a pesquisa pelo nome do projeto inicial ("O fracasso escolar e a ausência da apropriação de conhecimentos teóricos pelos escolares") e/ou pelo número do protocolo supramencionado em <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

As aulas foram devidamente gravadas, a fim de que o registro fosse fidedignamente documentado. Constam como parte da documentação trabalhos, redações, sínteses textuais, respostas dissertativas e afins, fotos e vídeos da produção coletiva e individual dos estudantes e um *Diário de Bordo,* com a descrição sintética do dia a dia da sala de aula.

O *Diário de Bordo* na presente pesquisa, elaborado como um relatório sumário-descritivo das ocorrências da atividade pedagógica, constituiu-se em uma primeira etapa da organização dos dados obtidos em sala de aula, com a explicitação detalhada das relações escolares. Nele estão apontados os acontecimentos de cada aula, as datas da pesquisa de campo, a localização das ocorrências escolares e os eventos nos registros documentados como, por exemplo, o nome do áudio e/ou vídeo captado, o tempo em que ocorreu (indicação dos minutos e segundos de um determinado registro) e a produção escolar devidamente identificada com o nome dos estudantes. Na presente pesquisa, são apresentados os dados do *Diário de Bordo* que expressam o processo do movimento de *não objetivação* e *objetivação* do ensino, devidamente tratados[30].

Dentro das possibilidades de turmas do ano de 2014 atribuídas a esta pesquisadora, foi escolhida para a objetivação da pesquisa de campo uma turma com *baixo rendimento*[31] no primeiro bimestre, e, segundo os professores dessa unidade escolar, o mais baixo considerando ser o fim do ciclo da Educação Básica, uma terceira série do Ensino Médio, a qual possuía inúmeros problemas, entre eles o fantasma da evasão escolar e o da repetência.

A turma é composta por um grupo heterogêneo de indivíduos, 43 oficialmente matriculados, contando com as ocorrências de abandonos, remanejados e transferidos, e cerca de 20 escolares frequentes[32] no início da pesquisa de campo. Alguns já passaram pela experiência de repetir alguma série e outros por motivos pessoais tiveram que abandonar os estudos em algum momento, isso no âmbito das questões escolares.

Parte significativa dos jovens que compõem a turma ou tem mais de 18 anos ou está prestes a completar a *maioridade*; vários não estavam familiarizados ao significado da escola

---

[30] O *Diário de Bordo* em sua inteireza não será apresentado por conter elementos que apontam a identidade dos sujeitos da pesquisa (estudantes e seus familiares, professores e funcionários da escola) e inclusive os dados da própria instituição de ensino.

[31] Isso significa de modo geral, no interior do contexto escolar e de suas práticas, que o rendimento da turma eram notas inferiores ao valor cinco e que, representada por seus sujeitos tomados individualmente, estes tinham notas inferiores ao valor indicado em mais de quatro disciplinas. A tabulação do rendimento dos escolares consta no *Anexo C*, apresentando o rendimento do primeiro e do segundo bimestre.

[32] Lista dos escolares frequentes no início do experimento didático consta no *Anexo E*, essa lista também é controle das atividades realizadas no momento inicial da coleta de dados.

enquanto instituição promotora de humanização, pois a frequentavam ou porque os pais e/ou responsáveis os obrigavam ou porque a justiça solicitava (jovens sob a condição de *liberdade assistida*) ou, ainda, porque viam a escola como ambiente para encontro de seus pares. Uma parcela mínima dos escolares estava na escola por almejar acesso ao Ensino Superior, ou por gostar de estudar[33].

A reprodução do preconceito no interior da escola acontecia veladamente. Em função de sua constituição, a turma elencada sofria o estigma do fracasso escolar de modo recorrente no decurso do ano letivo; possuía um número significativo de jovens que já haviam repetido alguma série e/ou evadido (abandonado a escola) em algum momento de sua trajetória escolar.

Os escolares percebiam certo tratamento *diferenciado*, como constatado durante a pesquisa de campo, nas gravações da aula, no dia 8 de agosto de 2014, quando os escolares relatam que se sentem como se fossem "o resto da escola"; na fala de uma jovem denominada como V.H., para preservar sua identidade, "esta é a sala dos excluídos". Eis a transcrição de parte da conversa:

> **V.H.**: Parecem que escolheram a dedo os alunos que iriam estudar nesta turma, porque aqui só tem o resto da escola. Esta é a sala dos excluídos.
> **Professora**: Vocês não deveriam falar desta forma, vocês são muito bons. O que falta é um motivo para o *estudar*, mas isso é uma construção que leva tempo e que precisa ser incitada por um professor cuja intenção seja promover o estudo e a apropriação do conhecimento teórico.
> **G.B.**: Professora, observa. Aqui só tem *os lixo*. É gente repetente, uns que não estão nem aí para nada, o *Febem* (apelido de um dos escolares), grávidas, e tem gente aí com o nome na chamada que eu nem conheço, porque nunca vem!
> **L.S.**: Eu mesma nem era dessa sala. Pedi para o povo (a escolar se refere à equipe gestora, a direção) para mudar de turma e me colocaram aqui. E parece que estou no lugar certo.
> **Professora**: Vocês estão de fato desmotivados, não é? Pensem que o que relataram são apenas aspectos que constituem a turma, mas não impedem que ninguém aqui aprenda e estude. Vamos fazer assim, eu vou no ritmo de vocês e no fim do ano letivo iremos pensar coletivamente o que foi esta turma. Tudo bem?
> Alguns concordam, mesmo com uma expressão de "desacreditados".
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 8/8/2014)

Percebe-se no diálogo a explicitação por parte dos escolares do porquê se consideram uma turma propensa ao fracasso escolar. O diálogo evidencia a *culpabilização* dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, indivíduos que enxergam as características da coletividade da turma como produtora do fracasso *a priori* do movimento para a atividade pedagógica.

---

[33] Dados obtidos por meio das interações e diálogos em sala de aula, os quais estão registrados no *Diário de Bordo* e foram sistematizados posteriormente. Cf. *Anexo D*.

O fracasso escolar tem diversas manifestações na teoria, como já explicitado, algumas evidenciam a carência cultural de indivíduos que *não estão preparados para frequentar* os bancos escolares por pertencerem a uma determinada classe social e/ou etnia; outras explicitam que há distúrbios de aprendizagem inatos ou constituídos pelos aspectos físico-cognitivos, étnico-raciais e socioeconômicos.

As teorias tradicionais acerca do fracasso escolar realizam um recorte sobre o escolar que apresenta algum problema de escolarização, torna natural o que é de ordem sociopolítica, visto que se trata de um fenômeno que reproduz a organização social no interior da escola. Daí o escolar ser tratado como culpado pelo insucesso na escola.

Na turma, período noturno, apenas 21 dos 32 escolares matriculados frequentavam as aulas no momento inicial da pesquisa de campo; 21 trabalhavam e os demais participavam dos cuidados do lar no decorrer do dia. Do total de matriculados, 12 nunca repetiram ou abandonaram os estudos durante sua trajetória escolar, mas 20 já haviam sofrido algum problema de escolarização (evasão, repetência, defasagem idade-série, dificuldades no processo de apropriação de determinados tipos de conhecimentos teóricos). Cerca de 40% tinham mais de 18 anos e cerca de 20% tinham filhos; tais circunstâncias de vida impactavam diretamente o modo como viam a escola e o sentido que atribuíam ao estudar[34].

A prática de um experimento didático cuja finalidade é a pesquisa acadêmica foi tida como algo positivo por parte da equipe que atua na escola, porque consideraram a pesquisa como um exame das possibilidades que ainda existem no seio escolar para a superação, mesmo que parcial, do fracasso escolar. Outros a enxergaram apenas como mais uma *receita* que se diz pronta para *o agir pedagógico*. E outros como uma inovação, porque nunca haviam conhecido ou acompanhado de maneira tão próxima a construção teórica de uma pesquisa que se dá no interior do contexto escolar por alguém que faz parte dele.

Como um processo que lida diretamente com os trâmites burocráticos, para que o consentimento da coleta de dados fosse deliberadamente concedido, uma das primeiras dificuldades da pesquisa está ligada à liberação de sua prática para a coleta de dados, e outra é a ausência de compromisso para com o efetivo cumprimento do calendário escolar.

As instituições de ensino, de maneira geral, apresentam, por diversas vezes no ano letivo, reuniões que oficialmente não compõem o calendário homologado pela resolução que

---

[34] Dados obtidos por meio das interações e diálogos em sala de aula, os quais estão registrados no *Diário de Bordo* e foram sistematizados posteriormente (*Anexo D*).

sanciona o ano letivo, cria inúmeros *projetos pedagógicos*[35] que impedem e/ou interrompem o efetivo exercício da atividade pedagógica na sala de aula, assim como a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) convoca indiscriminadamente o corpo docente e a equipe gestora para encontros – que em nada colaboram para a efetiva transformação do fracasso instituído na escola – ou altera o que está disposto em lei de forma equivocada, por meio de resoluções e decretos.

Além disso, existem os problemas de ordem estrutural nos sistemas de ensino e suas instituições, como, por exemplo, a ausência de material apropriado para um trabalho diferente em sala de aula (ou o simples, como folha sulfite, fotocopiadora e computador que funcionem adequadamente), há constantes mudanças nos horários de aula (o que prejudica o planejamento tanto do professor quanto do escolar que nem sempre têm o material a ser utilizado em mãos), falta de estrutura predial (um exemplo é a constante queda na energia elétrica, como as aulas para coleta de dados são no período noturno, algumas ficaram impedidas de ocorrer), entre outros eventos. Assim, a governança da escola interfere na formação dos indivíduos porque não consegue sobrepujar a precariedade e motivar o escolar a frequentar o espaço que obteve legalmente por meio da matrícula efetivada, como Assali (2014) aponta.

5.2 O Experimento Didático como Modo de Ação da Atividade Pedagógica

O domínio dos instrumentos da atividade de ensino possibilita analisar o concreto a partir das mediações estabelecidas em sala de aula e, concomitantemente, auxilia nos momentos de crise durante o processo; momento em que é preciso redefinir ações conforme as situações específicas das relações escolares e socioafetivas.

O percurso de obtenção dos dados, ao fim e ao cabo, propicia uma reflexão acerca das ações promovidas no contexto escolar, pois promove a oportunidade de examinar o processo que visa explicitar em meio à intervenção pedagógica e evidenciar o produto da relação da pesquisadora-professora com os *fatos comuns* na construção dos *fatos científicos*. Segundo

[35] O desenvolvimento escolar do sujeito se estrutura nas relações existentes no interior da escola, campo de contradições e paradoxos em que o improviso marca a sua produção. O texto "Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento", de Beatriz de Paula Souza (2007), é esclarecedor nesse sentido.

Vigotski (2004a, p. 234), “o fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural”.

O procedimento metodológico para a sistematização do plano que orienta a atividade pedagógica na presente pesquisa baseia-se no método genético-experimental de Vigotski (2000b) e no experimento formativo de Davidov (1988) para a elaboração do experimento didático. O método genético-experimental considera a natureza dinâmica dos processos psicológicos superiores e procura apresentar essa dimensão dinâmica do fenômeno por meio da reconstrução dos ciclos de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Davidov e Márkova (1987b), o experimento formativo tem uma particularidade do método genético-causal (ou genético modelador), que visa analisar o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o processo de investigação. Os autores asseveram que

> […] a essência deste método se expressa no estudo dos processos de transformação às novas formas do psiquismo, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 326, tradução nossa).

O experimento didático é um desdobramento do conjunto de procedimentos de análise supramencionados. Dessa maneira, pode-se assinalar que o objeto de pesquisa é forjado, a fim de que seja *intencionalmente construído* na realidade concreta.

Vigotski (1996) indica que para o pesquisador estudar determinados fenômenos da realidade objetiva deve provocar, criar e analisar o modo como se formam e se desenvolvem no próprio processo de formação e transformação dos objetos de estudo. Colocado de outro modo, trata-se de aplicar o *método experimental*, a fim de esclarecer e evidenciar os vínculos ocultos que às vezes não são visíveis à simples observação. A forma mais desenvolvida de um fenômeno não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas de maneira mediatizada pelos processos de análise. Vigotski (1993, p. 216) aponta, à luz da teoria marxiana, que “‘se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua’ [...]. Esse é o quid do conceito científico. Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico”.

O experimento didático é, dessa forma, o procedimento de pesquisa necessário para investigar a formação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes nas relações escolares. A

intenção, na presente pesquisa, é intervir e colocar em movimento os processos que formam a consciência dos estudantes. Conforme Davidov (1988, p. 196, tradução nossa, grifo do autor):

> […] o método do experimento formativo se caracteriza pela intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos que estuda. […] Ao nosso ver, pode-se denominar o experimento formativo *experimento genético modelador*, o qual plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e a sua educação e ensino.

Para que o experimento fosse objetivado, foi necessário organizar um plano de intervenção (plano de ensino) cujo conteúdo favorecesse a atividade nos estudantes. Cada aula tem uma especificidade, seja pelo tipo de organização do ensino para o dia, seja pelo conteúdo abordado, pela singularidade dos proponentes e executores das ações ou mesmo pelas interações sociais ocorridas no decorrer de um período. Entretanto, é a unidade existente na atividade pedagógica e seus correspondentes princípios que sinalizam algumas possibilidades que desencadeiam o estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolar, assim como apresentam os indícios de alteração na forma como os estudantes se apropriam, desenvolvem-se e dominam o seu comportamento.

Na análise dos dados, serão apresentados os *episódios* que evidenciam o movimento para a atividade, o estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento, a fim de identificar as manifestações externas e o efeito dos processos superiores engendrados na atividade pedagógica por meio do experimento didático.

Alguns princípios foram selecionados para *nortear o experimento didático na atividade pedagógica* e a apresentação destes neste momento não significa que há uma ordem cristalizada para definir a organização das ações e operações que o sistematizam, mas que é necessário um planejamento geral que preceda a prática. O plano de ensino pautado nas premissas do experimento didático fundamentou-se em três princípios que constituem a *unidade molar* para as ações em sala de aula.

O primeiro princípio, isto é, o *caráter ativo* nas relações escolares, como indica Nascimento (2010), é caracterizado pela organização do ensino para a *atividade* e está vinculado à identificação do conteúdo central para a elaboração do experimento didático a fim de principiar a criação de motivos para que os sujeitos entrem em atividade.

Sobre o segundo princípio, o *ensino desenvolvimental* (DAVIDOV, 1988), pesa a sistematização das ações e operações gerais para a manifestação da atividade pedagógica no trabalho educativo, cuja intenção é promover a formação e o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores nos escolares. Trata-se do princípio do ensino sistematizado para impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos.

O terceiro princípio, o *caráter consciente* na atividade pedagógica, como assinala Bernardes (2012b), refere-se ao caráter consciente do processo de escolarização. O professor que busca favorecer a formação da consciência dos estudantes também tem que ter consciência de sua função social, do domínio dos instrumentos que utilizará na sala de aula e dos limites do ensino no contexto em que exerce sua atividade.

A seguir, apresenta-se o movimento para a elaboração do plano de ensino que constitui o experimento didático.

5.2.1 A Elaboração do Plano de Ensino

O movimento da pesquisa e a apropriação da teoria pela pesquisadora são os geradores da produção e, consequentemente, da sistematização do experimento didático em um plano de ensino que foi executado nas aulas de Filosofia. Para a elaboração do plano de ensino, é preciso antes (re)organizar ações e operações a fim de objetivar a atividade pedagógica na sala de aula.

Os modos gerais de ação para a elaboração do plano de ensino compreendem que: a) a cultura é um instrumento engendrado a partir da necessidade humana de dominar a natureza e seus bens e que a apropriação dos nexos internos do conhecimento teórico, produzido pela cultura, promovem saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico superior do estudante; b) a escolarização contribui para a humanização dos indivíduos quando propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mormente, no que concerne ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes; e c) a intencionalidade do professor deve estar presente em todo o percurso de ensino em prol da mobilização dos estudantes para a atividade que lhes é atribuída, a atividade de estudo (DAVIDOV, 1988; VIGOTSKI, 2000b).

Há ainda alguns pontos a considerar na elaboração do plano de ensino. O primeiro é que o contexto escolar, o qual constitui a dimensão particular que articula ações entre as especificidades dos sujeitos (dimensão singular) em direção à generacidade humana (o universal), tem em seu movimento, concomitantemente, segregação e homogeneidade, porquanto afasta os sujeitos da apropriação dos bens culturais ao considerar que os escolares

possuem certo padrão nos processos de aprendizagem e/ou apropriação dos conteúdos ao ter um único *Currículo* como plano de ensino.

O Currículo do Estado de São Paulo é o norteador das práticas escolares no Estado de São Paulo e criou, por isso, de certo modo, uma paralisação no que concerne à produção metodológica dos professores para a sala de aula, pois o conteúdo e a sistematização estão atrelados diretamente ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Com isso, os professores que usam o material sem adequá-los a sua realidade ou sem estudar o seu conteúdo para aplicá-lo ficam alheios ao processo de ensino que eles mesmos conduzem em sala de aula.

A turma, coordenada por esta pesquisadora, foi palco de várias tentativas de intervenção pedagógica pautada pela didática do Currículo do Estado de São Paulo, sem êxito. A abordagem dos conteúdos, que muitas vezes não eram pertinentes para aquela turma (homogeneização do ensino), de certa forma, não propiciou o movimento que era preciso suscitar para que os escolares fossem mobilizados na atividade pedagógica à atividade que lhes foi atribuída, a atividade de estudo, vinculada à atividade principal, a comunicação íntima pessoal. É valido salientar que nessa unidade escolar existe a função de *professora coordenadora da turma*, a qual acompanha o desenvolvimento dos escolares e, sobretudo, o desempenho de cada um no que concerne ao bom rendimento das notas.

A utilização de uma metodologia didática apartada de determinada realidade, com necessidades muito específicas, poderia ter enrijecido o trabalho educativo caso, como professora, fosse mera executora de procedimentos que não proporcionam um movimento para apropriação de um conhecimento teórico específico, mas sim a fixação de conteúdos próprios do senso comum[36]. Por isso foi preciso elaborar uma adaptação curricular por meio de um plano de ensino (intervenção pedagógica) específico para objetivar o experimento didático na sala de aula. É válido salientar que os conceitos propostos pelo *Currículo* foram ministrados durante esse percurso, em atendimento às leis que vigem o sistema de ensino do Estado de São Paulo.

---

[36] Ver mais sobre quais são os possíveis produtos de um ensino pautado pelo conhecimento empírico e espontâneo como ponto de partida e de chegada em: SFORNI, M.; GALUCH, M. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Comunicações**, Paraná, ano 13, n. 2, 2006, p. 150-158. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/946/454>. Acesso em: 13 jan. 2015.

Ao organizar o plano de ensino, por seu turno, considerando a relação singular-particular-universal, o professor concorre para ser sujeito da própria ação. O conhecimento de técnicas para a prática pedagógica em seu aspecto puramente formal e operacional faz do profissional da educação reprodutor de procedimentos cujos significados lhes são, muitas vezes, inadequados para a atividade na sala de aula.

Apropriar-se da dimensão técnica e operacional do trabalho docente consiste em um conhecimento necessário para a prática, mas é preciso, sobretudo, ter consciência acerca de sua origem e razão a fim de ter domínio dos meios que tornam possível a sistematização ou, mesmo, a adequação curricular, no propósito de objetivar o trabalho educativo em uma realidade escolar específica, seja em um plano de ensino, uma única aula ou um enunciado trabalhado em sala de aula, considerando que a mediação simbólica deva atender as necessidades dos sujeitos em atividade.

A técnica é para ser incorporada à atividade, não como ferramenta mecânica, alienada e alienadora. É necessário, portanto, apropriar-se da lógica de organização do ensino, porque a estrutura e o conteúdo da atividade, entendida como a forma que sistematiza a atividade de ensino, alteram qualitativamente sua organização e objetivação, essa reflexão abarca a dimensão dialética e dialógica do ensino.

O segundo ponto a ser considerado na elaboração do plano de ensino é a necessidade de compreender a trajetória escolar dos jovens que compõem a turma escolhida para a coleta de dados, investigar a atribuição de sentido pessoal pelos escolares à escola e aos estudos, bem como o desenvolvimento real que possuem. Essa averiguação contribuiu para examinar o processo de transformação dos escolares em estudantes, quando estes se apropriam do conhecimento teórico e são mobilizados para a *atividade*, além de indicar qual a expectativa para a aprendizagem, qual o ponto de partida e quais as possibilidades para o ponto de chegada.

Deste modo, as condições objetivas de vida dos escolares foram perscrutadas no decurso do ano letivo por meio de conversas individuais e/ou coletivas[37]. Os estudantes foram tomados como sujeitos com necessidades específicas, portadores de histórias únicas, as quais tinham impacto direto em suas vidas na escola. Assim, a trajetória escolar dos jovens que compunham a turma também norteou a elaboração do plano de ensino, porquanto suscitou a

[37] As conversas foram gravadas para documentação da pesquisa de campo e constituem o *Diário de Bordo*.

necessidade de encontrar um conhecimento, que, na função de mobilizador, (re)conduzisse os escolares à atividade de estudo.

Para executar, portanto, o movimento de mudança nos escolares durante o processo final de escolarização pelo qual estavam passando foi necessário reorganizar o plano de ensino, que antes tinha apenas o *Currículo* como meio para promover a apropriação do conhecimento filosófico. Era preciso, então, obter um conhecimento e/ou conceito teórico como eixo mobilizador para a atividade de estudo, que perpassasse o próprio Currículo do Estado, já que este é o conteúdo em lei estabelecido pela SEE/SP. O conceito teórico escolhido foi: o *conhecimento*.

Já que o conhecimento é o mediador na atividade pedagógica, a centralidade de apropriar-se do seu significado etimológico e ontológico é imperativa na atribuição de um mesmo sentido à atividade de ensino e de estudo, por esse motivo foi elencado como conteúdo *de-si* para dar unidade a esse movimento dialético no plano de ensino.

Esse movimento é o *metaconhecimento*, isto é, colocar o conhecimento como mediação para apropriação do conhecimento enquanto teoria em sua conotação radical para, de certo modo, promover o significado do porquê da necessidade da socialização dos conceitos teóricos em contexto escolar. A expectativa com o *metaconhecimento* é, na atividade pedagógica, propiciar um movimento em que o escolar enquanto estudante reflita sobre a necessidade e o sentido de se apropriar do conhecimento e *o que é o conhecimento* mesmo, bem como venha a ter consciência dos seus próprios processos de conhecer.

Como indica Davidov (1988, p. 126, tradução nossa), "[…] ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência". Esse movimento favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da apropriação dos nexos internos do conhecimento teórico, pois "[…] o desenvolvimento se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 321, tradução nossa).

A seguir, o Plano de Ensino executado em sala de aula.

5.2.2 O Plano de Ensino enquanto instrumento do Experimento Didático no Contexto Escolar

Disciplina: Filosofia
Professora: Sandra Braga Freire
Carga horária teórica: 24 semanas
Ano letivo: 2014

Ementa
A disciplina propõe a apropriação de conceitos teóricos elaborados pela Filosofia, bem como da cultura humana produzida sócio-historicamente. Nessa perspectiva, está voltada para as reflexões que abarcam os usos, as possibilidades e os limites da razão, do conhecimento, da cultura, da ciência e da ética, especialmente a partir do desenvolvimento da *atividade filosófica*, reflexiva e crítica para com a realidade concreta.

Objetivos
Geral

- Entender a Filosofia como construção simbólica e, portanto, como parte da cultura elaborada sócio-historicamente, que, apropriada pelos estudantes, pode conduzi-los a compreender a realidade concreta de forma crítica, transformando sua consciência e emancipando-os dos estereótipos formados pela sociedade de classes.

Específicos

- Superar o conhecimento propiciado pelo senso comum;
- Conhecer e se apropriar dos conceitos da Filosofia abarcados pelos conteúdos escolares;
- Perceber, a partir de sua apropriação, os conhecimentos teóricos elaborados pela Filosofia no decorrer da história como mutáveis, dependendo do contexto em que vivem os sujeitos;
- Apropriar-se da atividade filosófica para avaliar e analisar criticamente a realidade concreta;
- Desenvolver a atividade de estudo integrada às demais atividades no contexto escolar.

Didáticos

- Analisar a realidade escolar, observando como ocorrem as relações *inter* e *intrapessoais* para a formação e o desenvolvimento das formas superiores de comportamento por meio da mediação do conhecimento teórico-filosófico em sala de aula.

Programa (conteúdo de cada unidade didática)

- A Filosofia enquanto produção humana para compreender a sociedade e os problemas dos sujeitos
- A atividade filosófica, a atitude crítica e a reflexão crítica
- Perspectivas sobre a verdade e as especificidades do homem enquanto ser que se humaniza nas relações sociais
- Conceitos teóricos sobre a cultura e ciência abarcados pela Filosofia, numa perspectiva histórico-cultural
- A Filosofia e a Educação

Procedimentos didáticos

Técnicas

- Aulas expositivo-dialogadas
- Leitura coletiva de textos, debates, dinâmicas e seminários
- Estudos dirigidos em sala de aula
- Delimitação prévia de grupos de trabalho (definidos de acordo com a quantidade de alunos da turma) para auxiliar no andamento das aulas de acordo com os temas propostos
- Elaboração de sínteses da aula

Recursos

- Quadro-negro (lousa), computador e projetor multimídia para projeção de arquivos e vídeos, se necessário
- Textos e outros recursos bibliográficos

Avaliações

Diagnóstica

Diagnosticar as dificuldades e potencialidades do grupo, processo necessário para a (re)elaboração das práticas pedagógicas.

Formativa

O processo de avaliação será contínuo, priorizando o aspecto formativo das tarefas escolares sobre os estudantes. A finalidade é avaliar para ensinar, formar e favorecer o desenvolvimento.

Será considerado o envolvimento nos debates e na exposição de ideias, além da apresentação de resumos, sínteses e outras reflexões críticas; os aspectos qualitativos (o processo de desenvolvimento) prevalecerão sobre os quantitativos.

Somativa

Uma prova (avaliação dissertativa), que levará em conta a interpretação dos textos estudados, a clareza na exposição das ideias, a correção linguística e a apropriação dos conceitos.

Trabalho-síntese dos textos trabalhados

A nota final será obtida por meio da participação ativa em todas as avaliações (desde a participação em aulas mediante exposições, debates, perguntas até as avaliações formais, tais como prova e trabalho-síntese).

O produto almejado é que os escolares como estudantes produzam maneiras de filosofar nas categorias: defesa do conhecimento teórico, tendo como exemplos de exposição seminários com estrutura formal ou informal (desde que devidamente sistematizada pelos estudantes); produção de uma propaganda de um produto cultural, de vídeos de cunho filosófico e de autoria dos estudantes; intervenção artística na sala de aula e/ou na/para a escola; saraus musicais, peças de teatro e afins.

O importante é que a atividade de estudo e a apropriação dos conceitos mediados constituam parte da atividade principal dos estudantes e que, a curto, médio ou longo prazo, esse processo impacte e/ou impulsione os estudantes a produzir conhecimento e cultura para a emancipação de suas consciências.

Referências para a sala de aula

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**: Introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993. 395 p.
ARANHA, Maria Lúcia de A. **O ensino de filosofia** (UNO). São Paulo: Grupo Santillana, 2009.
CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. 424 p.
CORDI et al. **Para filosofar**. 5. ed. São Paulo: Afiliada, 2007. 328 p.

Cronograma de atividades

Planejar a ordem dos conteúdos é de suma importância, principalmente porque a prática desse plano de ensino dar-se-á com uma turma do período noturno, cujas aulas ocorrem duas vezes por semana, com duração de 45 minutos cada.

Tema central

Conhecer o que é o conhecimento: a construção do conhecimento e da cultura na sociedade produtora do fracasso escolar

Cronograma

17 e 18/7

"Replanejamento pedagógico": reunião promovida pela SEE/SP para readequar práticas na escola (reunião pedagógica dos professores e da equipe gestora)

24 e 25/7

Filosofia e Ciência: "Como filosofar é aprender a morrer", Caderno do Aluno, Currículo do Estado de São Paulo (Observação de aula para análise do antes e depois da professora-pesquisadora em atividade)

1ª e 2ª semanas (31/7, 1/8; 7/8, 8/8)

Apresentação do projeto, do conteúdo a ser estudado, delimitação dos objetivos, esclarecimento do contrato pedagógico (normas gerais: participação e avaliação) e do cronograma de atividades

Avaliação diagnóstica: O poder do conhecimento e da linguagem

Referências

CHAUÍ, M. Para que Filosofia? In: CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004. Introdução, p. 9-24.
COTRIM, G. A Linguagem e comunicação: construção de sentidos e realidades. In: _____. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 7, p. 128-134.
SOUZA, Rui Antônio de. Ser crítico, uma virtude. **Mundo jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre: PUCRS, edição 341, p. 14, out. 2003.

3ª semana (14 e 15/8)

Compreendendo a realidade concreta e sua aparência: Mito da caverna, Matrix (Realidade *versus* Aparência), senso comum e reflexão crítica

Referências

CHAUÍ, M. Para que Filosofia? In: CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004. Introdução, Cap. 1, p. 9-24.
GAARDER, Jostien. Deixando para Trás as Trevas da Caverna. In: **O mundo de Sofia**. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

4ª semana (21 e 22/8)

Aprofundamento de estudos. Antropologia Filosófica: as especificidades do agir humano

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de A. Antropologia Filosófica. In: _____. **O ensino de filosofia** (UNO). São Paulo: Grupo Santillana, 2009. p. 4-13. v. 5.
BRECHT, Bertold. E se os homens fossem tubarões. In: _____. **Histórias do Sr. Keuner**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 54-56.

5ª e 6ª semanas (28/8, 29/8; 4/9, 5/9)

Necessidade do conhecimento teórico e científico para desconstrução das crenças obtidas na cotidianidade do senso comum
O que é o conhecimento, pensamento e inteligência
Avaliação: Debates e questionários para análise e interpretação

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. O que é o conhecimento? In: _____. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade 2, Cap. 3, p. 20-27.
_____. Linguagem, conhecimento, pensamento. In: _____. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade 2, Cap. 4, p. 28-33.
_____. A condição humana. Conhecimento e verdade. In: ARANHA, Maria Lúcia de A. **O ensino de filosofia (UNO)**. São Paulo: Grupo Santillana, 2009. p. 24-47. v. 1.
CHAUÍ, M. O pensamento. In: _____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004, Unidade 5, Cap. 6, p. 157-167.
SOUZA, Rui Antônio de. A riqueza do conhecimento. **Mundo jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre: PUCRS, edição 333, p. 11, fev. 2003.

7ª e 8ª semanas (11/9, 12/9; 18/9, 19/9)

Cultura e trabalho: O homem humanizando-se. Análise crítica das manifestações culturais pautadas na ideologia da sociedade de classes

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. O homem. In: _____. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade 1, Cap. 1 e 2, p. 2-19.
_____. Ideologia. In: _____. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade 2, p. 35-53.

9ª e 10ª semanas (25/9, 26/9; 2/10, 3/10)

Cultura e cultura de massa: Da aparência à essência, análise e identificação da ideologia na realidade concreta para a superação

Referências

CHAUÍ, Marilena. A cultura de massa e a indústria cultural. In: _____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004, Unidade 8, Cap. 4, p. 288-305.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. Ideologia. In: _____. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade 2, p. 35-53.

_____. Cultura e Comunicação. In: ARANHA, Maria Lúcia de A. **O ensino de filosofia (UNO)**. São Paulo: Grupo Santillana, 2009. p. 4-61. v. 12.

GUARESCHI, Pedrinho A. Propaganda: arte ou artimanhas? **Mundo jovem**: um jornal de ideias. Porto Alegre: PUCRS, edição 345, p. 16, abr. 2004.

11ª, 12ª e 13ª semanas (9/10, 10/10; recesso; 23/10, 24/10; 30/10, 31/10)

Educação e emancipação

Avaliação: Produção textual, redação dissertativa

Referência

RAMOS, Sandra Mara. O ser humano, um ser que faz escolhas. **Mundo jovem**: um jornal de ideias. Porto Alegre: PUCRS, edição 344, p. 11, mar. 2004.

14ª e 15ª semanas (6/11, 7/11; 13/11, 14/11)

Produção dos estudantes como resultado da atividade de estudo e da aprendizagem no decorrer do semestre.

Os estudantes deverão expressar maneiras de filosofar nas categorias elencadas abaixo: defesa do conhecimento teórico por meio de apresentação seminários com estrutura formal ou informal (desde que devidamente sistematizada pelos estudantes); produção de uma propaganda de um produto cultural, de vídeos de cunho filosófico e de autoria dos estudantes; intervenção artística na sala de aula e/ou na/para a escola; saraus musicais, peças de teatro e afins.

16ª e 17ª semanas (20/11, 21/11; 27/11, 28/11)

Produção dos estudantes como resultado da atividade de estudo e da aprendizagem no decorrer do semestre.

Os estudantes deverão expressar maneiras de filosofar nas categorias elencadas abaixo: defesa do conhecimento teórico por meio de apresentação seminários com estrutura formal ou informal (desde que devidamente sistematizada pelos estudantes); produção de uma propaganda de um produto cultural, de vídeos de cunho filosófico e de autoria dos estudantes; intervenção artística na sala de aula e/ou na/para a escola; saraus musicais, peças de teatro e afins.

5.3 O Experimento Didático na Atividade Pedagógica: Os Episódios de Ensino na Sala de Aula

O experimento didático foi analisado por meio da seleção de episódios de ensino que revelassem os saltos qualitativos presentes na atividade pedagógica, com o propósito de revelar o objeto da pesquisa na realidade concreta da sala de aula. Os episódios de ensino dispõem a análise dos dados explicitados pela professora-pesquisadora e/ou pesquisadora-professora, a fim de apresentar os *fatos científicos* existentes na realidade de objetiva[38].

Como supramencionado, o objeto da pesquisa é a dialética entre a *não objetivação* e a *objetivação* do ensino a partir das possibilidades dadas na realidade concreta para a apropriação do conhecimento teórico-filosófico pelos escolares enquanto estudantes. A finalidade, por sua vez, concorre para a superação de manifestações específicas de um dado fenômeno e para a transformação da consciência dos estudantes nas aulas de Filosofia, mesmo que parcialmente, como já explicitado nos capítulos anteriores.

Desse movimento, há o estabelecimento da *célula viva*, da *abstração substancial* para a análise dos dados enquanto unidade do objeto de ensino, a qual está vinculada a um conteúdo que propicie o movimento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa abstração, como eixo organizador do plano de ensino, é a essência que integra a estrutura viva da unidade de um fenômeno a ser investigado, cuja intenção é *explicar* e *explicitar* seus *nexos dinâmico-causais*. Como assevera Vigotski (2000a, p. 5):

> Com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade de análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo.

Destarte, a abstração que se configura como substancial, o elemento que estabelece relações essenciais no objeto de ensino e, concomitantemente, para a análise da dinamicidade da atividade pedagógica, é a *unidade molar* para o ensino desenvolvimental. A *célula viva* que visa engendrar a *atividade original* que mobiliza o desenvolvimento na sala de aula, o movimento para a apropriação do conhecimento teórico-filosófico com a finalidade de impactar uma função psicológica superior específica, a consciência do estudante, é a *atividade filosófica*.

[38] Por representar os relatos do dia a dia da sala de aula, justifica-se o uso da primeira pessoa nesses episódios.

No ensino da Filosofia, a atividade filosófica é o elemento que contempla as características substanciais de um ensino que favorece e/ou propicia o desenvolvimento na vida objetiva do estudante. O movimento para que a atividade filosófica emerja intencionalmente na sala de aula possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes no coletivo da sala de aula quando estes, orientados pela atividade de ensino do professor, são mobilizados a *sair da caverna* por meio da formação adequada do pensamento e da linguagem, ao tomar como foco de sua consciência de que é por meio da apropriação do conhecimento teórico que o homem constrói a cultura e se humaniza, *transformando a sociedade e a si mesmo*.

A atividade filosófica é o complexo movimento que se inicia com o *estranhamento*, em que o sujeito se põe a questionar a realidade empírica e sua expressão, o senso comum, e, após isso, o sujeito passa a tentar compreender o significado, o sentido e o porquê das coisas, a fim de acessar a raiz, a origem do que é o próprio conhecer, tendo o próprio conhecimento como mediador das relações humanas e históricas.

O caminho percorrido na sala de aula buscou ascender do senso comum ao conhecimento teórico, algo recorrente na Filosofia. Para isso, foi preciso a construção prévia e minuciosa de um conjunto de referências com a intenção de articular sistemática e intencionalmente os conceitos e temas, utilizar a linguagem de forma adequada para impactar o pensamento, a conduta e a linguagem particular dos estudantes, a fim de que em atividade aprendessem e se apropriassem dos encadeamentos lógicos internos do conhecimento teórico, sua estrutura cambiável conforme o período histórico em que esteve presente e sua dinâmica perante a cultura humana.

É preciso salientar, mesmo que reiteradamente, que é necessário atentar à dimensão contingencial e caótica da realidade concreta. Assim, no transcurso da execução do experimento didático, surgiram projetos de modo espontâneo com a justificativa de que era necessário atrair os escolares para que frequentassem de modo regular a escola.

A dinâmica de conciliar e cumprir o conteúdo do *Currículo*, o experimento didático e os projetos criados na escola, foi uma tarefa difícil. Como a atividade pedagógica é um trabalho educativo que se (re)inventa e (re)elabora, a solução foi sistematizar o conhecimento teórico veiculado de certa forma nesses projetos, de modo a engendrar um *motor* que mobilizasse os estudantes a entrar em atividade de estudo também nessas circunstâncias.

Além disso, foi preciso pedir permissão antecipadamente para professores de outras disciplinas para usar suas aulas, momentos denominados nesta pesquisa de *aulas extraordinárias*; também foi necessário aproveitar horários vagos da jornada de trabalho, bem como as aulas em que o professor regente estava ausente, solicitando previamente ao professor eventual, para trabalhar conjuntamente o conteúdo do dia.

A realidade escolar é caótica, e é evidente que os estudantes são os prejudicados. A apresentação do plano de ensino e as datas previstas para execução não seguem o curso conforme o previsto, porquanto a constituição da escola, situada em uma realidade específica, faz com que haja muitos dias sem uma aula em que o conhecimento teórico estivesse presente. As aulas eram ministradas regularmente às quintas e sextas-feiras, conforme o horário da unidade escolar, e, no mês de outubro, por exemplo, seguindo a ordem dos dias e semanas, com cinco semanas de aula, dez aulas previstas no mês, apenas três aulas ocorreram. É possível observar o número de aulas que não ocorreram em função dos desajustes do sistema escolar, pelos processos socioafetivos, assim como as *aulas extraordinárias*:

> ✓ 11/8 (segunda-feira) – Aula extraordinária;
> ✓ 12/8 (terça-feira) – Aula extraordinária;
> ✓ 15/8 (sexta-feira) – Aula extraordinária (além da aula ministrada no dia, conforme o horário oficial);
> ✓ 22/8 (sexta-feira) – Aula extraordinária (além da aula ministrada no dia, conforme o horário oficial);
> ✓ 29/8 (sexta-feira) – Não houve aula: reunião de replanejamento, repensar ações para o segundo semestre em cima dos dados da Avaliação de Aprendizagem em Processo de agosto (AAP é uma avaliação externa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.);
> ✓ 4/9 (quinta-feira) – Não houve aula: queda de energia;
> ✓ 12/9 (sexta-feira) – Não houve aula: reunião "Dia D", Reunião sobre o SARESP/IDESP;
> ✓ 17/09 (quarta-feira) – Aula extraordinária;
> ✓ 2/10 (quinta-feira) – Não houve aula: orientação técnica de Filosofia na Diretoria Regional de Ensino (atendimento à convocação);
> ✓ 3/10 (sexta-feira) – Não houve aula: Conselho de Classe e Série; escola solicitada pelo Tribunal Regional Eleitoral, eleições 2014 (primeiro turno, eleição presidencial);
> ✓ 10/10 (sexta-feira) – Não houve aula: reunião de pais e mestres;
> ✓ 16/10 e 17/10 (quinta-feira e sexta-feira) – Não houve aula: recesso escolar de outubro;
> ✓ 24/10 (sexta-feira) – Não houve aula: escola solicitada pelo Tribunal Regional Eleitoral, eleições 2014 (segundo turno, eleição presidencial);
> ✓ 30/10 (quinta-feira) – Não houve aula: confraternização (surpresa) organizada pelos estudantes em virtude do meu aniversário, ocorrido no dia 29 de outubro;
> ✓ 31/10 (sexta-feira) – Não houve aula: ponto facultativo (Dia do Funcionário Público);
> (Registro de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*)

Destarte, os episódios de ensino evidenciam o processo de *não objetivação* e a *objetivação* do ensino, do estudo, da aprendizagem e do desenvolvimento, apresentando o seu

movimento, os processos de crise, caos e/ou de transformação dos escolares. Por consequência, são apresentados a seguir os episódios que foram significativos para a intervenção pedagógica, no sentido de impactar intencionalmente o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

5.3.1 Episódio de Ensino 1: Da Admiração ao Conhecimento Teórico-Filosófico

Duas horas-aula[39] foram utilizadas para o início da coleta de dados e expor a pesquisa e os seus objetivos aos escolares. A turma não demonstrou nenhum tipo de recusa na participação dessa coleta, ao contrário, mostrou curiosidade, porquanto não sabiam que a Filosofia se constituía *como ciência no sentido de fornecer dados às instituições de pesquisa*.

> **G.B.**: Não sabia que a Filosofia era ciência, pensei que era apenas mais uma matéria da escola.
> **Professora**: E o que vem a ser ciência, G.B.?
> **G.B.**: Ah, eu não sei, professora. Nunca pensei nisso. Acho que ciência são as descobertas que *uns caras* fazem no laboratório.
> **Professora**: E você acha que é possível aprender ciência na escola?
> **G.B.**: Não sei, professora. Mas a senhora disse que a escola é o lugar para aprender e estudar coisas, nisso deve estar incluída a ciência. Só que mais importante do que isso é estudar coisas que fazem sentido para mim, na minha vida. A gente estuda tantas coisas, só que elas não fazem sentido, *prof*.
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 31/7/2014)

Nota-se que, para esses escolares, há uma cisão entre o sentido e o significado do processo de escolarização no que concerne ao estudo. Na percepção deles, o conhecimento tem que possuir uma utilidade prática imediata, o que está vinculado à própria estrutura da sociedade de classes reproduzida no interior da escola. A concepção de ensino em disciplinas sem articulação entre si também colabora para a compreensão de que na escola se estudam coisas que *não fazem sentido*.

Sforni e Galuch (2006) indicam, ao analisar a unidade entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento, que os escolares ao ingressar na escola apresentam um saber espontâneo, vinculado ao imediato, ao senso comum. Cabe à escola trabalhar com o conhecimento teórico de forma que o escolar se aproprie de formas de pensar, analisar, reelaborar e agir conscientes, a fim de ultrapassar o conhecimento empírico. As autoras asseveram que "é difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento

[39] Cada hora-aula no período noturno tem duração de 45 minutos nesta unidade escolar, como supradito.

empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como ponto de partida e de chegada" (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 153) também na educação escolar.

A atividade de ensino do professor, nesse caso, tem a função de articular o conteúdo escolar com a realidade objetiva, ao mostrar para os estudantes que a sociedade, a cultura e o conhecimento teórico são produtos da atividade prática dos homens, engendrada por uma necessidade. Ao integrar na atividade pedagógica o conhecimento teórico, como instrumento mediador para a formação e/ou desenvolvimento das funções psíquicas superiores, à atividade do estudante, o professor favorece a mobilização do escolar para se apropriar do objeto de estudo, não por sua utilidade prática, mas porque possui motivos para querer conhecer conscientemente a realidade para além da sua aparência.

Durante a aula, os escolares foram informados sobre o rendimento geral da turma e tiveram conhecimento das notas do primeiro bimestre, as quais eram baixas, e alguns jovens se comportaram de forma irônica, dizendo "nossa, que absurdo!"[40] e entre eles riam, o que mostra a ausência de uma compreensão acerca do sentido e do significado de estudar *tantas coisas*, sendo que a vida objetiva solicitava o cumprimento de outros deveres que aparentemente a escola não podia colaborar. O propósito era produzir em sala de aula o movimento de conscientização acerca da situação escolar da turma e de cada estudante, de maneira que estes se sentissem assistidos.

Ainda neste primeiro dia, foram apresentados aos escolares os objetivos gerais da *pesquisa-aula*, bem como a necessidade de gravação de áudio e/ou vídeo das aulas, pois estes representavam o registro formal para demonstração posterior do que de fato acontecia em sala. Foi solicitado, a despeito disso, que os escolares se comportassem de maneira comum e que não se sentissem pessoalmente constrangidos com tal documentação.

Com o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) entregue e explicada a importância de trazê-lo assinado pelo responsável legal, parte dos escolares o assinou, visto que alguns tinham 18 anos ou mais. Ao saberem da gravação e, conforme iam lendo o TCLE, ficaram extremamente agitados e falavam:

> **G.B.**: Aqui tem um bando de fracassado mesmo.
> (Parte da sala ri e a outra me parece constrangida).
> **V.H.**: Até mesmo porque aqui juntaram o que há de pior na escola, colocaram tudo em uma sala e daí nasceu a nossa turma.

[40] Expressão obtida por meio da gravação de áudio da aula e analisada posteriormente.

> **Professora**: Não é desta forma que os vejo. Vocês são jovens com um grande potencial, mas precisam ter este potencial trabalhado de forma orientada.
> **L.S.**: Então é só a senhora que acha isso.
> Ouço um burburinho ao fundo da sala e peço para que os escolares se coloquem para o coletivo, para que todos possam escutá-los. Ao passo que um escolar se coloca:
> **F.B.**: Ah! A pesquisa é sobre o fracasso escolar? A senhora está no lugar certo!
> Muitos escolares concordam e reproduzem a frase.
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 31/7/2014)

Esse momento foi de suma importância para explicitar um dos objetivos específicos da pesquisa, a saber, criar possibilidades e elaborar formas para produzir o sucesso escolar coletivamente, de modo a integrar e reconduzir os estudantes à atividade que lhes foi atribuída na escola: a atividade de estudo.

Presume-se, como supramencionado, que uma das manifestações do fracasso escolar mais significativa reside na falta de articulação entre a atividade dominante com as demais atividades, que podem contribuir para o desenvolvimento do estudante no decorrer de sua trajetória escolar. Na presente pesquisa, a atividade principal dos jovens e a experiência deles com o ambiente escolar eram conflitantes em virtude das exigências que lhes eram feitas e do fracasso que lhes era atribuído.

A atividade de estudo nesse processo serve como intermediário para reconduzir o sistema de relações dos jovens com o conhecimento teórico e com a própria atividade. Por meio da atividade de estudo, os escolares têm o desenvolvimento psicológico vinculado à apropriação da cultura sócio-historicamente acumulada, pois

> […] a assimilação é o processo de reprodução pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante […]. Em alguns casos a assimilação pode levar a criança a dominar conhecimentos, habilidades e hábitos; em outros casos, ao domínio das capacidades das formas gerais da atividade psíquica. Neste último caso se pode falar de avanços essências no desenvolvimento psíquico. […] os avanços no desenvolvimento psíquico, por sua vez, servem de premissa para a assimilação de novos conhecimentos e habilidades de conteúdo mais complexo. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 321-322, tradução nossa).

A educação escolar, ao assumir esse pressuposto, possibilita aos sujeitos o desenvolvimento do pensamento teórico. O ensino intencionalmente sistematizado para provocar o desenvolvimento propicia saltos qualitativos no psiquismo do escolar que esteja integrado à atividade pedagógica, mas, para isso, é preciso que o ensino do conhecimento teórico seja voltado para a promoção de meios que levem os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos como objeto principal e consciente da sua atividade, os quais podem, inclusive, impactar a própria conduta dos estudantes, alterando a forma como veem a si e sua relação com a escola.

A partir desse pressuposto, foi engendrado o movimento para a atividade pedagógica, na explicitação do contrato pedagógico. Sendo a atividade pedagógica a expressão do trabalho educativo, foi necessário explicitar aos escolares quais objetivos norteariam as práticas para o estudo, assim como as normas para o convívio coletivo e as sanções previstas, caso as relações estabelecidas para objetivação da aprendizagem fossem prejudicadas.

Ademais, as aulas iniciais do experimento didático contemplam a retomada do contrato pedagógico para com os escolares a todo o momento, pois o comportamento deles oscilava entre a apatia, o interesse pelo estudo e a agitação no decorrer de uma única aula.

O movimento para mobilizar os escolares para uma reflexão sobre a realidade concreta foi iniciado na sala de aula com a questão *"o que é ser genial?*. A intenção era compreender as acepções de conhecimento e da cultura humana que os escolares possuíam até o momento, para sair do senso comum e produzir a atividade filosófica radical, com a finalidade de passar de uma apreensão imediatista da realidade concreta para uma posição de exercício e domínio do conhecimento na atividade de estudo.

A resposta foi dada por uma escolar, denominada S.T., que prontamente enunciou: "Minha mãe, ela é genial, porque para ter em mãos um salário-mínimo, sustentar toda uma família e fazer deles pessoas felizes, isso é genial" (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 31/7/2014).

Como não havia nenhuma orientação específica no que concerne à formulação da resposta à questão acima, mas sim uma proposta de gerar certa curiosidade para *o conhecer*, a aula foi dirigida para explicitar, a partir dessa resposta, as diferentes concepções de mundo, a estrutura geral da sociedade de classes, assim como apontar a marca da genialidade humana ao produzir signos e símbolos na elaboração da cultura.

A resposta dada pela escolar poderia ser outra, mas a organização da aula previa mobilizar os escolares à curiosidade para a apropriação do conhecimento teórico-filosófico por meio de uma aula expositivo-dialogada, *dinâmica*, em que a professora-pesquisadora e os escolares tivessem uma relação ativa para com os conceitos e textos filosóficos, a fim de expor a história do conhecimento na Filosofia, nas Ciências, e apresentar a produção da cultura como marco da *genialidade humana*.

A cultura e os bens culturais são os responsáveis por passar a essas gerações o conhecimento das gerações anteriores. No transcurso dessa mesma aula, foi sinalizada a importância do conhecimento como ferramenta para não permitir preconceitos, para aprender

a *viver* na sociedade de classes e, sobretudo, como instrumento de transformação e de luta, assim como, de certa maneira, esse conhecimento também era usado pela mãe dessa escolar.

A Filosofia é tributária da admiração e começa com o espanto, como indica a filosofia aristotélica. Aristóteles (2002, p. 11) afirma que "[…] os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades simples […]". Os escolares se admiram ao conhecer a Filosofia como ciência que fomenta a pesquisa na universidade; ao saber que a escola é o lugar para conhecer e aprender *ciência*; e ao saber que a Filosofia não é só mais uma matéria da escola e que está presente na realidade concreta.

A aula subsequente contemplou a leitura dirigida de textos, citados no plano de ensino, de forma a orientar os escolares na compreensão do conhecimento teórico-filosófico, já que parte significativa da turma compreende alguns termos da Filosofia, contudo da maneira como o *senso comum* evidencia. A ideia não era apontar os erros desse tipo de apreensão da realidade objetiva, mas conduzir os escolares para a consciência de que há uma construção sócio-histórica dos conceitos e que a humanidade os criou por uma necessidade concreta.

Esse tipo de aula, com leitura coletiva de um ou mais textos, seguida de explicação dialogada dos conceitos, tem a intenção de apresentar como pode ser realizado o estudo de um texto, como pode ser lido e quais são os elementos que devem chamar a atenção do leitor. Isso facilitaria a realização da tarefa, no transcurso do tempo, na atividade de estudo coletiva ou individual.

Era necessário também orientá-los no que concerne aos meios para o estudo, ou melhor, ações com o intuito de constituir a atividade de estudo na vida dos estudantes, mesmo sendo aquela a fase final da Educação Básica. Os jovens daquela turma evidenciavam o distanciamento que tinham com relação ao conhecimento teórico e ao estudo tomado como *atividade*, pois em suas trajetórias na escola eram tomados como sujeitos passivos. Por este motivo, foi preciso acompanhá-los de forma bastante próxima em suas produções na sala de aula, já que parte das tarefas escolares na aula de Filosofia propunha a composição de um texto-síntese de cunho dissertativo que contemplasse a conceituação dos conhecimentos abordados em sala de aula, uma síntese textual de um determinado conceito, conforme os aportes filosóficos, com a finalidade de promover a saída do senso comum em direção à consciência filosófica.

É válido salientar que a orientação para o estudo é uma ação necessária nesse contexto, porquanto o trabalho habitual com o *Caderno do Aluno*, material pertencente ao Currículo do Estado de São Paulo, implica alguns problemas, um deles é a cópia indiscriminada por parte dos escolares das respostas dos exercícios ali presentes. Por isso, nesse contexto, usar parte da aula para explicar algo que aparentemente é simples, é na verdade algo necessário para a constituição da atividade no escolar, porque esses jovens estão acostumados a se dirigir a inúmeros *sites* apenas para procurar qual tem a resposta que procuram, e são muitos os que contêm as respostas do *Caderno do Aluno*. Isso fica explícito quando os escolares resolvem contar como procedem para responder as tarefas propostas pelo *Caderno do Aluno*:

> **Professora**: Galerinha, vamos prestar atenção aqui?! Nós fizemos alguns acordos no primeiro dia de aula para a construção deste novo modelo de aula, não foi? Sei que demora um tempo até se acostumar, mas com todas essas oscilações durante uma única aula, não *vai rolar*! Toda aula eu vou ter que rememorar todo o nosso contrato pedagógico?
> *Ninguém responde*
> **Professora**: E então? Vou ter que lembrar a cada aula as regras para a gente estudar coletivamente aqui na sala de aula?
> **F.B.**: Prof., na boa, não sei porque a senhora insiste tanto na gente.
> *Vários escolares riem*
> **Professora**: E eu não deveria? Por quê? Me expliquem!
> *F.B., G.B., L.S., T.B e vários outros alunos falam ao mesmo tempo. Peço ordem para que cada um fale, um por vez.*
> **L.S.**: Professora, não é nada contra a senhora, em especial, não mesmo. A gente que é assim.
> **F.B.**: A gente está acostumado a fazer as coisas do nosso jeito. *Os professor* entra, *dão as lição e pá*, a gente fica na nossa e *os professor* na deles. Colocam *as lição* na lousa, a gente copia, depois a gente responde e...
> *O escolar é interrompido*
> **G.B.**: Não é bem assim, a gente responde (ela ri). Vamos falar a verdade para a professora. Os professores passam as lições e na maioria das vezes a gente pega um celular de alguém com uma internet boa e procura a resposta na internet. Um copia e leva para o professor vistar, se *não dá nada*, os outros copiam.
> *Vários se manifestam e eu peço ordem.*
> **F.B.**: Isso é bem verdade, no final é cópia da cópia da cópia.
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 1/8/2014)

Conforme Asbahr e Souza (2014) assinalam, o professor tem função ímpar para explicitar ao escolar os motivos e norteá-los na atividade que lhes cabe, o estudo. A questão que inquieta os escolares é taxativa: *"Por que aprender isso, professora?"* e, mais especificamente, *"Prof., na boa, não sei porque a senhora insiste tanto na gente"*. O escolar não possui motivos *a priori* da orientação do professor para ter ações de estudo que o mobilizem à atividade, o que coloca o estudante em atividade de estudo é o movimento engendrado pelo professor. Davidov e Márkova (1987b, p. 320, tradução nossa) assinalam que "[…] criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal se converte na

fonte do autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social".

O professor produz na atividade pedagógica motivos para a objetivação do ensino, na medida em que organiza tarefas que favoreçam a efetivação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento promovidos pela apropriação dos conhecimentos teóricos. Segundo Asbahr e Souza (2014, p. 174), "destaca-se, ainda, que a organização dessas tarefas e ações de estudo deve ser finalidade consciente do professor".

Os jovens da pesquisa tinham a atividade principal, a comunicação íntima pessoal, com um sentido peculiar, gerar a cumplicidade no fortalecimento de mecanismos de defesa, e, ao mesmo tempo, não compreendiam a complexificação do período pelo qual estavam passando em conformidade com sua função e significado, pois tinham internalizado que, por serem o lixo da escola, não havia meios para aprender, por isso a cópia indiscriminada de algumas tarefas, como indicaram.

Facci (2004) assevera que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado da interação do indivíduo com o mundo, mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos que designa a formação do comportamento intencional. Esse desenvolvimento é mediatizado pela apropriação de instrumentos que promovem, por exemplo, uma relação diferente da inicial com o conhecimento teórico e com o estudo por parte dos escolares; relatar que existe na sala de aula a *cópia da cópia da cópia* não se trata apenas de uma denúncia, mas pode ser interpretado também um pedido para sobrepujar esse tipo de relação com as tarefas escolares.

Com o propósito de promover a saída dos escolares desse tipo de atitude *reiterativa* e de assinalar que coletivamente poderíamos chegar a uma solução para extinguir essa prática alienada de tomar para si uma produção alheia, conversei com os escolares a respeito do que me contaram.

> **Professora**: E vocês pretendem levar isso desta maneira até quando? Não é mais adequado aprender a estudar e tentar realizar as lições com o auxílio do professor que está aqui para isso? É possível também pedir a ajuda de um colega que entendeu melhor. Só que levar a escola dessa maneira que vocês acabaram de me relatar não é *legal*. Porque vocês podem acabar recaindo no erro de levar este tipo de atitude para todas as coisas da vida. É isso que vocês querem? Fazer a cópia da cópia da cópia e nada aprender? Vocês vêm todos os dias para escola, ficam das 19 horas até às 23 horas para não aprender *nadinha*? É isso?
> **F.B.**: Professora do céu, a senhora fala como se fosse a coisa mais terrível do mundo, isso é normal, todo mundo faz. Não é só aqui não.
> **G.B.**: Esse negócio de estudar dá muito trabalho. Ninguém aqui curte isso não.
> **T.B.**: Opa, não fala por todos não!
> **L.S.**: É, tem gente aqui que quer estudar sim!

> **Professora**: Entendo as razões de vocês. Sei que isso de copiar não acontece só aqui. No entanto, firmamos um compromisso aqui (aponto para a sala e para a turma). A primeira coisa então é: vamos aprender a estudar juntos! Nem sempre vamos acertar na primeira resposta, mas devemos aprender que não é na primeira tentativa que os seres humanos chegaram à formulação de um determinado conhecimento, por exemplo. Ou vocês acham que em um dia bonito lá na Grécia Antiga, Tales de Mileto acordou e disse "hoje é um belo dia para desenvolver a Filosofia Ocidental e um teorema também, e esse vai ter o meu nome!". Foi assim gente? Criamos as coisas do nada?
> *Vários escolares riem*
> **G.B.**: Seria a mesma coisa que dizer que o *carinha* que criou a roda acordou com o desejo de roda do nada e a fez.
> **F.B.**: Ah! Profe.! Saquei essa *parada* está ligada ao *negócio* que a senhora estava falando de necessidade, né? Os homens criam as coisas porque precisam satisfazer suas necessidades, mas isso não significa que isso surge do nada, né?
> *Vários escolares riem*
> **Professora**: Não entendi as risadas. O F.B. está certo em seu raciocínio.
> **F.B.**: *Toma trouxas*!
> **Professora**: F.B.! Gente, vocês estão entendendo o movimento aqui? Vocês não precisam ter receio de falar, de expressar seus pensamentos ou mesmo errar. O erro, de certa maneira, faz parte do processo de conhecer as coisas. Não precisa ter medo de errar. Vocês precisam "temer" (faço o gesto de aspas) uma única coisa aqui: não aprender.
> **G.B.**: Vou desejar o conhecimento igual bolo de chocolate então. Não quero sair daqui burra, *nem a pau*.
> *Vários escolares riem*
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 1/8/2014)

A jovem enuncia sua necessidade, o *problema* que caracteriza a cisão do estudante para com os processos de escolarização, a ausência de apropriação do conhecimento teórico. Como explicitado no capítulo anterior, a "essência do problema é a necessidade" (SAVIANI, 1983, p. 21), isto é, o sujeito singular diante da esfera motivacional e da necessidade de se apropriar do conhecimento como a um *bolo de chocolate* mobiliza-se a empreender ações que o conduza para a objetivação do seu *desejo*.

A partir desse movimento, construímos coletivamente uma aula dialógica e, assim, continuamos a *conversar*, principalmente, sobre a questão da construção do conhecimento e da cultura na história da humanidade e de como a Filosofia esteve presente nesse sentido. Nesse momento inicial era necessário passar segurança aos escolares, sobretudo, mostrando que podiam confiar no espaço criado durante as aulas para tirar dúvidas, expressar-se sem temer o chiste, porque é comum, como apontam Asbahr e Souza (2014), que eles realizem as ações para o estudo para *escapar de broncas, punições ou da reprovação.*

O sentido atribuído ao cumprimento das tarefas escolares para esses jovens inicialmente está vinculado a executar uma obrigação, que, se não for realizada, pode propiciar uma indisposição entre o escolar e o professor. Há uma ruptura entre o sentido e o significado da *atividade* na escola, porquanto os escolares enxergam o exercício do estudo

como mera ferramenta disciplinar, desligada do seu objetivo primeiro, a apropriação para o desenvolvimento próximo.

A execução das normas para o funcionamento da atividade do professor e do estudante, como predito, é uma construção da atividade pedagógica; contudo, não pode ser um fim em si mesma, pois isso não garante que as ações de estudo e de aprendizagem consolidem-se. Assim, a orientação para a atividade de estudo faz-se preciso nesse contexto para que os escolares passem, com o tempo, a usar os meios que existem para o estudo, não para procurar respostas prontas, mas para procurar formas para compreender os conceitos, sua constituição e construção.

5.3.2 Episódio de Ensino 2: A Apropriação da Linguagem para a Emancipação Humana

No movimento de ascensão à apropriação do conhecimento teórico-filosófico, o conceito *linguagem* foi um dos objetos de estudo em sala. A aula expositivo-dialogada mostrou a linguagem enquanto conceito teórico e sócio-histórico da humanidade que cria sentidos e realidades.

Durante a aula, pergunto para os escolares se podem imaginar como alguém conseguiu ensiná-los a escrever e a ler, ao passo que estes ficam curiosos. Assinalo que a alfabetização é a apropriação de um código, a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código durante uma leitura. Nesse momento, é possível perceber a mudança na conduta de alguns escolares, tanto que, essa aula, em particular, transcorre de modo mais *tranquilo*, sem necessidade de intervenção pontual para corrigir a disciplina ou mesmo de rememorar o contrato pedagógico. Os escolares mostram-se mais atentos, cooperativos, e, para falar, solicitam a palavra no coletivo.

Segundo Vigotski (2000b), o domínio da conduta está vinculado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediado pela apropriação do conhecimento teórico. Por conseguinte, essa alteração do *comportamento externo* dos escolares, é possível avaliar, de certo modo, algum movimento significativo em sua constituição psicológica.

A apropriação do conhecimento teórico, da linguagem, de novas formas de pensar a realidade objetiva, a constituição de uma reflexão crítica, fornece a *chave* para dominar o

comportamento. De acordo com Vigotski (2000b), o domínio da conduta é um processo mediado feito por meio de determinados estímulos auxiliares. A apropriação de símbolos e signos favorece o desenvolvimento cultural dos escolares e, por consequência, das funções psíquicas superiores, bem como o domínio do próprio comportamento.

Os escolares, no começo dessa explicação, fazem questionamentos de *ordem simples* como, por exemplo, S.T. pergunta "quem inventou a letra?" e L.S. questiona "quem ensinou as coisas aos humanos e quem ensinou primeiro a esses humanos?"; em meio à explicação, as perguntas e/ou colocações eram de outra ordem:

> **L.S.**: Professora, se a pessoa não sabe ler e nem escrever me parece que ela está excluída do mundo. É viagem minha?
> **Professora**: Não, L.S., o sujeito que não se apropria da linguagem para ler e escrever está, de certa forma, isolado do meio em que vive, pois só consegue ter acesso a este tipo de código por outra pessoa. Este sujeito depende de outras pessoas para "ler" o mundo.
> **L.S.**: Deve ser horrível viver assim, porque você acaba ficando meio que escravo das outras pessoas por depender delas para este tipo de coisa e as pessoas podem falar que estão lendo uma coisa que na verdade nem existe, só para enganar.
> **Professora:** Sim, não podemos esquecer que a linguagem é uma criação do ser humano para satisfazer uma determinada necessidade. A comunicação é apenas uma delas. A linguagem é a maneira humana de se intervir no mundo, a linguagem é criadora de realidades, como lemos no texto; principalmente, para gerar modos, sentidos e significados para a busca de conhecimentos. A linguagem é responsável pela produção humana de forma que não seja necessário "reinventar a roda" a todo o momento.
> *Nesse instante a turma ri.*
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 7/8/2014)

O breve diálogo indica que a estudante acompanhava a aula, por meio de um questionamento inicial, de ordem simples, e, em seguida, considerou o impacto da ausência da apropriação da linguagem (letramento) na realidade concreta, pois o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade, é o efetivo exercício da escrita e da leitura do mundo[41].

O domínio da língua escrita, a apropriação do movimento de elaboração da linguagem pelo homem, significa dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos. A apropriação de um determinado conceito teórico pode aparentar a aprendizagem meramente técnica e mecânica desvinculada de quaisquer impactos no desenvolvimento dos escolares.

---

[41] Sobre alfabetização e letramento, ver mais em: TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

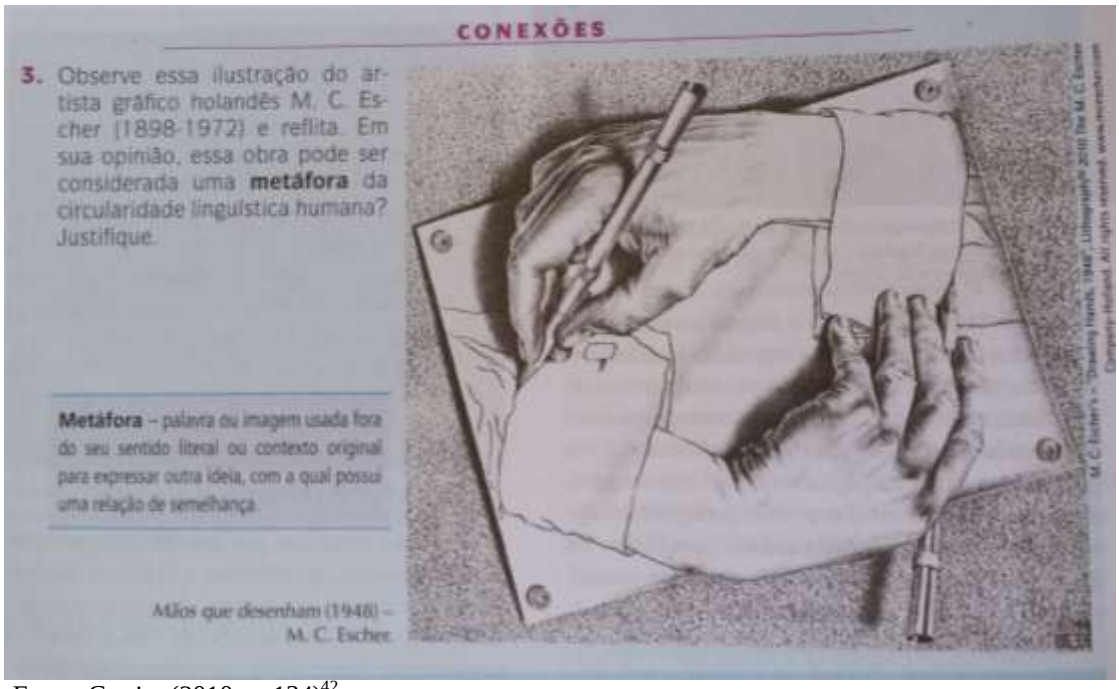
No entanto, Vigotski (1996, 2000b) assevera que o domínio da linguagem escrita e do conhecimento teórico propicia pontos de viragem, saltos qualitativos, que não devem ser representados como uma forma mecânica de interagir com a realidade objetiva, mas como um ponto do desenvolvimento do comportamento superior que surge a partir das mediações adequadamente sistematizadas, como resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores, no qual a educação escolar tem bastante a contribuir, sobretudo, quando apresenta ao estudante o movimento que engendrou os conceitos teóricos e os nexos internos que o constituem.

Apresentar ao estudante o desenvolvimento da linguagem, a dinâmica de apropriação dos signos e símbolos pertencentes à escrita pelo homem é mostrar aos sujeitos da atividade o instrumento que dá forma à cultura socialmente elaborada. Vigotski (1996) afirma que a apropriação da linguagem representa um dos momentos mais impactantes para o desenvolvimento psíquico superior dos indivíduos, pois o domínio da fala e da língua escrita, a capacidade de ler (não só os signos e símbolos, mas também a realidade objetiva), propicia aos sujeitos o enriquecimento cultural graças às criações do gênero humano.

Dessarte, a tarefa solicitada, como síntese da aula, foi a produção de um texto de cunho dissertativo. Solicitei que os escolares analisassem uma imagem, levando em consideração o que conseguiram apreender da aula, a saber, o movimento de elaboração da linguagem como meio para produzir o humano no homem, além da constituição histórica da linguagem para a *socialidade* humana.

O tema foi dado pelo seguinte enunciado: “Observe essa ilustração do artista gráfico holandês M. C. Echer (1898-1972) e reflita. Em sua opinião, essa obra pode ser considerada uma metáfora da circularidade linguística humana? Justifique” (Fig. 2).

Figura 2 – Imagem analisada pelos escolares



CONEXÕES

3. Observe essa ilustração do artista gráfico holandês M. C. Escher (1898-1972) e reflita. Em sua opinião, essa obra pode ser considerada uma **metáfora** da circularidade linguística humana? Justifique.

Metáfora – palavra ou imagem usada fora do seu sentido literal ou contexto original para expressar outra ideia, com a qual possui uma relação de semelhança.

Mãos que desenham (1948) – M. C. Escher.

Fonte: Cotrim (2010, p. 134)[42]

A finalidade da aula era apresentar o movimento de constituição sócio-histórico de um determinado conceito, a *linguagem*, para mostrar aos escolares que é preciso existir uma necessidade para motivar o humano a entrar em atividade e, assim, haver a criação de instrumentos, bem como que é preciso *ter* o *conhecimento* como instrumento para superação da precariedade da realidade que nos permeia.

O domínio da leitura e da escrita e a apropriação da formação dos conceitos teóricos, dos bens culturais e da lógica que permeia os nexos internos do conhecimento e da linguagem, favorecem o desenvolvimento de processos e fenômenos vinculados às funções mentais e comportamentos superiores.

Vigotski (2000b) assinala que as funções psíquicas superiores e as formas culturais complexas de comportamento, com todas as peculiaridades específicas de funcionamento e estrutura, são formadas, desenvolvidas e objetivadas na realidade concreta a partir do momento em que a mediação dos símbolos e signos na atividade prática possibilita a apropriação da rota genérica do conceito na reprodução dos aspectos substanciais de sua constituição histórica, na relação deste conhecimento na mediação do singular-particular-universal, ao expressar o seu caminho da singularidade mediado pelo particular à sua máxima elaboração no concreto-pensado, na universalidade genérica.

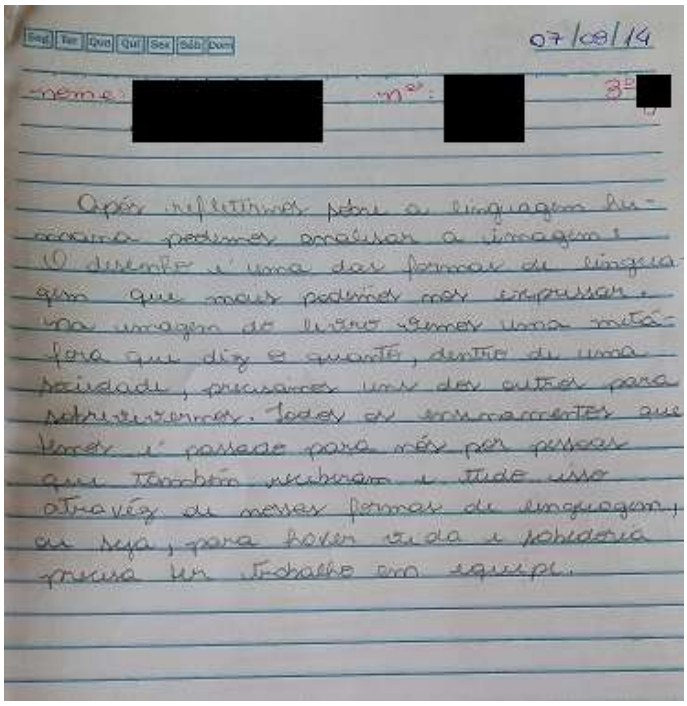
[42] A referência dessa obra consta no plano de ensino.

No contexto escolar, os conceitos podem até não ser trabalhados conforme sua manifestação conceitual mais *abstrata* e *acabada* inicialmente; contudo, cabe ao professor orientar os escolares a *passear pelo caminho* feito no decurso da constituição da individualidade do homem por meio da apropriação da cultura, a fim de que estes conheçam conscientemente como é a construção dos sujeitos sociais.

Como mencionado no capítulo que trata do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na atividade pedagógica, a finalidade da educação escolar é realizar a socialização do saber com a intenção de que os sujeitos enxerguem com os olhos de sua *individualidade* para a síntese daquilo que a humanidade se apropriou da realidade concreta no decorrer do tempo. Conforme Duarte (1993), a expressão da individualidade ocorre na superação do senso comum, na construção de relações coletivas *para-si* conscientes de como é construído o *caminho* para a mediação das objetivações do gênero humano. E a apropriação desse caminho dialético contribui para a transformação da consciência dos estudantes nas relações escolares.

As tarefas apresentadas a seguir (Figs. 3 e 4) mostram as sínteses elaboradas por dois escolares e assinalam como eles enxergam a constituição da individualidade humana a partir da apropriação da linguagem na coletividade social.

Figura 3 – Síntese textual 1 elaborada por escolar em sala de aula

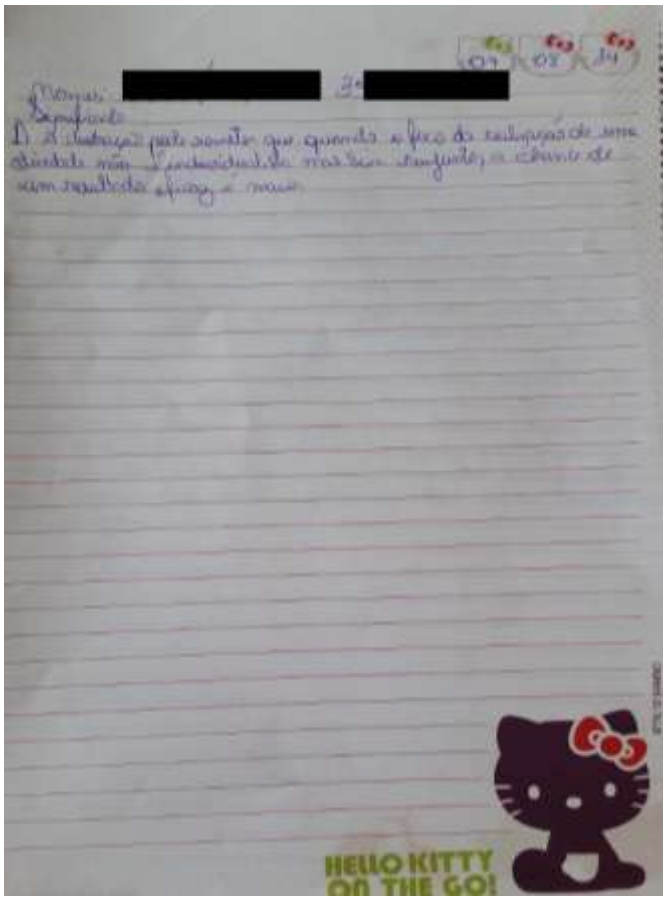


Transcrição da síntese textual
(7/8/2014)
(escolar: L.S.)

Após refletirmos sobre a linguagem humana podemos analisar a imagem: O desenho é uma das formas de linguagem que mais podemos nos expressar. Na imagem do livro vemos uma metáfora que diz o quanto, dentro de uma sociedade, precisamos uns dos outros para sobrevivermos. Todos os ensinamentos que temos é passado para nós por pessoas que também receberam e tudo isso *atravéz* de nossas formas de linguagem, ou seja, para haver vida e sabedoria precisa ter trabalho em equipe.

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

Figura 4 – Síntese textual 2 elaborada por escolar em sala de aula



Transcrição da síntese textual
(7/8/2014)
(escolar T.B)

A ilustração pode remeter que quando o foco da realização de uma atividade não é individualista mas sim conjunta, a chance de um resultado eficaz é maior.

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

O professor que em atividade reproduz o movimento substancial de constituição e desenvolvimento do conceito no decurso da história da humanidade favorece a internalização da atividade externa na vida objetiva do escolar, que pode se apropriar do objeto do conhecimento na atividade pedagógica mediante ações de estudo produzidas nesse processo.

É válido indicar que a expressão *reproduzir* significa, neste ponto, que o professor recria em sala de aula a atividade prática que engendrou a constituição do conceito apresentado aos estudantes, de modo que estes se apropriem dos procedimentos gerais que conduziram a elaboração do conhecimento teórico, reproduzindo-os em sua própria atividade. Segundo Davidov (1988, p. 56, tradução nossa),

> [...] o processo de apropriação leva ao indivíduo a reprodução, em sua própria atividade, das características humanas formadas historicamente. Durante a reprodução a criança realiza a atividade que é adequada (mas não idêntica) a atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades.

5.3.3 Episódio de Ensino 3: Consciência Filosófica e Consciência Crítica

Outra situação para a atividade de estudos, na intenção de trabalhar o movimento da constituição do pensamento empírico ao pensamento teórico, foi a aula que propôs a explicitação do conceito filosófico *crítica*. Na atividade filosófica, crítica significa avaliar a realidade concreta e emitir uma análise sobre ela; não significa nos termos do senso comum *falar mal*, tampouco uma *agressão* gratuita, associação hodiernamente utilizada.

A palavra crítica, na Filosofia, tem a acepção de analisar, avaliar, examinar racionalmente a realidade objetiva e as coisas sem pré-conceito ou pré-julgamento. A crítica perfaz a atividade filosófica, porquanto visa investigar detalhadamente e para além das aparências a fim de superar o senso comum presente nas certezas cotidianas.

A atividade filosófica é uma atitude crítica que emerge nos *momentos de crise* do pensamento, da linguagem e da ação, a partir da exigência de ter uma fundamentação clara e consciente do mundo das coisas. Se a escola é o lugar para aprender e em seu contexto há contradições e incoerências, faz-se necessário analisar e apreender pormenorizadamente o porquê dessa cisão no seu interior.

Os escolares sentiram-se instigados nesta aula, porque iriam, em um primeiro momento, analisar criticamente a realidade escolar e as manifestações do fracasso escolar em nossa realidade, para seguirmos com o estudo do conceito conforme os aportes da Filosofia. Reunidos em grupos, relataram os principais aspectos da vida cotidiana na escola:

> Falaram sobre o número de *aulas vagas* no dia; que alguns escolares cabulavam aula e ficavam na sala com outra turma; que a escola, muitas vezes, acaba desmotivando o estudo quando deveria ocorrer o contrário; relataram que alguns profissionais são excelentes, citam alguns professores em especial; percebem que estes organizam o conhecimento a ser mediado e dominam o assunto, a *matéria* que ministram; indicam que estes professores conseguem envolver todos em sua aula e citam outros que, em contraponto, são extremamente severos com regras que aparentemente não fazem sentido para eles; apontam que, no linguajar próprio, *parece que o governo não liga* para a educação e/ou para a escola. (Registro de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 8/8/2014).

Essa aula ocorreu após o conselho de classe e série do segundo bimestre, por isso aproveitei para falar sobre a necessidade de os escolares tomarem o estudo como atividade. Enquanto *professora coordenadora da turma* havia analisado previamente o rendimento global da turma antes dessa aula e usei tais informações para indicar qual o rendimento deles até o final do segundo bimestre.

O acompanhamento do rendimento global da turma foi realizado por mim em período extraclasse como parte de minha função como *professora coordenadora da turma*, cuja função é acompanhar o desempenho da turma no que concerne ao bom rendimento de suas notas[43]. Enquanto professora-pesquisadora, a análise das notas dos jovens foi empreendida com a finalidade de conhecer a relação *não explícita* dos escolares para com o conhecimento ministrado nos bimestres anteriores. Assinalei aos escolares que o índice de boas notas era baixo, o que evidenciava falta de mais afinco aos estudos, uma vez que a avaliação dessas notas também era o produto da relação destes sujeitos singulares para com a escola e com os estudos.

Após essas indicações, fizemos o estudo do conceito de crítica, por meio de uma leitura coletiva dos textos previstos para a aula, a saber, "Para que Filosofia?", do livro *Convite à Filosofia,* e "Ser crítico, uma virtude", os quais constam como parte da bibliografia do plano de ensino apresentado. A intenção era realizar em sala de aula a passagem de uma acepção empírica do conceito à formulação pertencente à teoria, que articula forma ao conteúdo, bem como ascende do *concreto-real* para o abstrato e deste para o *concreto-pensado*.

Era preciso, assim, que os escolares tivessem consciência de que a crítica pertence ao concreto e se aplica à realidade objetiva, mas que para ter validade em seus argumentos é preciso ter consciência dos aspectos que constituem a coerência lógica e categorial de um determinado conceito para assim aplicá-lo. Saviani (1991, p. 12-13) assevera que:

> […] o empírico e o abstrato são momentos do processo do conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo do conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (empírico) mas uma realidade articulada, construída, em construção. […] a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica.

A apropriação desse *modus faciendi* possibilita a constituição da atividade filosófica na atividade pedagógica, porquanto o trabalho educativo se perfaz nesse movimento de transformar o pensamento também em *reflexão*, a qual deve contemplar um procedimento que seja rigoroso, a crítica.

[43] A sistematização das notas do boletim escolar consta no Anexo C.

5.3.4 Episódio de Ensino 4: O Socioafetivo como Constituinte do Coletivo na Atividade Pedagógica

Na execução do experimento didático para o ensino da Filosofia, foi imperativo manter constante atenção no que diz respeito às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de elaborar ações e operações que impactassem verdadeiramente a conduta dos indivíduos participantes.

A apropriação do conhecimento teórico, ato próprio do ensino que se objetiva, é a categoria da atividade pedagógica que depende da expressão de outras atividades, as quais umas são passíveis de controle e sistematização, enquanto outras manifestam a *ordem caótica* da realidade objetiva humana, como, por exemplo, questões que envolvem os caminhos possíveis para gerar mobilização para a atividade nos escolares ou mesmo o domínio da afetividade no âmbito escolar, respectivamente.

Os processos afetivos têm impacto na aprendizagem, porquanto são constituídos por mediações simbólicas como parte das funções superiores dos sujeitos singulares, o que significa que o afeto se estabelece por meio das apropriações e objetivações dos indivíduos na realidade coletiva, em que a unidade entre afetivo e o cognitivo propicia mudanças qualitativas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos.

Vigotski (1996) destaca o caráter social dos processos afetivos, cujo desenvolvimento é atrelado à qualidade das relações que os indivíduos têm com a realidade objetiva, com o coletivo, a partir das experiências e interações socioculturais que possuem dentro de determinado contexto. Assim, as mudanças qualitativas no afetivo dependem do domínio dos instrumentos culturais, entre os quais se destaca a apropriação do conhecimento teórico e dos bens culturais produzidos sócio-historicamente.

A educação escolar tem a função, ao desenvolver as estruturas psicológicas superiores, de orientar o afetivo do escolar, seus motivos e sentidos, na atividade pedagógica de maneira a conduzi-lo para sua atividade principal. Nesse processo, a formação e/ou o desenvolvimento da consciência tem a finalidade de, no movimento de apropriação do produto da atividade prática humana pelos estudantes, dada nos conteúdos escolares, engendrar a articulação entre os processos cognitivos e os processos afetivos para o domínio da conduta, como assevera Vigotski (2004b).

Em meio ao ano letivo, um dos estudantes da turma faleceu. Consternados, alguns estudantes enviaram mensagens por meio de redes sociais para que eu comparecesse à escola, pois sabiam que naquele dia eu não compareceria à unidade, por não ter aulas. Vou à escola e fico com os estudantes nesse *dia letivo* em sala de aula para acompanhar a situação.

Conversamos sobre o que acontecera com o referido estudante e de como ele demonstrava amor e gratidão pela vida que tinha. Os estudantes falaram sobre a participação dele na vida de cada um (parte o tinha como amigo desde a mais tenra infância). Do coletivo, surgiu a ideia de fazer uma homenagem para ele em forma de cartazes na escola, que ficariam na *sala de Filosofia*, e em vídeo, para que fosse apresentado no dia do evento da colação de grau dos estudantes da turma.

Solicitei material para a professora coordenadora responsável pelo período e fizemos alguns cartazes com frases das músicas de que o escolar mais gostava, assim como cada um colocou afetuosamente uma *mensagem simbólica* para ele (Fig. 5). Nesse dia, um vínculo socioafetivo foi firmado pelos escolares, que permanece para além da *escola*.

Figura 5 – Cartaz elaborado pelos escolares

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

Esse episódio contempla uma complexidade de aspectos de ordem plural, em que o processo afetivo torna-se, na coletividade da escola, social. Há um impacto do afetivo não apenas na constituição da turma por uma perda irreparável; há a integração do afetivo com o

cognitivo, pois são criados novos motivos vinculados aos antigos para a atividade na sala de aula.

A formação, o desenvolvimento e a objetivação da consciência se dão na atividade prática humana em que as mediações simbólicas apropriadas orientam os sentidos e os motivos para a atividade principal dos sujeitos singulares. Os processos afetivos, como parte das funções psicológicas, favoreceram a atribuição de um mesmo sentido e significado para a formação de um coletivo em atividade no contexto escolar, a partir desse episódio.

5.3.5 Episódio de Ensino 5: Como o Filosofar é Sair da Caverna

No movimento do experimento didático, o texto filosófico não poderia ficar de fora, um dos textos utilizados, "A Alegoria da Caverna", mostra a dinâmica existente na produção do conhecimento, ou melhor, a constituição do *conhecimento* a partir da saída do *senso comum* realizada pelo sujeito que se libera das trevas do pensamento puramente empírico encoberto pelas aparências da realidade concreta.

A leitura coletiva do texto acompanhada de uma posterior conversa com a turma propicia a análise da percepção dos estudantes acerca do movimento para a atividade filosófica por parte daquele que se desagrilhoa das correntes e das sombras, presente no interior da caverna, para ascender ao conhecimento localizado no exterior dessa caverna. Os escolares falam:

> **L.S.**: Professora do céu, é preciso coragem para sair da caverna, viu? Não é qualquer um que abandona o seu cantinho em busca do novo ou do desconhecido.
> **Professora**: Por que diz isso, L.S.?
> **L.S.**: Ah, *prof.*, eu sei que ser acomodado não é legal, mas abandonar o conhecido para buscar algo completamente diferente do que se está acostumado é bem complicado.
> **T.B.**: E o pior, o *carinha* rompeu as correntes, saiu da caverna, descobriu um mundo novo, retornou para contar para os coleguinhas e *pá*, foi morto. Que horror!
> **Professora**: E vocês acham que o caminho de ascensão do conhecimento do senso comum para um conhecimento crítico é diferente?
> *Ficam pensativos e por um instante não respondem*.
> **L.S.**: Ah! Entendi! É uma metáfora, como na figura que analisamos na aula sobre a linguagem!
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 21/8/2014).

A atividade pedagógica é orientadora das ações e operações em sala de aula. Nisso, o professor tem a função de conduzir os estudantes na compreensão da linguagem específica do conhecimento teórico-filosófico, a fim de que compreendam e tenham consciência de que a

Filosofia é *atividade* e está presente na realidade objetiva. A turma, no curso dessa aula, percebe que está fazendo esse movimento e uma das estudantes, denominada L.S., declara:

> Professora, parece que a gente está dia a dia deixando a *caverna*, porque antes a gente não queria estudar ou prestar atenção nas aulas, mas agora a gente na hora da explicação se acalma. Só falta a gente deixar de ser burro, não é? (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 21/8/2014).

Percebe-se, apesar do peso da *estereotipação* presente na fala da estudante, que de certo modo há um movimento para o domínio da conduta por parte dos estudantes, bem como para a atividade de estudo, como expressa Patto (1990, 2000), o fracasso escolar impinge *selos*, *rótulos* naqueles que sofrem e/ou passam por problemas de escolarização. Cabe ao professor, portanto, organizar um ensino que opere a superação desse estigma.

Ademais, a organização do ensino está atrelada às necessidades mais urgentes de um dado contexto escolar, como já dito. Elkonin (1987) assevera que a objetivação do desenvolvimento e do comportamento intencional dá-se, sobretudo, a partir da articulação entre as atividades empreendidas pelo sujeito singular, que fora previamente mobilizado a estar em atividade. A esse processo integram-se o desenvolvimento e a articulação entre o afeto e o intelecto, como unidade dinâmica, que favorece o movimento para apropriação de novas formas de *enxergar o mundo*.

A adolescência, como supramencionado, é um período crítico, em que, como indica Elkonin (1987), o conteúdo da atividade de comunicação íntima pessoal é o outro adolescente, seu coetâneo. Nos adolescentes, observa-se a subordinação das relações a um código especial de companheirismo; outrora, os jovens tinham uma organização para as aulas que os distanciava da apropriação do conhecimento teórico em sala de aula, quando relatam, no linguajar que lhes era próprio, que "a gente fica na nossa e *os professor* na deles". Nesse processo, evidencia-se uma relação divergente para com a aula e com o estudo, a partir do momento em que se estabelece uma coletividade de estudo, na qual os jovens passam a não temer mais o erro e participam ativamente do movimento dialógico da aula.

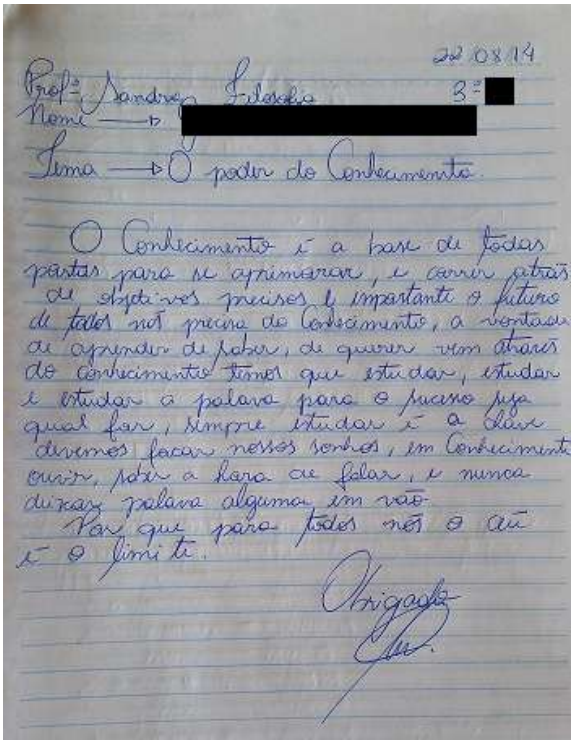
Passado cerca de um mês do início da coleta de dados e do acompanhamento sistematizado do rendimento global dos escolares em todas as disciplinas, inclusive comparecendo a convite de alguns professores durante as aulas de outras disciplinas, foi possível perceber que o número de alunos frequentes aumentou. Alguns que, aparentemente, haviam desistido e/ou compareciam pouco à escola, passaram a frequentar a sala de aula e buscar saber de sua situação perante a instituição, para recuperar o *tempo perdido*.

É durante esse processo que há a transformação em mim do entendimento acerca da real função social do professor em sala de aula e de como é difícil e custoso conseguir colocar isso em prática. As aulas não seguiam sempre uma senda linear para a objetivação do ensino, mas, sim, um caminho dinâmico e dialético em que ora a realidade concreta demonstrava a *não objetivação* e ora a *objetivação* do ensino.

Isso não significa que não havia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas sim a expressão da teoria na prática de que a aprendizagem e o desenvolvimento são como *duas linhas que ora correm paralelamente, ora se cruzam* (VIGOTSKI, 2000a), num movimento dinâmico e dialético permeado por *crises* e saltos qualitativos na promoção das máximas transformações na constituição psíquica dos sujeitos. Como assinala Facci (2004, p. 74), "[…] as crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida".

Na sala de aula, o conhecimento apropriado impacta diretamente a constituição dos sujeitos singulares, como predito. A finalidade da aula que mediou a passagem do *senso comum* ao *conhecimento superior* no texto "A Alegoria da Caverna" era apresentar esse movimento na realidade concreta aos escolares. A síntese textual a seguir (Fig. 6) mostra o movimento de apropriação de uma das estudantes.

Figura 6 – Produção textual de uma estudante


22.08.14
Profª Sandra Filosofia 3ª [redacted]
Nome → [redacted]
Tema → O poder do Conhecimento.

O Conhecimento é a base de todas portas para se aprimorar, e correr atrás de objetivos precisos e importante o futuro de todos nós precisa do Conhecimento, a vontade de aprender de saber, de querer vem através do Conhecimento temos que estudar, estudar e estudar a palavra para o sucesso seja qual for, sempre estudar é a chave devemos focar nossos sonhos, em Conhecimento ouvir, saber a hora de falar, e nunca deixar palavra alguma em vão.
Por que para todos nós o céu é o limite.

Obrigado

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

Transcrição da síntese textual
(22/8/2014)
(escolar G.B)

Profª: Sandra Filosofia
Nome
Tema O poder do Conhecimento

O Conhecimento é a base de todas portas para se aprimorar, e correr atrás de objetivos precisos e importante o futuro de todos nós precisa do Conhecimento, a vontade de aprender de saber, de querer vem através do conhecimento temos que estudar, estudar e estudar a palavra para o sucesso seja qual for, sempre estudar é a chave devemos focar nossos sonhos, em Conhecimento, ouvir, saber a hora de falar, e nunca deixar uma palavra em vão.
Por que para todos nós o céu é o limite.

Obrigado
Assinatura

A estudante é enfática, ao citar que "estudar, estudar e estudar […] estudar é a chave" para a apropriação do conhecimento. A seu modo, ela compreendeu que, para conhecer a realidade objetiva, sua produção cultural e para se aprimorar na sociedade, há uma ação que é necessária, o estudo. Ao fazer essa declaração, está propensa a tomar a atividade de estudo como *sua atividade*, e o sentido e o significado dessa ação visam obter o *Conhecimento*. Assim, a estudante está estruturando sua nova ocupação, ser estudante.

É válido salientar ainda que o estudante ser orientado para a atividade de estudo como atividade que lhe é atribuída não significa que há a estagnação de outras atividades ou que não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. O processo de desenvolvimento e de transformação das funções superiores, assim como da atividade nos sujeitos singulares, ocorre por meio de um percurso dialético em que os indivíduos passam, concomitantemente, por crises e saltos qualitativos, neste comenos.

Há um momento de viragem, quando o sentido e o significado das atividades na escola são transformados e se orientam para o estudo, o que não significa que a comunicação íntima pessoal deixa de existir enquanto atividade principal, mas que os "[…] pontos críticos no desenvolvimento psíquico constituem importantes indicadores objetivos de passagem de um período a outro", em que a atividade principal "[…] não elimina as existentes anteriormente, senão que só muda seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas" (ELKONIN, 1987, p. 107 e 122, tradução nossa).

Nesse processo, importa o movimento para apropriação da cultura como produto da atividade prática e histórica do homem, por isso, a educação escolar precisa reconduzir o estudante à sua atividade, que deve auxiliar a atividade dominante no processo de escolarização. Na referida turma, as manifestações do fracasso escolar, como supradito, estão vinculadas à ausência da apropriação do conhecimento teórico e dos bens culturais, bem como pelo distanciamento que tinham com relação à atividade de estudo, elementos que são, de longe, as marcas substanciais de alguns dos problemas mais emblemáticos da cisão entre o ensino e a aprendizagem.

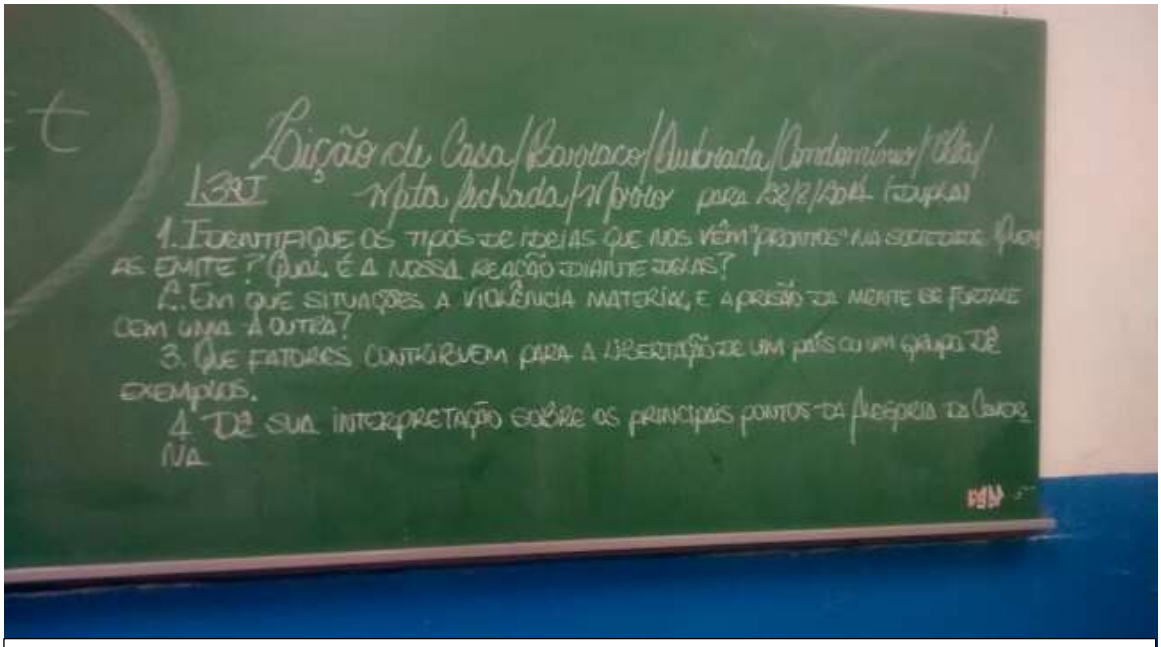
A transformação dada na integração da atividade principal com as demais, entre elas a atividade de estudo orientada pela atividade pedagógica, apresenta ao jovem um sentido e um significado diferentes dos iniciais para estar na escola: estudar para emancipar-se (de estigmas, estereótipos e selos). Os adolescentes, semelhante ao que explicita Facci (2004) ao estudar o comportamento das crianças a partir de Leontiev (1988a, 1988b), quando começam

a se dar conta de que o lugar que ocupavam no mundo das relações humanas que os circundava não corresponde às suas potencialidades, esforçam-se para modificá-lo.

> Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento. (FACCI, 2004, p. 73).

No movimento dessa mesma aula, solicitei estudo fora dos muros da escola, por meio da *lição de casa*. A Figura 7 mostra a lousa da sala de aula com as questões norteadoras.

Figura 7 – Lousa com tarefa de lição de casa



Transcrição das questões
(22/8/2014)
Lição de Casa/Barraco/Quebrada/Condomínio/Vila/Mata Fechada/Morro
Para 28/8/2014 (Dupla)

1. Identifique os tipos de ideias que nos vêm "prontos" na sociedade e quem nos emite? Qual a nossa reação diante delas?
2. Em que situações a violência material e a prisão da mente se fortalecem uma à outa?
3. Que fatores contribuem para a libertação de um país ou um grupo. Dê exemplos.
4. Dê sua interpretação sobre os principais pontos da Alegoria da Caverna.

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

O humor era uma das características mais marcantes da turma, no que concerne à afetividade. Ao lerem a atividade solicitada, alguns estudantes reclamaram pelo fato de ter que levar *lição* para fora da escola; um deles, F.B., fala, em tom de brincadeira, que *não mora em uma casa e que por este motivo não poderia realizar a lição de casa*. Por isso, na lousa, foram acrescentados outros "sinônimos" (sentidos) para a "lição de casa". É importante salientar que

todos os sinônimos escritos na lousa foram ditados pelos próprios estudantes, que iam informando como denominavam o lugar onde moravam, logo, não designa de forma alguma quaisquer preconceitos.

As questões são produto da leitura coletiva de textos retirados do material do *Caderno do Aluno* e dos textos "Alegoria da Caverna" e "Deixando para Trás as Trevas da Caverna", os quais constam como parte do plano de ensino apresentado. Trata-se de um importante momento para indicar que fora da escola também é lugar de estudo, assim houve orientação sobre como estudar fora da escola, a fim de articular *ações de estudo*, inclusive com indicação de alguns livros, *websites* e vídeos que poderiam auxiliá-los no processo de *ser estudante*.

5.3.6 Episódio de Ensino 6: O Poder do Conhecimento para o Domínio da Conduta

Essa aula foi iniciada com a entrega das tarefas, a saber: uma síntese textual de cunho individual e as respostas dissertativas que deveriam ser realizadas em dupla, propostas na aula anterior. Dessa vez, os estudantes tiveram uma atitude diferente, ao entrar na sala de aula, pediram para organizá-la em um semicírculo, o que foi prontamente autorizado e, assim, a sala foi disposta dessa maneira. Em seguida, alguns estudantes de maneira organizada pediram para concluir as tarefas e tirar suas dúvidas coletivamente.

Como havia uma alteração significativa no comportamento e na organização da sala de aula, antes de seguir com o esclarecimento das dúvidas, a curiosidade impulsionou a perguntar o porquê da mudança, como e quando haviam planejado isso. A escolar G.B. tomou a iniciativa e explicou:

> Durante o intervalo estávamos conversando que as suas aulas tinham uma dinâmica diferente, mas que muitas vezes *havia* aqueles que se dispersavam na aula e depois ficavam com dúvida sobre o que tinha *rolado* na aula; para evitar que alguém da classe explicasse alguma coisa errada nessa hora de dúvida, a gente pensou em arrumar a sala assim (e apontou para a turma); dessa maneira a gente se vê e é mais difícil alguém ficar *viajando* ao invés de prestar atenção na aula. (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 5/9/2014).

Parabenizei a turma pela iniciativa, pois antes disso os jovens se reuniam em grupos espalhados pela sala para debater as ideias e/ou conceitos da aula de forma coletiva; no entanto, essa organização não permitia ampla visão da turma e nem sempre quando alguém estava com a palavra era visto por todos.

Em seguida, começamos a conversar e esclarecer as dúvidas de forma coletiva para dar sequência às ações de ensino e de estudo. Ao fim da aula, foi feita a chamada, com o total de 28 estudantes presentes, mais do que a aula anterior, e em seguida foi solicitado que entregassem a tarefa do dia.

Na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do pensamento teórico, desenvolvem-se outras funções, a consciência, a reflexão crítica, a análise e planificação mental (DAVIDOV, 1988; FACCI 2004). Esses processos engendram alterações qualitativas na forma como os estudantes enxergam, interpretam e agem na realidade objetiva. A mudança da conduta dos estudantes é produto do desenvolvimento das funções superiores na mediação simbólica operada na atividade pedagógica.

Segundo Vygotski (1996), essa fase do desenvolvimento promove saltos qualitativos em que o adolescente se apropria conscientemente dos conceitos teóricos e passa a operar com eles na sua vida objetiva. O pensamento teórico forma no escolar a individualidade *para-si*, em que a coletividade de estudo favorece o movimento de ascensão do empírico ao abstrato e do abstrato ao concreto-pensado. Davidov e Márkova (1987b, p. 321-322, tradução nossa) evidenciam que:

> A assimilação (apropriação) não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida social […], representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. […] a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo. […] a assimilação sempre passa em sua gênese pela etapa da atividade conjunta com outra pessoa.

Assim, conforme Bernardes (2012b), a atividade pedagógica possibilita ao escolar em atividade de estudo a consciência social da produção do conhecimento teórico e o mobiliza a necessidade de apropriação das diversas formas de cultura produzidas sócio-historicamente.

Facci (2004), ao analisar a periodização em Elkonin (1987), assinala que o desenvolvimento do pensamento teórico dos jovens, por meio da apropriação dos conceitos, favorece a compreensão da realidade, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. Nessa fase, afirma a autora, o adolescente

> […] torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, […]. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. […] A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens […]. (FACCI, 2004, p. 70-71)

A aula subsequente foi marcada por uma nova leitura coletiva de texto. Desta vez, solicito que façam a leitura entre os grupos e tenham uma breve conversa sobre o texto para iniciarmos o diálogo. O texto é “E se os homens fossem tubarões”, de Bertold Brecht.

> **Professora**: Vou começar falando sobre um método que utilizo para ler um texto com a finalidade de estudá-lo. A primeira coisa que faço quando recebo uma tarefa, por exemplo, é averiguar se tem perguntas; se, sim, leio as questões e em seguida o texto, isso me auxilia na busca de informações no texto. Por exemplo, na leitura desse texto, é possível perceber alguma semelhança com as lições que a gente já fez ou textos que lemos em sala de aula?
> *Ninguém responde*
> **Professora**: É parecido ou não gente? Pode falar, não fiquem com vergonha, deem sua opinião.
> **F.B.**: O texto, a história, se parece com aquela da caverna, porque esses peixinhos parecem com os caras que estavam presos na caverna (faz uma pausa); porque esses peixes são ingênuos, não *manjam* da realidade, das coisas de verdade, eles são manipulados, iguais os caras que estavam na caverna, que viam as sombras e acreditavam que aquela sombra era tudo, era a verdade e *tal*.
> **Professora:** Sim, muito bem, F.B., neste sentido há uma certa semelhança. E o que mais podemos pensar?
> *G.B. e vários outros alunos falam ao mesmo tempo, peço para que cada um fale de cada vez.*
> **G.B.**: Parece a nossa vida. Os peixinhos somos nós, que somos manipulados pelos “tubarões” (faz o gesto de aspas com as mãos); eles fazem com que a gente acredite em certas coisas para a gente agir da maneira que eles querem.
> *Vários se manifestam e eu peço ordem.*
> **T.B.**: Olha só, professora, o tubarão nesse texto ele acolhe, cuida dos peixinhos, mas parece que ele faz isso com uma intenção, a intenção dele é ter o peixinho em suas mãos, tipo eu cuido de você e você tem a obrigação de me servir para pagar o favor.
> **Professora:** Sim, muito bem, T.B.!
> **L.S.**: O que significa *dispensar* aqui nessa questão, professora?
> **Professora**: Significa "porque ele dá atenção" a...
> **L.S.**: Nossa, a Filosofia tem umas palavras chiques, né? E elas são simples, mas muda todo o sentido da questão.
> Começamos a discutir as questões de forma coletiva, para compreender como responder cada uma.
> Há muita conversa nesse momento, mas todos estão envolvidos em responder ou compreender o significado, o que a questão pede. Observo dois escolares que estão discutindo as ideias do texto, eles conversam entre si:
> **G.S.:** Parece que tem a ideia aqui de domesticar os peixinhos.
> **T.B.:** É… Aqui tem porque os peixinhos têm que ser mudos, é porque se ele falar ele vai ser repreendido.
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo,* 5/9/2014)

Após a discussão, os escolares se acalmam e passam a responder as questões em grupo. No áudio, dá para ouvir os automóveis fora da sala, que circulam na rua, e, às vezes, há algum questionamento, todos escutam a questão, há um breve debate e o esclarecimento da dúvida, ao passo que os escolares voltam a discutir em grupo e a responder.

No fim dessa aula, despeço-me da turma, desejando bons estudos e os jovens afirmam que vão estudar. Em conversa particular, a estudante T.B., no fim da aula, diz que os escolares montaram um grupo de estudos por meio de uma rede social, no qual:

> […] a gente vai atrás de material de estudos, como uns *links* confiáveis e vai passando no grupo, assim a gente discute um tema pelo mesmo texto, é bem legal, a gente vai com o tempo aprendendo que a *net* também é para estudar, né, *prof.*? (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 5/9/2014).

A mudança de conduta dos estudantes afeta não só a organização do espaço físico da sala de aula, mas os conduzem a operar ações de estudo fora do contexto escolar e de forma coletiva. Isso revela o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses escolares por meio da apropriação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica.

5.3.7 Episódio de Ensino 7: O Trabalho Coletivo como Expressão do Socioafetivo na Atividade Pedagógica

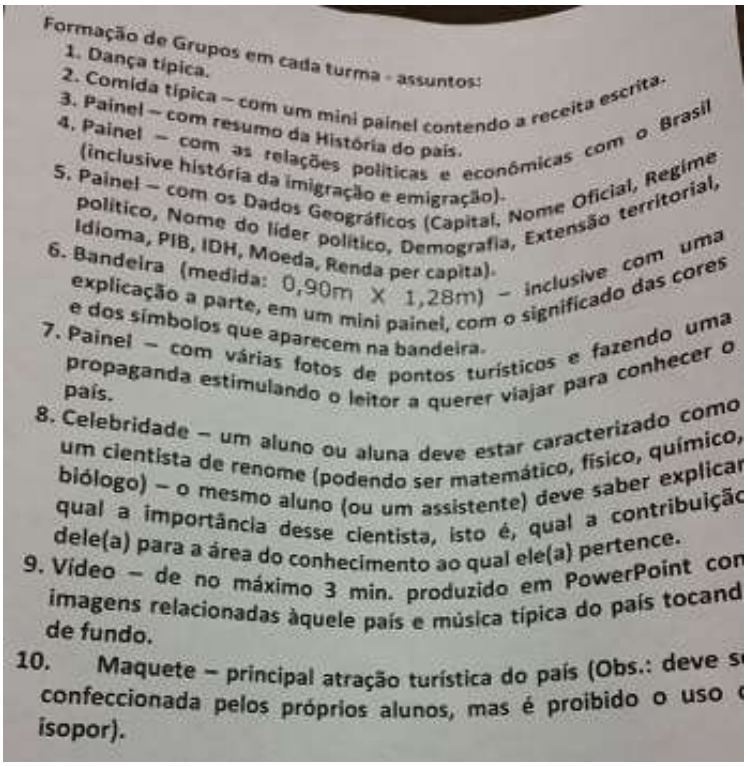
Os escolares não gostam da ideia dos projetos veiculados na escola, porque não encontram sentido em sua prática; contudo, mostro para eles que quando há planejamento é possível usar o que é espontâneo em algo *trabalhado* com a intenção de promover a apropriação de novos conhecimentos teóricos e/ou de conhecer uma cultura diferente (de outro país, por exemplo).

O assunto dessa aula foi a Festa das Nações, segundo a equipe gestora da unidade escolar, projeto interdisciplinar para realizar o *chamamento* dos escolares para frequentar a escola e as aulas, com a finalidade de evitar o aumento do número de evasões na escola. A ideia central do projeto é promover o envolvimento dos escolares com trabalhos que propiciem o contato com diversas culturas e expor os trabalhos em um único dia por todas as turmas na escola.

Essa tarefa foi organizada em *frentes de trabalho*, em que cada grupo ficou responsável por uma parte da apresentação no dia da festa; entretanto, a divisão da turma em frentes de trabalho não impedia os escolares de realizar os trabalhos em outros grupos. Coletivamente, os escolares elencaram um país para representar a turma: Jamaica. Para compor a apresentação, foi acordado que cada frente de trabalho teria como principal tarefa apresentar algo que representasse a cultura do país.

Os estudantes, coletivamente, selecionaram alguns temas que deveriam compor a apresentação no dia da festa e relacionaram os tópicos a ser desenvolvidos e trabalhados (Figura 8):

Figura 8 – Formação das frentes de trabalho da turma



Formação de Grupos em cada turma - assuntos:

1. Dança típica.
2. Comida típica – com um mini painel contendo a receita escrita.
3. Painel – com resumo da História do país.
4. Painel – com as relações políticas e econômicas com o Brasil (inclusive história da imigração e emigração).
5. Painel – com os Dados Geográficos (Capital, Nome Oficial, Regime político, Nome do líder político, Demografia, Extensão territorial, Idioma, PIB, IDH, Moeda, Renda per capita).
6. Bandeira (medida: 0,90m X 1,28m) – inclusive com uma explicação a parte, em um mini painel, com o significado das cores e dos símbolos que aparecem na bandeira.
7. Painel – com várias fotos de pontos turísticos e fazendo uma propaganda estimulando o leitor a querer viajar para conhecer o país.
8. Celebridade – um aluno ou aluna deve estar caracterizado como um cientista de renome (podendo ser matemático, físico, químico, biólogo) – o mesmo aluno (ou um assistente) deve saber explicar qual a importância desse cientista, isto é, qual a contribuição dele(a) para a área do conhecimento ao qual ele(a) pertence.
9. Vídeo – de no máximo 3 min. produzido em PowerPoint con imagens relacionadas àquele país e música típica do país tocand de fundo.
10. Maquete – principal atração turística do país (Obs.: deve s confeccionada pelos próprios alunos, mas é proibido o uso isopor).

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

Os escolares trabalharam na composição dessa apresentação e organizaram-se para o evento fora do horário de aula. Nesse período, comunicavam o andamento geral das tarefas desenvolvidas pelas frentes de trabalho. O resultado foi uma apresentação com grande repercussão em toda a escola, como mostram os registros da sala de apresentações (Figura 9), denominada de 3ºJamaica (Terceiro Jamaica), na qual ocorreram exposição de vídeo, dança, seminário, música e foram oferecidas comida e bebida típicas da Jamaica.

A Figura 9 compila dez fotos, identificadas por números de 1 a 10:

> Foto 1: Entrada da Sala "3ºJamaica";
> Foto 2: Convite para entrada: "O 3ºJ(amaica) orgulhosamente o(a) convida para que nos visite na sala 16 e conheça mais sobre a cultura Jamaicana. Nossa turma oferece comidas típicas, músicas, fotos, painéis e muitas outras atrações sobre este povo. Venha aproveitar nossas atividades temáticas!".
> Foto 3: A disposição dos elementos da mesa de entrada: livro de assinatura dos presentes, convite de entrada, *cartão-lembrança* e lista de presença da turma;
> Foto 4: Cartaz com a descrição de uma receita típica da Jamaica, a receita pronta para ser servida aos visitantes e um chá jamaicano de acompanhamento;
> Foto 5: A decoração da sala, ambientada com o tom verde;
> Foto 6: O trabalho coletivo dos escolares: os jovens preparando a sala para as apresentações;

Foto 7: Os escolares e eu reunidos após uma reunião para organização coletiva das funções a serem exercidas no decorrer das apresentações;
Foto 8: A sala vista pelo lado externo no momento das apresentações, havia uma fila organizada para a entrada dos jovens pertencentes às outras turmas.
Foto 9: Cartão-lembrança entregue aos visitantes ao saírem das apresentações: "Agradecemos sua presença e participação na Festa das Nações! Nosso evento foi melhor graças a você".
Foto 10: A cena final do filme apresentado durante o evento: "Créditos: Profª Sandra Braga e 3º(?)".
(Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 17/9/2014).

Figura 9 – Apresentação da Festa das Nações

Fonte: Elaboração própria (registro de campo).

Esse episódio de ensino é a expressão da unidade entre o processo cognitivo e afetivo, em que o coletivo é fortalecido no movimento das relações interpessoais com a finalidade de apresentar para toda a unidade escolar a capacidade de produção de uma turma estigmatizada com o rótulo do fracasso escolar.

Vigotski (2004) assevera que a constituição dos processos afetivos na atividade e consciência do sujeito singular integra a unidade entre o afeto e a cognição na formação e no desenvolvimento da consciência. Os processos afetivos, por conseguinte, são engendrados primeiramente na coletividade, pois compõem as funções superiores constituídas na atividade

prática do homem humanizado, assim, o afeto está estritamente vinculado às ações e operações do sujeito singular no conjunto das suas relações sociais.

5.3.8 Episódio de Ensino 8: A Atividade de Estudo como Instrumento de Saída da Caverna

Nesse episódio, o conceito filosófico trabalhado em sala de aula foi o de Natureza e Cultura. Em função de inúmeras ocorrências no calendário escolar, o plano de ensino inicial teve que sofrer ajustes, porquanto, como já explicitado, a governança dos sistemas de ensino é operada por diversas vezes pelo *espontaneísmo* e/ou pelo *improviso*.

Nessa aula, em especial, fui presenteada com um livro, comprado pela turma, da coleção Os Pensadores, contendo alguns diálogos do filósofo Platão, entre eles a "Alegoria da Caverna". Pergunto para os escolares o porquê do presente, e o representante da turma, F.B., aponta o motivo: "para a senhora lembrar da gente, que a gente saiu da caverna e que a senhora acreditou nisso".

Há algo inédito nessa atitude, pois não se trata de um simples presente, mas de uma marca da atividade dos escolares, a procura por algo que denotasse a alteração da postura da turma em sala de aula, na escola e com relação ao conhecimento teórico-filosófico.

O estudante, ao apropriar-se do objeto de estudo, por meio da atividade pedagógica, em que o professor *reproduz* o movimento substancial de constituição e desenvolvimento do conhecimento teórico no decurso da história da humanidade, tem possibilidades de internalizar a atividade externa.

Esse processo impacta não só o desenvolvimento psíquico superior do escolar, no que concerne à qualidade da aprendizagem de conceitos, mas, do mesmo modo, os aspectos vinculados aos processos afetivos, o domínio da conduta e a formação e/ou transformação de uma consciência social integrada ao coletivo. Esse processo é apreendido a partir das *relações interpsíquicas*, dadas na atividade coletiva, para se objetivar nas *relações intrapsíquicas* na atividade individual (VIGOTSKI, 2000b).

As ações de estudo e as tarefas de estudo favorecem esse movimento quando orientadas adequadamente pelo professor. Estas perfazem a integração da atividade pedagógica, porquanto compõem a atividade do professor, cuja função é submeter o ensino às

necessidades de aprendizagem dos estudantes e, concomitantemente, nortear a atividade de estudo do estudante, que ao apreender os nexos internos dos conhecimentos teóricos internaliza a operação externa de constituição do objeto de estudo, passando a ter consciência dos *processos de conhecer*.

De acordo com Davidov e Márkova (1987b), no processo de apropriação do conhecimento teórico e da cultura socialmente acumulada, "[…] é necessária uma atividade especial do escolar, adequada mas não idêntica a esta atividade genérica […]. No ensino escolar, a atividade da criança, para assimilar a experiência socialmente elaborada, se realiza na atividade de estudo" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 323, tradução nossa).

O conhecimento tem poder de transformação quando os indivíduos singulares se apropriam do sentido e do significado de suas funções na atividade pedagógica, assim como é transformador na medida em que *passeia* pelo psiquismo dos sujeitos e os impacta, provocando marcas. O selo da atividade filosófica, nesse contexto, na passagem do senso comum à consciência filosófica, é superar, como predito, um dos condicionantes substanciais para a manifestação do fracasso escolar, a ausência de apropriação da cultura *portadora do humano*.

O controle e a mudança do comportamento externo são dados nesse momento pela apropriação de símbolos e signos que impactaram as funções superiores e a conduta dos estudantes, que, conscientemente, decidiram dominar a estrutura da atividade de estudo com a finalidade de melhor articular as ações e tarefas de estudo. Conforme Vigotski (1996), o domínio do comportamento é um processo mediado por um sistema especial de símbolos e signos cuja apropriação significa um ponto de viragem em todo o desenvolvimento cultural dos sujeitos.

Nessa mesma aula, converso com os jovens sobre minha ausência na próxima semana. Os escolares mostram-se apreensivos, não gostam da minha falta e explico o porquê da ausência.

> **Professora**: É preciso sair da passividade e entrar em atividade de estudo e por quê? Porque a escola não é o único lugar para estudar, até mesmo porque se dependermos de seu espaço teríamos alguns impedimentos. Nas duas semanas anteriores não tivemos algumas de nossas aulas de Filosofia por conta de algumas reuniões pedagógicas, replanejamento e reunião sobre o SARESP (Dia 29 de agosto: reunião de replanejamento e dia 12 de setembro: "Dia D", SARESP). No dia 3 de outubro não haverá aula em virtude da reunião de conselho de classe e série e na semana dos dias 13 de outubro a 19 de outubro vamos ter um recesso escolar, em detrimento da organização do calendário escolar conforme a Copa do Mundo. Por isso, é preciso ficar atento no período em que estarei afastada para não faltar, entregar todas as tarefas e avisar os colegas que faltam o que ocorre na escola. Vou participar de um evento do mestrado na próxima semana, terá a duração de uma semana inteira, por isso não teremos nossa aula. Vocês vão ficar encarregados de *sair da caverna* e de, coletivamente, entrar em atividade de estudo, não só na *sala de filosofia*, mas em todas as matérias. Vou entregar a tarefa que ocupará as aulas de Filosofia na semana em que vou me ausentar, nós vamos estudar ela *juntinhos* antes de vocês realizarem-na *sozinhos*. Entenderam? (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 19/9/2014).

Alguns escolares responderam que sim, mas ainda mostraram-se apreensivos por minha ausência. Ao olharem a extensão da atividade, bem como a complexidade, a escolar T.B, em tom de ironia, diz: *"Nossa! Mamão com açúcar"*. Observo-os conversando, parecem combinar algo. Antes, esse seria um momento em que possivelmente pronunciariam palavras de baixo calão, por exemplo, quando a estudante comenta sobre o grau de dificuldade da tarefa, valendo-se do sarcasmo. No entanto, o linguajar deles, antes deveras peculiar, também foi afetado de alguma maneira pela atividade de estudo. A escolar L.S. se pronuncia:

> **L.S**.: Professora, pode parecer audácia a nossa, em pedir uma *coisinha*? Essa lição parece bem difícil e a senhora vai estar longe. Será que não dá para a senhora tirar a dúvida da sala mesmo estando longe? Porque eu não sei se a gente dá conta de tudo isso sozinhos.
> **Professora**: Não entendi, L.S., você poderia me explicar como?
> **L.S.**: A gente tem um grupo da turma no WhatsApp, todos os alunos estão lá. A gente poderia usar este grupo para outra coisa além de trocar mensagem besta; tipo estudar com a senhora ou não dá? O que a senhora acha? É muita ousadia pedir isso? Tipo, a senhora vai estar estudando e ao mesmo tempo dando aula para a gente a distância, é muito incômodo? Porque aí a gente tem mais chance de fazer tudo isso certinho, né?
> **Professora**: L.S., isso tem muita chance de dar certo. Podemos tentar sim!
> **T.B.**: A gente pode fazer assim, nas próximas aulas, a gente estuda junto esta *apostilinha* e tira as dúvidas que vão surgindo conforme *vamos* estudando.
> **L.S.**: Isso! E quando a senhora estiver fora a gente vai tirando as dúvidas por *Whats*.
> **F.B.**: E também tem que rolar uma parceria, quem souber mais vai ensinando *os mais burrão*.
> **Professora**: F.B., não fale assim, é ofensivo.
> **F.B.**: Ah, professora! A senhora entendeu, não é que a gente seja tudo burro, mas tem uns que *sacam* mais rápido *essas paradas aí de Filosofia* e outros demoram mais. Por isso eu disse que quem entender vai ajudando quem não entender, assim a gente estuda todo mundo junto.
> **Professora**: Desta forma, sim, bem colocado. Então, combinamos assim, tudo bem? Nas próximas aulas, nós vamos estudar coletivamente o tema principal dessa lição, vamos sanar as dúvidas coletivamente em sala de aula e quando eu estiver fora, na medida em que as dúvidas forem surgindo, a gente vai conversando por mensagens, tudo bem? A ideia do colega de quem compreender a lição ajudar quem não entendeu também é válida.

> Os estudantes concordam e pedem meu número de telefone, informação necessária para ingressar no grupo que possuem, no aplicativo WhatsApp. Passo e continuamos a aula.
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 19/9/2014).

Percebe-se, na atividade prática do contexto escolar, a partir desse diálogo, a apropriação de que é coletivamente que se principia a atividade de estudo para a sistematização de ações para o estudo que colaborem para a aprendizagem. Há, da mesma forma, como assinala Sforni (2015), a identificação da *Zona de Desenvolvimento Próximo da turma*, traços de aprendizagem que são comuns entre os estudantes de uma mesma sala de aula, de tal modo que os escolares assinalam que alguns conseguem se apropriar mais rapidamente do conhecimento teórico-filosófico, de maneira a auxiliar os colegas no coletivo.

Trata-se de uma relação construída na sala de aula que passa do *interpsíquico* ao *intrapsíquic*o e retorna ao *interpsíquico*, em um movimento dialético. A organização dos escolares para a atividade de estudo é evidente, sobretudo, porque se propõem a usar de um meio que habitualmente é para o entretenimento para estudar coletivamente. Davidov e Márkova (1987b, p. 324, tradução nossa) asseveram que a compreensão do estudante com relação ao estudo e a sua atividade ocorre quando na tarefa de estudo o estudante passa a

> […] dominar as relações generalizadas na área do conhecimento estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A assunção da tarefa de estudo pelo escolar, sua postura autônoma está estritamente relacionada com a motivação de estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade.

No processo de atribuição de sentidos, é possível identificar a ruptura com um comportamento que ora oscilava da inércia à agitação para a consolidação da necessidade do estudo e do conhecimento. O estudante é mobilizado a estudar, integrando a necessidade criada na atividade pedagógica ao próprio significado da educação escolar:

> **Professora**: Vamos tratar do material entregue: Natureza e Cultura. O tema de hoje deveria ter sido estudado há algumas semanas, sabemos o porquê não conseguimos. Vamos lá, temos um motivo para estar aqui, estudar e melhorar nossa condição enquanto seres humanos. Ultrapassar nossos limites. Nós fizemos algumas páginas do *Caderno do Aluno*, as outras atividades que fizemos foram sobre o nosso roteiro de trabalho, o da pesquisa que estamos participando. Isso não significa que não estejamos tratando dos temas e conteúdos do *Currículo*, estamos apenas utilizando meios mais adequados para esta turma estudar o que é necessário de forma mais específica para a nossa realidade. Vamos retomar o *Caderno do Aluno* em si em um momento oportuno. Na semana em que estarei fora, o professor eventual que entrar na sala de Filosofia vai trabalhar o nosso material de Filosofia, já conversei com o professor e expliquei como funcionam nossas aulas. Vocês vão ficar responsáveis por dirigir a *atividade* em sala nessa semana, vão conversar com o professor que entrar na sala de aula que vocês têm essa lição para fazer, para as duas aulas. Vocês têm que se organizar para concluir esta atividade, encaixar os ausentes na aula de hoje no grupo de vocês, chamar eles para estar presente na escola nas próximas aulas e realizar a tarefa junto com vocês. Alguma dúvida até aqui?
> *Os escolares não se opõem. E alguns respondem que "tudo bem".*

> **Professora**: Vamos falar da lição, ela contempla a história da necessidade humana de satisfazer seus desejos. Os homens para satisfazer suas necessidades criam o conhecimento. Isso é parte da nossa cultura, história e *constituição humana*, a ligação entre o homem primitivo, a passagem da natureza à elaboração da cultura, a constituição do *homem que se humaniza*. O ser humano é aquele que cria e ele só é humano a partir do momento que cria instrumentos para adequar sua vida.
> **L.S.**: Então a gente seria apenas animal se não fôssemos capazes de criar cultura? A gente só é humano porque vive em sociedade criando coisas?
> **Professora**: O caminho é esse.
> **L.S.**: Estudar, então, me faz mais humana, certo?
> **Professora**: Sim, a necessidade do estudante, por exemplo, é estudar. Mas para ele estudar é preciso que ele seja antes mobilizado para isso, porque essa vontade na nossa sociedade não surge "do nada". Trabalhar aqui também tem um sentido diferente do que estamos acostumados a lidar.
> **T.B.**: Então, na Filosofia, nessa lição, trabalhar significa modificar a natureza, transformar a realidade e, assim, criar cultura? Sair da *condição de natureza* em direção à cultura? É isso?
> **Professora**: Sim, porque é preciso aprender e se apropriar desta realidade para criar e objetivar nossas necessidades na criação de novos instrumentos e, assim, conseguir repassar isso para nossos descendentes. Vamos ler, aqui, coletivamente, o exemplo da abelha e do arquiteto de Karl Marx, ele é esclarecedor nesta diferenciação entre espécie e gênero.
> *O aluno F.B. se propõe a ler.*
> (Transcrição de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 19/9/2014).

A integração entre os sentidos e entre o significado na atividade pedagógica pelos estudantes provoca alterações na atividade de ensino e de atividade estudo, tanto no que concerne às ações e operações para o ensino quanto nas ações (sociais) para o estudo. A apropriação e o domínio do conhecimento teórico-filosófico favorecem, pela mediação de um sistema de signos e símbolos complexos, um ponto de viragem que modifica a relação do escolar, agora estudante, com o conhecimento teórico, com sua conduta, com a coletividade.

A estrutura da atividade de estudo, assim como das ações e tarefas, é orientada inicialmente pelo professor, e os estudantes podem contar também com o auxílio de seus coetâneos. De acordo com Davidov e Márkova (1987b), a formação da atividade de estudo pressupõe: 1. A elaboração e o aprimoramento no escolar de cada componente da atividade de estudo, de sua interação, a transmissão paulatina dos componentes isolados dessa atividade ao escolar para que os realize autonomamente sem a ajuda do professor; 2. O aperfeiçoamento de cada um desses componentes, bem como de sua inter-relação e de suas passagens mútuas para o desenvolvimento qualitativamente superior dos escolares; 3. O aprimoramento dos aspectos motivacionais e operacionais do estudo; 4. A transformação do escolar em sujeito da atividade de estudo; 5. O domínio, por parte do escolar, das formas da atividade de estudo coletiva, esta formação também está vinculada ao efeito do ensino desenvolvimental na atividade de estudo.

A proposta feita pelos escolares deu tão certo que no meu retorno às aulas eles entregaram a tarefa concluída e bem realizada, de maneira que pudemos trabalhar o próximo tema do plano de ensino.

De acordo com Davidov (1988), o fundamento do ensino que impulsiona ao desenvolvimento, o ensino desenvolvimental, é o conhecimento teórico. É por meio da apropriação dos signos culturais que os estudantes aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, isocronicamente, apreende a estrutura da atividade filosófica, a saber, pensar de maneira crítica a realidade objetiva.

O pensamento teórico é um procedimento com o qual o sujeito singular em atividade analisa os acontecimentos por meio das condições de sua origem e desenvolvimento. Apropriar-se dessa forma de sistematizar o caos da realidade concreta implica uma nova forma de compreender os fenômenos, para além de sua aparência imediata. Com isso, é possível afirmar, assim como nas formulações de Vigotski (1993, 1996, 2000b, 2004), Leontiev (1983, 1988, 2004) e Davidov (1982, 1988), que a função da educação escolar é orientar adequadamente os processos de aprendizagem para o desenvolvimento.

O domínio sobre os processos comportamentais é construído, e a apropriação dos símbolos e instrumentos culturais mediatizados na atividade pedagógica permite aos sujeitos singulares a transformação das estruturas superiores do psiquismo humano. Pensando dessa forma, a função da escola está em produzir necessidades e motivos para que os estudantes: 1) entrem em atividade; 2) se apropriem do conhecimento teórico conscientemente; e 3) tenham suas funções psíquicas superiores impactadas pelas mediações simbólicas produzidas por um ensino em atividade. Isso não ocorre se os processos de ensino e aprendizagem não tiverem como articulação fundamental, na integração da atividade pedagógica, a apropriação do conhecimento teórico como objeto do ensino do professor e do estudo do estudante, assim como uma organização voltada para promover o desenvolvimento próximo dos estudantes.

A teoria marxiana evidencia que cada passo dado em direção ao homem genérico, ao longo do caminho de edificação da cultura humana, foi um passo em direção à liberdade, à emancipação, ao *desagrilhoamento das correntes* alienantes e alienadoras. Na educação escolar, a expressão máxima da atividade pedagógica ocorre não só na apropriação dos nexos internos dos conceitos científicos, mas, mormente, nos processos que essa apropriação mediatizada proporciona aos sujeitos em direção às máximas potencialidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese por ora apresentada tem como finalidade dar respostas à problemática anunciada nesta pesquisa, a saber, investigar quais condições criam possibilidades para superar as manifestações do fracasso escolar no interior da escola, na sala de aula, ao favorecer a apropriação do conhecimento teórico no ensino da Filosofia.

Este estudo defende a tese de que as manifestações do fracasso escolar no interior da escola dão-se, mormente, pela ausência da apropriação dos conhecimentos teóricos pelos escolares, decorrente do distanciamento entre a atividade que *lhes é própria*, a atividade principal no período da adolescência, e a atividade que *lhes é intencionalmente atribuída*, secundária em um determinado processo de escolarização.

A partir disso, assume-se a necessidade de propiciar um ensino que impulsione o desenvolvimento dos estudantes, considerando os aspectos que integrem a organização do ensino às necessidades específicas dos sujeitos e às possibilidades concretas para objetivar a transformação da consciência por meio da apropriação da cultura historicamente acumulada promovida pelos conteúdos escolares na atividade pedagógica.

Antes, a análise da problemática da *não objetivação* do ensino e do *não aprender* exigiu a investigação geral dos problemas de escolarização, interprendido pelo inventário acerca do fracasso escolar, *chave* para compreender o fenômeno e suas manifestações na realidade concreta. O estudo seguinte, acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, buscou identificar quais meios e circunstâncias poderiam conduzir a objetivação da apropriação da cultura socialmente elaborada por parte dos estudantes, na particularidade do contexto escolar em que o experimento didático foi executado. O último estudo teórico dispôs-se a investigar a história do ensino da Filosofia nos bancos escolares, conteúdo didático que mediatizou o conhecimento teórico-filosófico na sala de aula a partir da atividade pedagógica.

Em vista disso, além da análise das formas mais elaboradas da arte, objetivada no estudo *bibliográfico-conceitual* proposto nos capítulos teóricos, foi necessário, para integrar a composição do capítulo *didático-experimental*, atentar ao exame da trajetória escolar dos jovens que compõem a pesquisa, a fim de sistematizar um plano de ensino para a intervenção pedagógica que atendesse as suas necessidades e, concomitantemente, produzisse impacto em suas vidas.

Destarte, foi preciso conhecer o desenvolvimento real dos jovens no momento do início da execução do experimento didático e como se manifestava a atividade principal destes na escola. É válido salientar que a turma elencada possuía elementos que a faziam a representação do *todo concreto*, cujas manifestações do fracasso escolar apontavam para a cisão entre o estudante e a apropriação do conhecimento teórico.

A elaboração do plano de ensino partiu do pressuposto de que a educação escolar que prioriza a transformação da consciência dos estudantes vale-se da atividade pedagógica como instrumento, que pode favorecer a criação de necessidades vinculadas à apropriação do conhecimento teórico pelos sujeitos singulares na escola, de tal forma a (re)conduzir o sentido que estes atribuíam ao próprio conhecimento teórico e ao estudo enquanto atividade.

A atividade principal – na qual estão os jovens no momento da pesquisa – os conduz ao estabelecimento de relações pessoais íntimas com seus pares, as quais produzem regras específicas. Nessa fase do desenvolvimento, a relação com o grupo e com as exigências do outro e/ou da sociedade em geral são encaradas de modo diferente. Aos seus pares é atribuída a formação de convicções íntimas e pessoais e, dependendo da forma como atua o outro, o adulto, por exemplo, e das condições concretas e objetivas de suas vidas, os jovens podem (re)produzir sobre si mesmos e sobre o outro o reflexo das ações empreendidas.

Deste modo, os jovens que compõem a terceira série investigada têm sua atividade principal, a comunicação íntima pessoal, atrelada a um sentido que para eles é o elemento que caracteriza a turma até então. Sabe-se que a adolescência é um estágio do desenvolvimento humano crítico, cuja peculiaridade conduziu a pesquisadora a empreender uma formação específica, já que havia uma relação rompida no que concerne à apropriação do conhecimento teórico e às atividades que poderiam fundamentar o trabalho educativo naquele contexto.

Ao considerar que a adolescência, enquanto período especialmente crítico, que pode apresentar conflitos e crises, atitudes negativas perante as cobranças e imposições que são feitas, ocorre em uma sociedade que propicia a fragmentação entre o sentido e o significado das funções sociais e, por vezes, expropria e explora os sujeitos, alienando-os de sua produção, a educação escolar precisa ser fortemente pautada para o desenvolvimento das máximas potencialidades desses sujeitos, ainda mais ao se refletir, como no estudo apresentado acerca do fracasso escolar, que há na realidade objetiva, por vezes, o distanciamento destes em relação à apropriação cultural na sociedade de classes.

Nesse processo, por exemplo, se um determinado adolescente, ou grupo de adolescentes, é estigmatizado com estereótipos de fracasso, no caso, fracasso escolar *a priori* de quaisquer mobilizações que favoreçam o movimento oposto, o peso da frustração pode recair sobre sua atividade principal e fazê-los ter uma atitude contraproducente perante as exigências que lhes são incumbidas. Na presente pesquisa, de modo específico, parte dos escolares manifestava que, nos processos de escolarização pelos quais tinham passado, havia relações frustradas e negativas para com a apropriação do conhecimento teórico.

Essa cisão do adolescente para com o conhecimento teórico e com a atividade de estudo, meio para a apropriação da cultura, também pode ocorrer quando suas necessidades específicas não são satisfeitas e/ou atendidas, ou melhor, quando estão submersos nos processos de escolarização com a finalidade de aprender e isso não acontece ou quando não veem sentido em *aprender tantas coisas* ou em ter que *se submeter a tantas regras* que não colaboram com o desenvolvimento que está no porvir.

Desta maneira, em reação ao selo que lhe é instituído, a turma coletivamente reforça o fracasso e a frustração em algumas afirmações: "A pesquisa é sobre o Fracasso Escolar? A senhora está no lugar certo!"; "[...] parecem que escolheram a dedo os alunos que iriam estudar nesta turma, porque aqui só tem o resto da escola. Esta é a sala dos excluídos"; "Aqui só tem *os lixo*"; "Prof., na boa, não sei porque a senhora insiste tanto na gente".

Sob esse estereótipo, parte dos jovens da pesquisa via-se distante da possibilidade de se apropriar do conhecimento teórico, aspecto a ser pensado com seriedade e radicalidade, sobretudo, ao considerar a estrutura e as práticas dos atuais sistemas de ensino, responsável por produzir essa impostura na vida de muitos outros escolares, ao *culpabilizar a vítima*.

Apesar da urgência em sobrelevar as manifestações do fracasso escolar, trata-se do final da Educação Básica e de todo um período que antecede a vida adulta e suas *obrigações*, de modo que a superação dos problemas de escolarização daquela particularidade não é evidente para a comunidade escolar, uma vez que, como algumas teorias tradicionais que versam sobre o fracasso escolar poderiam inferir, os jovens *não queriam aprender* ou *estavam impossibilitados de aprender* por suas características socioeconômicas, étnico-raciais ou porque possuíam algum distúrbio cognitivo.

A necessidade primeira, como explicitado nos princípios que norteiam a pesquisa, era engendrar a atividade em contexto escolar, uma atividade que (re)conduzisse os adolescentes

à sua função na escola, que prioritariamente integrasse a atividade do professor, o ensino, à atividade do estudante, o estudo.

A atividade principal dos adolescentes da pesquisa inicialmente se apresentou como pouco ou não articulada com a atividade secundária, de estudo. Constatado isso, surgiu a necessidade de objetivar o segundo princípio na *práxis pedagógica*, a saber, um plano de ensino que atendesse às necessidades dos escolares, sobretudo no que concerne aos aspectos *desenvolvimentais*, porquanto havia também um rompimento na dinâmica das relações pedagógicas que poderiam promover o desenvolvimento dos jovens por meio do ensino em atividade.

O experimento didático pressupôs, para a elaboração do plano de ensino, as peculiaridades dos adolescentes envolvidos na pesquisa, a fim de que tivessem o desenvolvimento voltado para a (re)condução de sua função na escola, a partir da integração da atividade que lhes é principal (no momento da pesquisa) com a atividade que lhes foi atribuída, para projeção a novos tipos de atividade. O *motor* da mediação na atividade pedagógica, por conseguinte, foi o conhecimento teórico-filosófico na coletividade de estudo.

A atividade de estudo, nesse contexto, foi condição indispensável para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo dos adolescentes, e a orientação do professor que apresentou aos jovens, valendo-se do conhecimento teórico-filosófico como mediação simbólica, a estrutura de tal atividade e quais os motivos para se apropriar de seus instrumentos a partir de leitura, sistematização, síntese e debate coletivo da Filosofia na sala de aula.

É nesse movimento, de domínio da estrutura da atividade, na compreensão da tarefa de estudo e na realização de ações para o estudo, que o escolar passa a dominar os procedimentos de generalização, no processo de ascensão do concreto-real para o concreto-pensado, em que atribui novo sentido à sua atividade e à atividade intencionalmente proposta pelo professor.

Esse tipo de formação pressupõe a (re)construção de sentidos à escola e ao estudar por parte do adolescente: estudar para ser consciente, para *libertar e liberar* os sujeitos de estereótipos negativos. No entanto, o efeito sobre o desenvolvimento só pode ser garantido, na presente pesquisa, porque foi empreendida uma atividade intencionalmente sistematizada para objetivar o desenvolvimento, a atividade pedagógica como instrumento que dá unidade, além do ensino e do estudo, numa construção que impacta a unidade entre as forças cognitivas e as

esferas afetivas (e motivacionais), integra a atividade principal, a atividade de comunicação, à *atividade de estudo formativa*.

A finalidade da atividade no contexto escolar, por conseguinte, objetiva-se na atividade pedagógica por seu caráter dinâmico e por estar organizada a um fim, na composição de uma unidade que envolve a coletividade de estudo. A transformação da consciência dos jovens, por meio da integração das atividades na escola, contribuiu para efetivar a mudança na conduta dos escolares, quando foram gerados posicionamentos diferentes dos iniciais com relação ao estudar, o que foi sinalizado quando os jovens pediram para organizar a sala de maneira diferente ou quando solicitaram que a professora ingressasse no grupo formado por eles em uma rede social com a intenção de promover ações coletivas para o estudo.

Assim, cada episódio de ensino procurou apresentar o movimento em que os jovens começam a mobilizar-se, de maneira paulatina e dialética, concomitantemente, entre a *nova forma conferida* à atividade principal, em que o coletivo passa a ter a comunicação íntima pessoal para estabelecer ações para o estudo, e a (re)inserção desses adolescentes na atividade de estudo, como meio para o domínio do conhecimento teórico, da conduta e para propiciar a transformação das relações na sala de aula, a fim de superar a carga de frustração com o fracasso que era indiscriminadamente atribuído à turma.

Mobilizar a participação ativa e coletiva dos sujeitos da pesquisa em que a orientação para a atividade, no ensino da Filosofia, impactasse os 32 jovens, concorreu para produzir uma escolarização emancipadora por meio do desenvolvimento e da transformação da consciência dos sujeitos singulares na atividade pedagógica.

A pesquisa aponta que na (re)organização do trabalho educativo a partir da atividade pedagógica, orientada pelo professor, o desenvolvimento psíquico é impactado na mesma medida em que os estudantes sistematizam ações de estudo coletivas, evidenciando que as atividades prática, social e coletiva contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de um comportamento intencionalmente voltado para isso.

Desta forma, a transformação ocorre não só na apropriação de procedimentos generalizáveis; as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos adolescentes dão-se na reestruturação da atividade a partir de seu enriquecimento cultural, porquanto ultrapassam a passagem do pensamento empírico ao teórico, quando desenvolvem o afeto e o

intelecto como unidade dinâmica, em que as forças cognitivas e as esferas motivacionais são processos que se intersectam mutuamente de forma dialética.

O movimento que evidencia que a atividade colabora para a transformação dos sujeitos nos aspectos objetivos e subjetivos das funções psicológicas superiores indica a possibilidade de impetrar a passagem e/ou a (re)condução da atividade que está no devir.

Antes de impactar a vida objetiva dos jovens que compunham a turma, o movimento da pesquisa alterou a relação pessoal e profissional da pesquisadora com o exercício da função. Houve o entendimento acerca das possibilidades e dos limites da educação escolar, bem como de que a dinâmica da *não objetivação* e *objetivação* do ensino, quando as ações e operações são previamente organizadas, faz parte da dialética de uma atividade prática dada no contexto escolar, em que ora a transformação da realidade interna e externa dos sujeitos singulares é explicitamente evidenciada, ora essas alterações transitam em um domínio que apenas o exame que versa sobre o processo é capaz de revelar.

Assim, esse processo colabora para a transformação da professora, porque transforma sua consciência sobre sua atividade e prática pedagógica, (re)conduz o exercício de sua função e renova as convicções profissionais e pessoais numa educação escolar que pode se constituir como *revolucionária*, apesar dos seus limites.

Quanto aos adolescentes, além da transformação da consciência, houve a mobilização de mudanças com relação a como passaram a enxergar tanto a atividade que *lhes é própria* quanto a atividade que *lhes foi atribuída*, na (re)construção destes estudantes, impactando na próxima atividade que estão sendo inseridos na vida adulta, *a atividade profissional-de estudo*.

A reflexão e a formação permanente dos sujeitos na experiência vivida na escola podem propiciar mudanças em suas práticas, a fim de que as funções sociais que lhes são atribuídas, a humanização dos sujeitos e a mediação da cultura acumulada, sejam apropriadas e objetivadas. Ademais, só o indivíduo no interior da escola pode dizer o que lá existe e o que se pode fazer, pois conhece as especificidades do seu contexto e pode estruturar modos de ação para mediatizar a universalidade para os sujeitos singulares.

Se o propósito da atividade pedagógica como expressão do trabalho educativo nesse movimento é integrar as atividades de ensino e estudo, a busca por condições que possibilitem a superação das manifestações do fracasso escolar mostrou-se favorável à integração destas à atividade principal do adolescente, para fazer com que o sentido e o significado da educação

escolar se manifestem na aprendizagem e na (re)condução desses jovens a fim de aproximá-los dos conhecimentos teóricos, seus nexos internos, símbolos e signos.

Desta maneira, o ensino foi subordinado ao nível de desenvolvimento do estudante no momento em que se iniciou o trabalho educativo em sala de aula. O ensino desenvolvimental tem como intenção atender às necessidades dos estudantes, sobretudo quando há o rompimento dos processos que culminam na apropriação dos conhecimentos teóricos. O *eixo principal* do ensino mediado no experimento didático está na objetivação de uma aprendizagem que seja significativa, que impulsione o desenvolvimento próximo dos estudantes e os (re)conduza para a atividade que está no devir, dado que os sujeitos da pesquisa são adolescentes que transitam para os modos de ação da vida adulta.

A educação escolar, como aquela que impulsiona o desenvolvimento e provoca a potencialização de novas necessidades, possibilita a constituição de relações significativas entre o sujeito singular e o conhecimento a ser apropriado, bem como favorece que o próximo desenvolvimento ocorra de modo que o sujeito seja consciente das condições alienantes e alienadoras do sistema que opera a sociedade de classes.

A Filosofia nesse processo é *o saber para além*, pois sua atividade se objetiva quando o conhecimento permeado pela imediaticidade fenomênica é colocado à prova e, por meio da lógica dialética, muda sua qualidade, passando do senso comum à consciência filosófica.

O ensino da Filosofia favorece a formação da atividade filosófica na vida objetiva do estudante, ao fazê-lo questionar, desejar saber para além das *trevas da caverna* e concorre para motivar o jovem, por meio da mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica, à atividade de estudo para a apropriação de conceitos teóricos. Para isto, como supramencionado, é necessário um professor consciente de sua função social, com a intencionalidade de promover o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes.

No entanto, não é só a mediação do conhecimento teórico-filosófico dada de forma adequada que assegura a superação do fracasso escolar e de suas manifestações. A escola não é *a* responsável pela revolução na sociedade capitalista, tampouco um único conhecimento teórico pertencente à grade curricular é capaz de sobrepujar de uma única vez o insucesso no contexto escolar. Entretanto, a transformação da realidade concreta tem parcas possibilidades de objetivação sem a colaboração da educação escolar e de sujeitos que estejam em atividade, na mediação dos bens culturais em seu interior.

A educação escolar vista como um processo *potencializador* do desenvolvimento está para impulsionar relações significativas entre o sujeito singular, o conhecimento da cultura historicamente acumulada, a atividade que pode realizar de modo consciente e criar motivos para a atividade em direção à generacidade humana. Esse movimento produzido pela atividade pedagógica engendra possibilidades para impactar os estudantes profundamente, inclusive para além dos muros escolares.

A atividade filosófica, por sua vez, é a mediação para a *práxis* na atividade pedagógica que se institui como unidade, porquanto medeia o movimento dialético do senso comum à consciência filosófica, contribuindo para a transformação dos estudantes, impactando sua constituição psicológica.

Na presente pesquisa, a Filosofia fez-se meio para uma leitura diferente do mundo, para a constituição de novas formas de pensar a realidade concreta e isso deu-se não apenas com os jovens da pesquisa, mas, sobretudo, em aspectos que tocam à objetividade e à subjetividade da constituição profissional e pessoal da *professora-pesquisadora* e da *pesquisadora-professora*.

O conhecimento teórico-filosófico propiciou também, mesmo que parcialmente, a transformação de quereres, a percepção acerca das próprias possibilidades pessoais de se alçar à generacidade humana a partir da superação do senso comum à ascensão à consciência crítica, numa atitude que é própria à Filosofia, porque todos os homens têm como potência enxergar o mundo através das janelas da Filosofia, de maneira profunda e radical. Todos podem ser *filósofos* e ainda há muito por fazer para que isso se objetive em outros contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton J. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 153 p.

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 195 p.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Marcelo Perine. Coment. Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002. v. II. 185 p.

ASSALI, Sandra A. S. **A formação continuada de professores**: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ASBAHR, Flávia da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____; LOPES, Juliana S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

_____; NASCIMENTO, Carolina P. **Criança não é manga, não amadurece:** conceito de maturação na teoria histórico-cultural. Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

_____; SOUZA, Marilene P. R. de. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa; FACCI, Marilda (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 185-220.

ASBAHR, Flávia da S. F.; SOUZA, Marilene P. R. de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Estudos de Psicologia, Rio Grande do Norte, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BARROCO, Sônia M. S. Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, Marisa; FACCI, Marilda (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 157-183.

BERNARDES, Maria. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

_____. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 323-332, jul./dez. 2011.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012a. 231 p.

_____. **A Consciência na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, São Paulo, 2012b.

BERNARDES, M. E. M; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.

BISSERET, Noéle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escolar. São Paulo: Zahar, 1979. p. 30-67.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BRASIL. CEB. **Parecer CEB n. 15**: diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação aos temas transversais, ética – 1º e 2º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos PCN – 1º e 2º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação aos temas transversais, ética – 3º e 4º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos PCN – 3º e 4º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Parte I – Bases Legais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999a.

_____. SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. MEC. LDB – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. DF: MEC, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.

BRASIL. MEC. LDB – Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus e dá outras providências. DF: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.

_____. MEC. LDB – Lei n. 7044/82 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. DF: MEC, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. MEC. LDB - Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. MEC. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.

CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente e outras falas. In: _____. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1981. p. 3-60.

_____. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia de Letras, 2004. v. I. 539 p.

CHAUÍ, M. et al. **Primeira filosofia lições introdutórias**: sugestões para o ensino básico de filosofia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 310 p.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, J. C. **Contribuição à história das ideias no Brasil**: o desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1956. 484 p.

CUNHA, Luiz A. C. R. da. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 305 p.

DAVIDOV, V. **Tipos de generalizacion en la ensenanza**. Havana: Pueblo y Educacion, 1982.

_____. **La ensenanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: _____; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 173-193.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 316- 336.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: <http://www.ambafrance-br.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem>. Acesso em: 21 set. 2013.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas-SP: Autores Associados, 1993. 227 p.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004a.

_____. 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. 2004b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2014.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____; EIDT, Nádia M.; TULESK, Silvana C.. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: Kohan, Walter O. (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-68.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-77.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho de Águia, 2006. 127 p.

GALLO, Sílvio. **Chegou a hora da Filosofia**. s.d. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/Chegou_a_horadaFilosofia03062011.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 341 p.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-33): Introdução ao estudo da filosofia. In: _____. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. I. 494 p.

HELLER, A. **O Cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

HOBSBAWN, E. **Sobre a história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 318 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. C. Neves; A. Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 250 p.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 119-142.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene P. R. de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: _____ (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39-54.

MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. M. **Sociologia e Sociedade**: Leitura de introdução à sociologia. São Paulo: LTC, 1977. 320 p.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. Seleção de textos de José Arthur Gianotti, traduzido do alemão por José Carlos Bruni, José Arthur Gianotti e Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1974. 413 p. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.

_____. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MEIRA, Marisa E. M.; ANTUNES, Mitsuko A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. Casa do Psicólogo, 2003. 168 p.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

_____. (Coord.). **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. (Textos para o Ensino das Ciências, n. 7).

MOURA, M. O. de et al. A atividade orientadora de ensino: unidade entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010a.

_____. A atividade orientadora de ensino como unidade entre o ensino e a aprendizagem. In: MOURA, M. O. de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Líber, 2010b. Cap. 4, p. 81-109

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F; ARAÚJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EDUSP, 1974. 400 p.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092010-145437>. Acesso em: 4 jan. 2016.

OLIVEIRA, Betty A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. Cap. II, p. 25-51.

OLIVEIRA, Betty A. (Org.); DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. 6. ed.São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1992. 104 p.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010a.

_____. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. 103p.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. 385p.

PATTO, Maria Helena Souza. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In. PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 459-468.

_____. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker, 2000. 224p.

REGO, Teresa. Contribuições sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 10/97: Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0830-0843_c.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SÃO PAULO. Estado. SEE/SP. Resolução SE n. 7, de 19 de janeiro de 1998: Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1088-1093_c.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SÃO PAULO. Estado. SEE/SP. Resolução SE n. 10, de 23 de janeiro de 1998: Inclui anexos III e IV na Resolução SE – 7, de 19-1-98. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/10_98.htm?Time=12/21/2007%2011:42:33%20PM>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997: Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Resolução SE 75, de 28 de novembro de 2013: Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=28/09/2014%2006:46:54>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SÃO PAULO. Estado. SEE/SP. Resolução SE 70, de 29 de dezembro de 2014: Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 28-12- 2013, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_14.HTM?Time=20/01/2016%2019:35:19>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Resolução SE 5, de 15 de janeiro de 2016: Altera a Resolução SE 75, de 28-11-2013, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://demogidascruzes.educacao.sp.gov.br/Paginas/Not%C3%ADcias/ResSE5-2016.aspx>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983. 224 p.

_____. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 45, p. 3-9, 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>. Acesso em: 6 jan. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991. 112 p.

SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 45, p. 19-25, 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>. Acesso em: 6 jan. 2015.

_____. **Educação, sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Desafios atuais do ensino da Filosofia. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**: Caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-34.

SFORNI, Marta S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara, SP: JM, 2004. 200 p.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, pp. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, Marta S. de F.; GALUCH, Maria T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Comunicações**, Paraná, ano 13, n. 2, p. 150-158, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/946/454>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SOUZA, Beatriz. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. _____. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, Marilene P. R. de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: SOUZA, Marilene; ROCHA, Marisa; TANAMACHI, Elenita. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-141.

SOUZA, Marilene P. R. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-37.

TANAMACHI, Elenita de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In. SOUZA, Marilene; ROCHA, Marisa; TANAMACHI, Elenita. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

_____. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa; FACCI, Marilda (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

TANAMACHI, Elenita de R.; MEIRA, Marisa E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **Obras escogidas**, I. Madri: Visor e MEC, 1991.

_____. **Obras escogidas**, II. Madri: Visor e MEC, 1993.

_____. **Obras escogidas,** IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 496 p.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas: Tomo III. Madrid: Visor, 2000b

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Teoria de las emociones**. Estúdio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004b.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p.

ANEXOS

ANEXO A – Termos de consentimento livre e esclarecido para autorizar a participação dos escolares em pesquisa

1. Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **responsável legal pelo escolar regularmente matriculado nesta unidade escolar permito sua participação na pesquisa desenvolvida pela professora Sandra Braga Freire na Escola** [redacted], assim como concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente "*O fracasso escolar e a ausência da apropriação de conhecimentos teóricos pelos escolares"*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Eliza Mattosinho Bernardes, e que tem como pesquisadora responsável Sandra Braga Freire, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail sbragafreire@usp.br ou telefone ([redacted] pertencente à escola, no horário de prestação de serviços à unidade), sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH[44].

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as possibilidades de superação do fracasso escolar por meio da apropriação do conhecimento teórico mediado pelos conceitos filosóficos incluídos nos conteúdos escolares;

Tenho ciência que nessa pesquisa:

- Permitirei a observação do escolar pela pesquisadora responsável;
- O escolar estará envolvido no processo de intensa atividade de ensino, aprendizagem e estudos;
- Concederei entrevista versando sobre o papel da educação escolar de maneira geral e subjetiva, se necessário em horário previamente agendado e de comum acordo;
- Disponibilizarei meus dados de contato para maiores informações, caso seja necessário;

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos, relacionados a algum desconforto ao compartilhar informações sobre a educação do escolar. No entanto a pesquisadora responsável compromete-se que não precisarão ser respondidas perguntas ou não serão usadas informações obtidas em discussões, entrevistas, observações, caso eu me sinta desconfortável e manifeste que não gostaria que tal dado fosse utilizado.

Sei também que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Assinalo possuir uma cópia protocolada deste termo de consentimento.

Nome:

Grau de parentesco com o escolar:

Nome do escolar:

_____

Local, data e assinatura do responsável

Pesquisadora responsável: Sandra Braga Freire

_____

Assinatura da pesquisadora

[44] Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP Av. Arlindo Bettio, 1000 São Paulo. CEP 03828-000 e-mail: cep-each@usp.br Tel: 3091-1046.

2. Dirigente de Ensino[45]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **dirigente de ensino da Diretoria de Ensino de [redacted], a qual tem sob tutela a Escola Estadual [redacted], pertencente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "*O fracasso escolar e a ausência da apropriação de conhecimentos teóricos pelos escolares"*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que tem como pesquisadora responsável Sandra Braga Freire, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail sbragafreire@usp.br ou telefone (11) [redacted] (pertencente à escola, no horário de prestação de serviços à unidade), sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH[46].

Na qualidade de responsável pela Diretoria de Ensino de [redacted], a qual pertence a unidade escolar supracitada, autorizo a participação da professora Sandra Braga Freire e demais docentes pertencentes ao quadro magistério da unidade, assim como equipe gestora (diretor (a); coordenador (a) pedagógico (a); ou professores (as) respondendo por essas funções), assim como dos escolares da unidade referida no desenvolvimento da pesquisa de campo da pesquisa.

Compreendo como e porque esse estudo é realizado, tendo recebido cópia do projeto de pesquisa.

A responsável pela pesquisa garante o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos relacionados a um possível desconforto que os sujeitos estariam a mercê ao compartilhar informações sobre o seu trabalho. No entanto a pesquisadora responsável compromete-se a deixar claro aos sujeitos que não precisarão responder a qualquer pergunta ou ceder as informações obtidas em discussão, entrevista, observação, caso sintam-se desconfortáveis.

Ao autorizar a realização da pesquisa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está ciente que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, e que a mesma será publicada, incluindo as informações prestadas pelo sujeito de pesquisa, em eventos e artigos científicos, mantendo, como já apontado, o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos.

Declaro que estou recebendo uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

_____

Local, data e assinatura do responsável

Pesquisadora responsável: Sandra Braga Freire

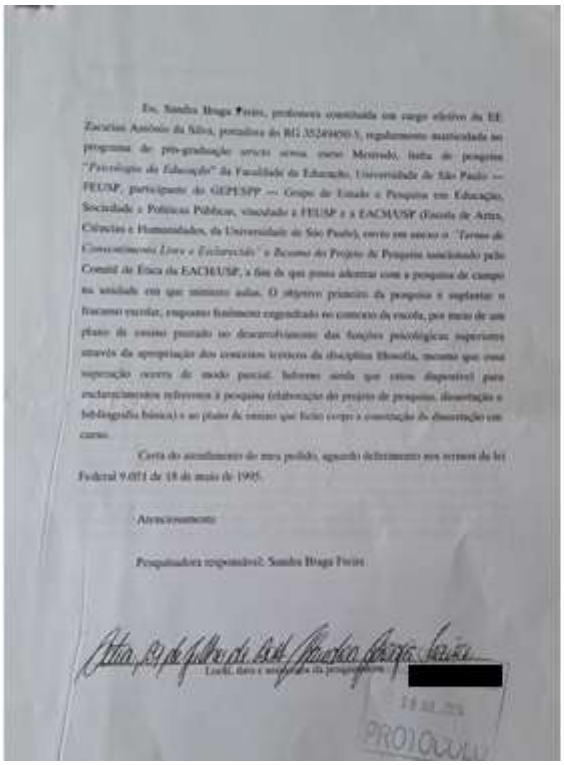
_____

Assinatura da pesquisadora

[45] A equipe gestora da Unidade Escolar, composta pela Direção e Coordenação Pedagógica, também recebeu modelo semelhante.

[46] Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP Av. Arlindo Bettio, 1000 São Paulo. CEP 03828-000 e-mail: cep-each@usp.br Tel: 3091-1046.

ANEXO B – Solicitação endereçada à Diretoria Regional de Ensino e resposta dada pela Supervisão de Ensino



Eu, Sandra Braga Freire, professora contratada em cargo efetivo da EE Zacarias Antônio da Silva, portadora do RG 35249400-5, regularmente matriculada no programa de pós-graduação *stricto sensu* curso Mestrado, linha de pesquisa "*Psicologia da Educação*" da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – FE/USP, participante do GEPESPP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas, vinculado à FE/USP e à EACH/USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo), envio em anexo o "*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*" e *Resumo do Projeto de Pesquisa* autorizado pelo Comitê de Ética da EACH/USP, a fim de que possa adentrar com a pesquisa de campo na unidade em que ministro aulas. O objetivo primeiro da pesquisa é explicitar o fracasso escolar, enquanto fenômeno cogenerado no cotidiano da escola, por meio de um plano de ensino pensado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da apropriação dos conceitos teóricos da disciplina filosofia, mesmo que essa apropriação ocorra de modo parcial. Informo ainda que estou disponível para esclarecimentos referentes à pesquisa (elaboração do projeto de pesquisa, dissertação e bibliografia básica) e ao plano de ensino que feito corpo a construção da dissertação em curso.

Certa do atendimento do meu pedido, agradeço deferimento nos termos da lei Federal 9.051 de 18 de maio de 1995.

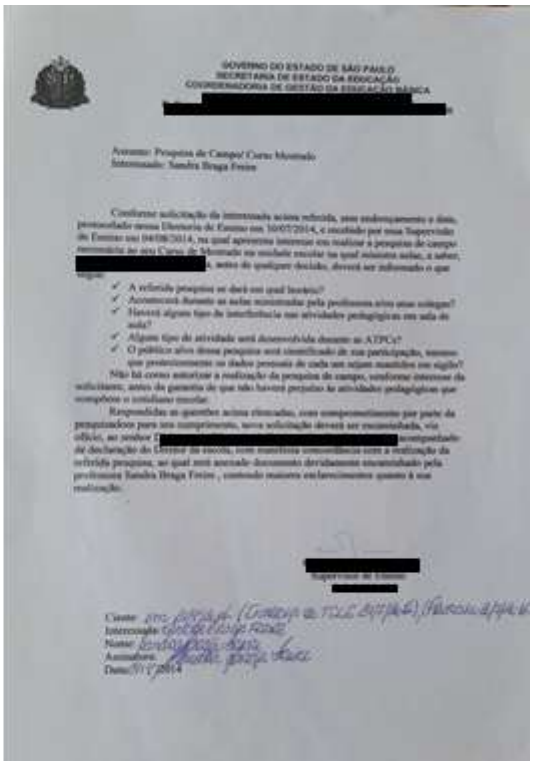
Atenciosamente

Pesquisadora responsável: Sandra Braga Freire

Cientes, data e assinatura da pesquisadora

[redacted]

PROTOCOLO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[redacted]

Assunto: Pesquisa de Campo/ Curso Mestrado
Interessado: Sandra Braga Freire

Confirmar solicitação do interessado acima referida, sem endereçamento e data, protocolado nessa Diretoria de Ensino em 30/07/2014, e recebido por essa Supervisão de Ensino em 04/08/2014, na qual apresenta interesse em realizar a pesquisa de campo necessária ao seu Curso de Mestrado na unidade escolar na qual ministra aulas, a saber, [redacted], sendo de qualquer decisão, deverá ser informado o que segue:

- ✓ A referida pesquisa se dará em qual horário?
- ✓ Acontecerá durante as aulas ministradas pela professora aos seus colegas?
- ✓ Haverá algum tipo de interferência nas atividades pedagógicas em sala de aula?
- ✓ Algum tipo de atividade será desenvolvida durante as ATPCs?
- ✓ O público alvo dessa pesquisa será cientificado de sua participação, tenendo que preservaremos os dados pessoais de cada um sujeito matrícula ou sigilo?

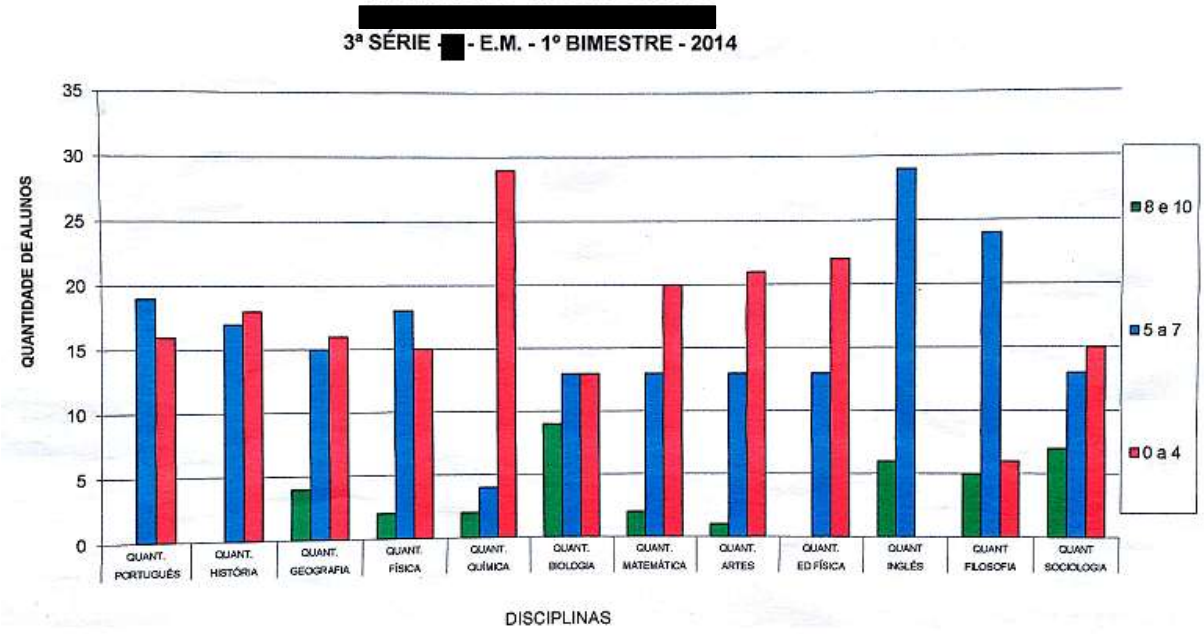
Não há como autorizar a realização da pesquisa de campo, conforme interesse da solicitante, antes da garantia de que não haverá prejuízo às atividades pedagógicas que compõem o cotidiano escolar.

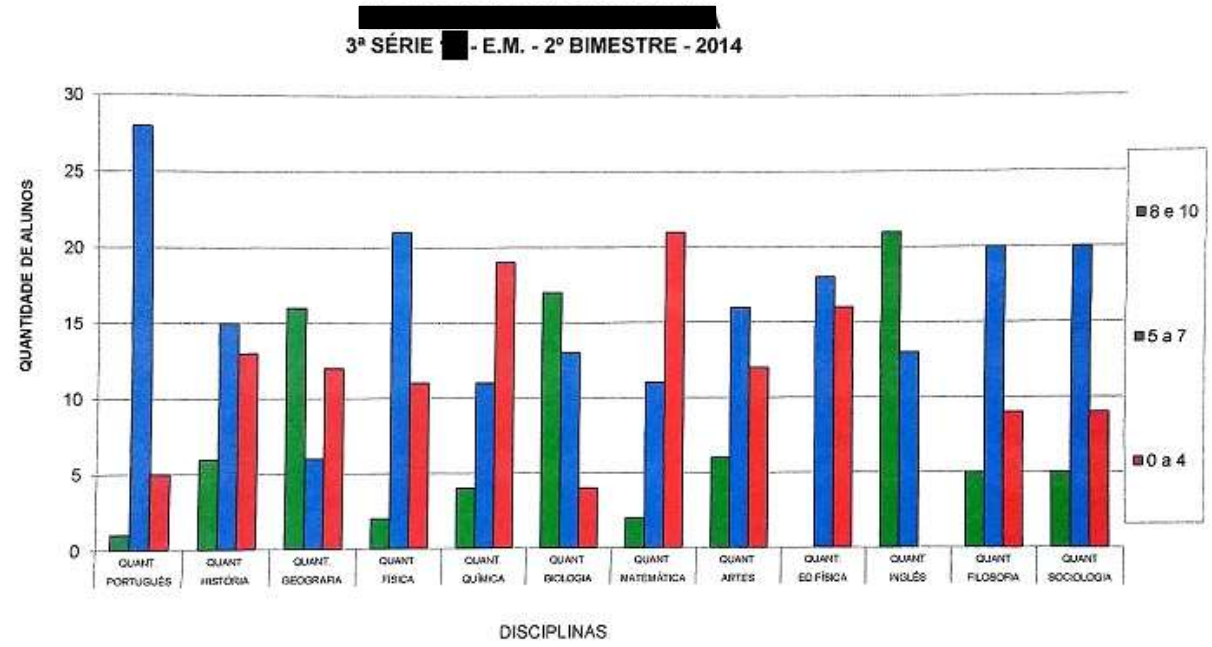
Respondidas as questões acima elencadas, com comprometimento por parte da pesquisadora para seu cumprimento, nova solicitação deverá ser encaminhada, via ofício, ao senhor [redacted] acompanhado de declaração do Diretor da escola, com manifesta concordância com a realização da referida pesquisa, ao qual será anexado documento devidamente encaminhado pela professora Sandra Braga Freire , contendo maiores esclarecimentos quanto à sua realização.

[redacted]
Supervisor de Ensino
[redacted]

Curso: [illegible]
Interessado: [illegible]
Nome: [illegible]
Assunto: [illegible]
Data: [illegible]

ANEXO C – Rendimento dos escolares no primeiro e no segundo bimestre





ANEXO D – Sistematização dos Relatos Escolares

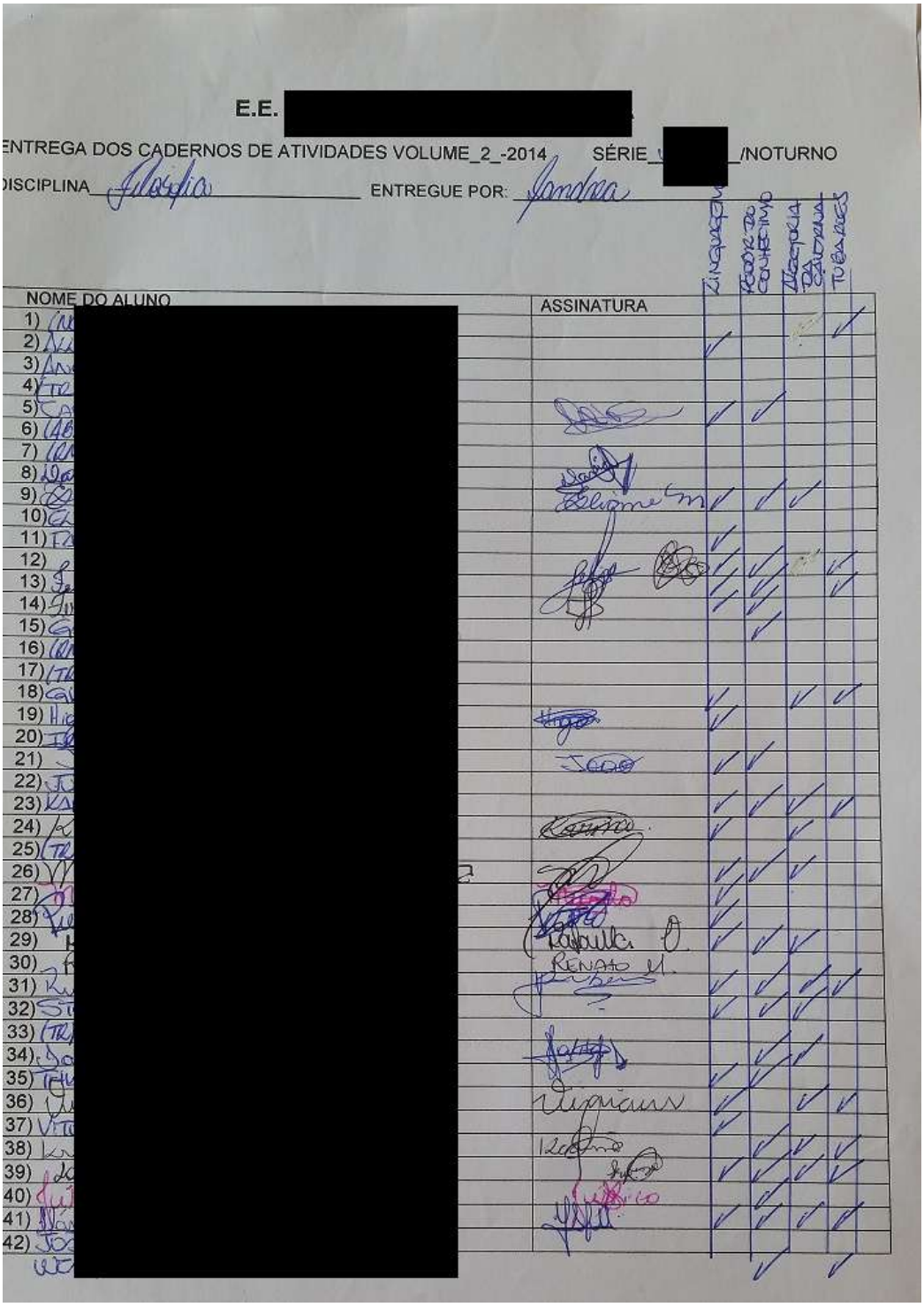
	ESCOLARES	18 ANOS OU MAIS	TRABALHA	OCORRÊNCIA: EVASÃO (E); GESTANTE (G.E.); LIBERDADE ASSISTIDA (L.A.); REPETIR SÉRIE (R)
1	NÃO COMPARECEU			
2		SIM	SIM	SIM (E; R)
3	ABANDONO			
4	TRANSFERIDO			
5		NÃO	SIM	NÃO
6	ABANDONO			
7	REMANEJADO			
8		NÃO	SIM	SIM (R)
9		NÃO	SIM	SIM (R)
10	ABANDONO			
11		NÃO	NÃO	NÃO
12		NÃO	SIM	SIM (R); (L.A.)
13		NÃO	SIM	NÃO
14		SIM	SIM	SIM (E; R)
15		SIM	SIM	SIM (E; R)
16	REMANEJADO			
17	TRANSFERIDO			
18		SIM	SIM	SIM (E; R)
19		SIM	SIM	SIM (E; R)
20		NÃO	NÃO	SIM (R)
21		NÃO	NÃO	NÃO
22		SIM	NÃO	SIM (E; R); (G.E.)
23		NÃO	NÃO	NÃO
24		SIM	SIM	SIM (E; R)
25	TRANSFERIDO			
26		SIM	SIM	SIM (E; R)
27		NÃO	SIM	SIM (R); (G.E.)
28		NÃO	SIM	NÃO
29		SIM	SIM	SIM (R); (G.E.)
30	* FALECIDO			
31		NÃO	NÃO	NÃO
32		SIM	SIM	SIM (E; R); (G.E.)
33	TRANSFERIDO			
34		NÃO	NÃO	NÃO
35		SIM	SIM	SIM (R)
36		NÃO	SIM	SIM (R)
37		NÃO	SIM	SIM (R)
38		NÃO	SIM	NÃO
39		NÃO	NÃO	NÃO
40		SIM	SIM	SIM (E; R); (G.E.)
41		NÃO	NÃO	NÃO
42		SIM	NÃO	SIM (R)
43		NÃO	NÃO	NÃO

* Ocorrências posteriores ao início da pesquisa: 30: Falecido

Análise	
Descrição da Análise	**Quantidade de alunos**
Alunos Frequentes	32
18 anos ou mais	13
Menos de 18 anos	19
Trabalham	21
Não Trabalham	11
Nunca Repetiram e/ou Evadiram	12
Ocorrências (Abandono, Falecido, Não Compareceu, Remanejado, Transferido)	11

ANEXO E – Lista dos escolares frequentes no início do experimento didático

São 21 alunos frequentes na data da entrega do caderno do aluno, volume 2, dia 1º de agosto de 2014. A frequência é validada pelo nome escrito por extenso pelo escolar e sua rubrica e/ou assinatura no campo *assinatura*.



ANEXO F – Transcrições e Registros: Recortes do *Diário de Bordo*

a) Transcrição e Registro do Episódio de Ensino *Da Admiração ao Conhecimento Teórico-Filosófico*

Na leitura coletiva dos textos "De como filosofar é aprender a morrer" (Cícero, Montaigne) e "Dados da mortalidade juvenil no Brasil", do *Caderno do Aluno*, material pertencente ao *Currículo Oficial*, evidencia-se que a filosofia é o método para compreensão da vida de modo crítico; A ideia dessa situação de aprendizagem (termo usado pelo *Currículo Oficial*) é perceber a diferença entre a linguagem da Filosofia e dos demais tipos de conhecimento. Há outro texto para estudos, "Filosofia e Ciência: uma origem comum e um destino de separação", para compreensão da filosofia enquanto estudo que permeia a história da humanidade. Apresentar o percurso do conhecimento teórico na história de constituição do homem como ser humano é outra ferramenta na promoção da apropriação dos conceitos filosóficos, além de indicar aos escolares que para cada espécie de conhecimento, cultura há uma necessidade que a antecedeu. Este movimento contribui para a marca primeira da Filosofia, a constituição do espanto, da curiosidade, como assinala os filósofos socráticos, em especial Aristóteles. O que é comum à Filosofia, apresentar que o conhecimento é uma necessidade humana, se faz preciso mostrar ao escolar esta dinâmica peculiar à Filosofia e aos filósofos. (Registro de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 1/8/2014).

b) Transcrição e Registro do Episódio de Ensino *A Apropriação da Linguagem para a Emancipação Humana*

Conteúdo: A linguagem como elemento sócio-histórico da humanidade que cria sentidos e realidades (COTRIM, 2010, p. 128-134). Aula expositivo-dialogada: após explicação sobre o que é a linguagem enquanto conceito teórico no decorrer da história, quais seus sentidos e significados e qual seu impacto na humanização dos homens (passagem da natureza à cultura, do homem de espécie para gênero humano), solicito que eles realizem a seguinte análise da imagem abaixo, pensando sobre qual o sentido que ela tem. É, nesse instante, que a percepção acerca da constituição do pensamento empírico dos estudantes dentro da atividade de ensino é analisada num primeiro momento como operação necessária para o movimento do empírico ao teórico. Por conseguinte, a intenção dessa aula é acompanhar o movimento de constituição da *atividade filosófica* na vida escolar desses jovens. (Registro de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 7/8/2014).

c) Transcrição e Registro do Episódio de Ensino *Como o Filosofar é Sair da Caverna*

A atividade de ensino voltada para mudança do pensamento empírico em teórico tem a intenção de mostrar que o conhecimento possui sentidos e significados e, assim, se constitui como produção humana que se faz a partir de suas necessidades. No experimento didático cada conceito é explicitado, até mesmo para apresentar que sua construção se dá sócio-historicamente e que há diferença entre a conceituação (o significado humano-genérico) e os diversos sentidos atribuídos pelo senso comum. É preciso, por exemplo, demonstrar a diferenciação entre o que é sentido e o que é significado no transcurso das aulas, a fim de que os escolares tenham consciência de tal diferenciação. A produção do conhecimento estabelecida pelos escolares é realizada por meio de textos dissertativos, cuja composição é acompanhada por mim. Como temos apenas duas aulas semanais, combinamos que eles podem me procurar antes do início do período de aula para conversarmos sobre possíveis dificuldades. A redação dissertativa individual para entrega no dia tem por tema "*O poder do conhecimento*" e como não foi possível a produção em sala de aula, durante a minha aula, eles usaram a aula de outra professora, a qual tinha concedido com a finalidade de aproveitar o momento e explicar como se faz a produção de um texto dissertativo. (Registro de acompanhamento à sala de aula, *Diário de Bordo*, 22/8/2014).