UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARETHA AMORIM BELLINI

**Da escola para a banca de sapatos: a atividade de estudo de uma criança
trabalhadora**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Educação, Área: Educação.

RIBEIRÃO PRETO - SP
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARETHA AMORIM BELLINI

**Da escola para a banca de sapatos: a atividade de estudo de uma criança
trabalhadora**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Sampaio Araujo.

RIBEIRÃO PRETO - SP
2017

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.

Bellini, Aretha Amorim

Da escola para a banca de sapatos: a atividade de estudo de uma criança trabalhadora / Aretha Amorim Bellini; orientação Elaine Sampaio Araujo. Ribeirão Preto: s. n., 2017. 129 p. ils.; grafs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional) - - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

1. Teoria histórico-cultural 2. Mediação 3. Infância 4. Trabalho 5. Ação docente 6. Atividade de estudo 7. Conhecimento I. Araujo, Elaine Sampaio, orient.

BELLINI, Aretha Amorim. **Da escola para a banca de sapatos: a atividade de estudo de uma criança trabalhadora.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Elaine Sampaio Araujo

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professora Dra. Débora Cristina Piotto

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professora Dra. Marlene Seica Goldeistein

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico a minha filha Maria Flor aquela que me abre sorrisos dioturnamente
contruindo em mim a certeza que é possível construir um novo mundo.

AGRADECIMENTOS

Esse mestrado tem cheiro de leite, tem som de choro, ele teve cólica, dor de dente e até diarreia. Mas também teve inúmeros sorrisos, falas inesperadas, andares inusitados, tranquilidade e amor. Muito amor. Esse texto acompanhou toda a minha vida com a minha filha Maria Flor. Esse mestrado e a Flor nasceram juntos. Fiz a prova do mestrado exprimida em uma carteira universitária, com uma barriga enorme que guardava a minha maior companheira de lutas e de sonhos, e ali, naquele aperto, percebi que teria que aprender a ser mãe e estudante, ali começava a minha busca de encontrar a harmonia entre essas duas atividades tão importantes para mim. Não foi fácil, não é fácil. Mas se consegui realizar esse estudo foi porque sou cercada de pessoas especiais que me amparam sem medidas.

E é com plena gratidão que afirmo que esse trabalho só foi possível de ser realizado porque teve várias mãos que me ajudaram e me fortaleceram, mãos que me pegaram no colo, me levantaram 1, 2, 3, 4, 5 ...durante todo o processo.

Agradeço ao Tito, meu companheiro de vida, pai da minha filha, pessoa com quem vivencio os meus melhores e piores momentos. Meu melhor amigo e meu amor. Soube me dar calma, discernimento, carinho e afago nos momentos mais conturbados. Confiando mais em mim do que eu mesma. Suas palavras são sempre importantes para mim, uma constante orientação em meio a minha teimosia. Te amo além da vida.

A minha mãe Dona Perpétua, aquela que literalmente segura o “chifre do boi”. Quando tudo desmorona é ela que reconstrói de novo. Sem você não existe Aretha. Obrigada

Ao meu pai, o multitarefeiro, levanta e derruba paredes, instalador de tudo, pintor, mecânico, eletricitista e dono das piadas mais sem graça. O mundo abriu as portas para ele cedo, sempre trabalhando. Me ensinou desde cedo a importância do trabalho na vida como uma atividade humana.

À Rebeca, minha irmã caçula, agradeço de todo coração, ela não mede esforços para me ajudar, cuida de mim e da Flor da forma mais bonita e carinhosa. Ela é sinônimo da palavra confiança na minha vida, ela guarda as minhas histórias que são as delas com muito cuidado, respeito e amor.

Ao meu irmão Carlinhos e sua esposa Mariana, que deram para a Maria Flor os melhores primos do mundo Heitor, Melinda e Clarisse, crianças maravilhosas que deixam os dias da nossa família leves, coloridos e cheios de amor.

A Elaine Araújo, minha orientadora, pela sua sagrada paciência, cuidado, respeito, compreensão e carinho. Elaine é uma verdadeira artesã em realizar análises e

sínteses, soube orientar todo o processo de forma calma e coerente, apontando caminhos, sem impor, respeitando o meu tempo e minha realidade.

As amigas da vida, que estão sempre do meu lado, Flavinha e Flora, elas me acompanham em todas as minhas fases sendo sempre atentas as minhas necessidades e carinhosas com suas presenças. Irmãs que a vida me presenteou desde pequena, sempre me questiono se mereço ter amigas tão especiais e talentosas ao meu lado, por elas tenho um intenso amor e uma profunda admiração.

As amigas do Mestrado que me auxiliaram de diferentes formas durante essa caminhada, Miranda, Karina, Lilia, Priscila, Marília e Ingrid todas sempre muito abertas e dispostas a ajudar das mais diferentes formas.

As minhas queridas pedagogas que compartilham um ideal de uma educação justa e igualitária, aquelas que sonho em dividir o mesmo chão de escola, amigas queridas da graduação que ganhei de presente para vida: Vanessa, Zayat, Camila Lost, Paula Sol, Patrícia, Carla, Aline.

Agradeço por fim a capoeira, e ao bloco Cangoma na figura do meu querido amigo e professor Leandro Aranha e dos meus queridos professores de maracatu Pedro e Priscila que me possibilitam por meio de experiências tão felizes e enriquecedoras vivenciar a nossa cultura brasileira, principalmente quando a minha cabeça e o meu coração estavam cansados trazendo me forças e alegria para continuar a caminhada.

LISTA DE SIGLAS

Atividade Orientadora de Ensino	AOE
Atividade Orientadora de Pesquisa	AOP
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	CNPq
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Capes
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	FFCLRP
Funções psicológicas superiores	FPS
Lei de Diretrizes e Bases	LDB
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	RCNEI
Secretaria Municipal de Educação	SME
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC
Zona de desenvolvimento proximal	ZDP

RESUMO

Essa dissertação de mestrado consiste em analisar o desenvolvimento da atividade de estudo no contexto escolar de uma criança trabalhadora e compreender em que medida a organização do ensino possibilita a apropriação de saberes e conhecimentos escolares na vida da criança que estuda e trabalha. Nosso objetivo geral foi entender como a criança trabalhadora (representada no estudo por José) se relaciona com o conhecimento, ou seja, como se realizam os processos de mediação cultural de José em atividade de estudo. Dentre nossos objetivos específicos buscamos refletir sobre os conceitos de infância, trabalho e conhecimento, na perspectiva histórico-cultural, sendo eles os pilares de organização para nossa discussão e análise. Partimos do princípio de que a escola possui a função social de oferecer atividades organizadas que reproduzam o movimento histórico do conhecimento humano, de tal modo que o significado social se torne pessoalmente significativo para o sujeito. Para alcançar tal objetivo, valemos-nos de um experimento pedagógico, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), na área de matemática. Realizamos também observações em sala, análise de materiais didáticos e duas entrevistas semiestruturadas com a criança trabalhadora como propósito de analisar suas diferentes vivências no espaço escola. A coleta dos dados foi realizada pela gravação das entrevistas, pelo experimento e pelo uso de caderno de campo. Para análise dos dados, foram construídos quadros com recortes dos experimentos, entrevistas e observações em sala, situações que possibilitaram observar como José se relacionou com a atividade de estudo. Os resultados do experimento pedagógico mostraram a presença de situações de significação da atividade, que permitiram sua formação, favorecendo o desenvolvimento da criança de maneira concreta, em consonância com uma educação emancipatória e crítica.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Mediação. Infância. Trabalho. Atividade de estudo. Conhecimento.

ABSTRACT

This master's dissertation consists in analyzing the development of the study activity in the school context of a working child and to understand to what extent the organization of teaching makes possible the appropriation of understanding and school knowledge in the life of the child who studies and works. Our general objective was to understand how the working child (represented in the study by José) relates to knowledge, that is, how the processes of cultural mediation of José in study activity are carried out. Among our specific objectives, we seek to reflect on the concepts of childhood, work and knowledge, in the historical-cultural perspective, being the pillars of organization for our discussion and analysis. We presume that the school has the social function of offering organized activities that reproduce the historical movement of human knowledge, in such a way that the social meaning becomes personally meaningful for the individual. To achieve this objective, we use a pedagogical experiment, based on the theoretical-methodological postulates of the Learning Orientation Activity (LOA) in the area of mathematics. We also carried out observations in the classroom, analysis of didactic materials and two semistructured interviews with the working child as a purpose to analyze their different experiences in school space. The collected data were taken from the interviews, by the experiment and by the use of field data. For the analysis of the data, tables were prepared with cutouts of the experiments, interviews and observations in the room, situations that made it possible to observe how José related to the study activity. The results of the pedagogical experiment showed the presence of situations of signification of the activity, which allowed its formation, favoring the development of the child concretely, in line with an emancipatory and critical education.

Keywords: Historical-cultural theory. Mediation. Childhood. Work. Study Activity. Knowledge

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INFÂNCIA, CONHECIMENTO E TRABALHO: PRINCÍPIOS E BASES PARA UMA PEDAGOGIA HUMANA	18
1.1 O fracasso escolar pela perspectiva liberal	19
1.2 Infância na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre o ser criança no mundo do capital.....	23
1.3 Saberes escolares para que e para quem? Ponderações sobre o processo de constituição do conhecimento	32
1.4 O trabalho como ação prática constitutiva do homem	43
2 A “CIDADE DOS SAPATOS” E SUA HISTORICIDADE: O CONTEXTO SOCIAL DE JOSÉ	53
2.1 A formação histórica da “cidade dos sapatos”	53
2.2 Franca, a cidade dos Josés sem sapatos: dados contemporâneos do município	59
2.3 Quem é você, José? Como é a sua escola?	65
3 COSTURANDO O SAPATO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, ANÁLISES E APONTAMENTOS	74
3.1 Apresentação do experimento pedagógico.....	74
3.2 Outra história pode ser escrita e vivida: análise das cenas do experimento pedagógico	78
JOSÉ SEGUE E SEGUIMOS COM JOSÉ: CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	113
ANEXO I	121
ANEXO II	122
ANEXO III	125
ANEXO IV	128

INTRODUÇÃO

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
(DRUMMOND, 1973, p. 70)

Sou francana¹, e esse é um ponto que permite compreender os motivos para o desenvolvimento desta pesquisa. Durante minha infância e adolescência, vivenciei diferentes cenas da indústria operária: presenciei Franca no apogeu de sua produção industrial, quando todos os moradores sentiam orgulho do polo que era a cidade, como também períodos em que fechavam e abriam fábricas, orientadas pelas quedas do dólar. Nas diferentes dinâmicas econômicas vivenciadas por mim na cidade, sempre pude perceber sentimentos opostos nos moradores, os quais tinham muito orgulho de a cidade ser um grande polo industrial, ao mesmo tempo que possuíam um preconceito com o ofício de sapateiro. Como uma cidade que se orgulha de ser um polo industrial se esquece ou, pior, satiriza o produtor do produto que eleva a cidade ao título de “capital dos calçados”?

Com a reestruturação produtiva dos anos 1990, segundo Navarro (2006), desencadeou-se em Franca um fortalecimento das terceirizações nos circuitos fabris, tal informalidade se deu principalmente nas bancas de sapatos. Os trabalhadores, sapateiros demitidos dos grandes circuitos fabris industriais, organizaram-se em suas casas, levando para a sua rotina doméstica o trabalho de costurar, cortar e colar sapatos para depois revenderem para as grandes fábricas. Nessa organização, a rotina doméstica, o descanso e o lazer cruzam-se com o trabalho, e é comum todos os integrantes da família participarem na produção do sapato, sendo ela a atividade de sustento e sobrevivência da família. A fábrica vai para a casa.

¹ Na “Introdução”, o texto apresenta-se na primeira pessoa do singular, por relatar sentimentos e vivências pessoais da autora desta dissertação.

Com o estudo e a aproximação do marxismo, por meio da teoria histórico-cultural, muitos conceitos e reflexões vincularam-se a minha vivência com a cidade, agregando a ela explicações e questionamentos. Em 2013, quando iniciei meu trabalho como pedagoga escolar, na Prefeitura de Franca, esta intersecção entre o marxismo e a minha realidade social vivenciada na instituição se fez ainda mais presente, uma vez que os filhos dos sapateiros se tornaram meus alunos, e passei a vivenciar em foco – em conversas nas salas de professores e discussões presentes nos conselhos de classe – aquele preconceito que anteriormente presenciava em uma escala maior, direcionado à classe dos sapateiros.

A minha experiência como pedagoga se mescla com a história da escola onde foi realizado o experimento pedagógico, sendo este espaço o primeiro campo da minha atuação profissional. Importante ressaltar que fui e estou me formando como pedagoga e como pesquisadora nas atividades do trabalho e do estudo, buscando uma mesma direção. Essas duas atividades estão presentes em diversos momentos e situações na minha vida, fazendo com que a minha prática como pedagoga seja pensada e analisada por meio da perspectiva teórica marxista, levando a teoria desenvolvida neste estudo como uma concepção ideológica de vida, não apenas acadêmica.

Como reitera Vigotski (2000, p. 33, grifo do autor), o homem é “[...] *o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*”, sendo as funções psicológicas superiores formadas pelas vivências sócio-históricas fundantes do sujeito. Elas, que são, para além de ocorrências pontuais, lineares e ausentes de conflito, são constituídas a partir de diferentes instâncias do sujeito com o mundo, em movimento e transformação.

Viver a vida não é apenas um evento circunstancial, nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrando pelas diferentes posições sociais ocupados e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento (MOLON, 2011, p. 617).

E, assim, a temática deste estudo foi sendo construída mediante uma preocupação referente à negação dos direitos sociais das crianças que estudam e trabalham e à culpabilização delas e de suas famílias pelo desempenho escolar inferior aos demais alunos. Nesse sentido, compreende-se a escola como um espaço social constituído por ações coletivas e particulares.

Esta pesquisa tem como objeto a atividade de estudo (LEONTIEV, 2004) de crianças que estudam e trabalham, atividades que se mesclam no cotidiano de diversos filhos de operários da cidade de Franca, e discute em que medida a organização do ensino regular possibilita a apropriação de saberes e conhecimentos escolares na vida destas crianças. Também traz para a reflexão a realidade escolar das crianças trabalhadoras, uma vez que são sujeitos concretos e produtores históricos e sociais. Assim, visa a compreender a qualidade da atividade de estudo realizada na dinâmica escolar.

Para tanto, busca apresentar os conceitos de infância, educação e trabalho, na perspectiva histórico-cultural, com o intuito de estabelecer uma defesa do desenvolvimento humano. O estudo de tais conceitos permite desmistificar discursos liberais que impactam o cenário da educação e apresentam a desigualdade social como um problema individual, e não social. Essas discussões também possuem o objetivo de situar o leitor sobre o lugar social e teórico no qual o estudo se organiza.

As perguntas que norteiam este estudo buscam aproximar-se dos motivos do fracasso escolar da criança trabalhadora: os padrões colocados pela instituição escolar são suficientes para determinar que a criança trabalhadora é prejudicada pela sua atividade de trabalho? Ou o fracasso escolar ocorre porque a organização da instituição não permite que as crianças, inclusive as trabalhadoras, possam apropriar-se dos conhecimentos da humanidade?

Este trabalho parte da premissa de que a escola deixa de considerar a realidade objetiva das crianças trabalhadoras (como de tantos outros sujeitos que fogem do estereótipo da produtividade escolar) e sustenta a tese de que, se atingir uma organização de modo que considere a realidade objetiva das crianças, a escola poderá ser um espaço de estudo para todos os sujeitos da relação ensino-aprendizagem.

Do século XX até o contexto atual, organizou-se uma cultura escolar mercadológica, tornando o conhecimento um bem de consumo, que poucos sujeitos detêm. Este trabalho busca apresentar questionamentos sobre a prática escolar e alternativas de combate e superação das ações meritocráticas na escola, por meio de uma reflexão que possibilite argumentos para a construção de uma nova via de ação, para além da lógica do capital, ainda que circunstancialmente.

A pesquisa busca orientar-se no método do materialismo histórico e dialético e fundamenta-se na teoria histórico-cultural. Trata-se de um enfoque teórico capaz

de apreender o real pelas contradições presentes no desenvolvimento histórico (MARX; ENGELS, 1983). Para a coleta dos dados foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com uma criança que possuía em sua rotina diária as atividades de estudo e trabalho. As entrevistas tiveram como objetivo escutar e compreender esse sujeito real presente no universo escolar, no entendimento de que a manifestação verbal se configura como uma forma de acessar o pensamento.

As entrevistas realizadas contribuíram para a organização e discussão das análises, visando a dar voz às particularidades e opiniões do sujeito. A captação das vozes se materializou no intuito de apreender dados sobre a vida da criança em seu contexto escolar e fora dele, fato que auxiliou significativamente a discussão presente neste estudo.

O sujeito da pesquisa será apresentado na dissertação pelo nome fictício de José. No momento em que foi realizado o experimento pedagógico, José frequentava o 5º ano do ensino fundamental, momento que constitui um movimento de transição entre escolas municipais. Esse período de transição é importante para sinalizar que o primeiro ciclo de estudos do ensino fundamental do sujeito da pesquisa foi finalizado. Outro motivo que tornou José o principal ator da pesquisa refere-se às medidas pedagógicas que a escola direcionou ao aluno com o objetivo de sanar suas dificuldades, buscando solucionar o fracasso escolar.

Dentre as medidas tomadas pela escola, umas delas foi o encaminhamento da criança à pedagoga escolar, fato que me aproximou e me permitiu refletir sobre a realidade da criança trabalhadora. O trabalho da pedagoga na escola possui como atribuições acompanhar e realizar atendimentos individualizados no contraturno escolar com crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, buscando auxiliá-la nos seus desenvolvimentos cognitivos.

A oportunidade de realizar esses atendimentos individuais me possibilitou trazer para a pesquisa outro instrumento, além da entrevista: o experimento formativo com a criança (DAVIDOV, 1988), intitulado neste trabalho como experimento pedagógico, desenvolvido a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011).

Com o intuito de construir um experimento pedagógico, reconhecendo as operações do pensamento, foi organizado um conjunto de atividades, na área de matemática, para ser desenvolvido com o aluno José, tendo como unidade didática:

o valor posicional e o sistema de numeração decimal. O experimento pedagógico foi realizado em dez encontros, com duração em média de quarenta minutos.

Uma das propostas do experimento foi proporcionar ao estudante situações de aprendizagem, na qualidade de situações desencadeadoras, apresentadas no decorrer das intervenções pedagógicas. A escolha pela unidade didática “valor posicional e sistema de numeração decimal” justifica-se pela preocupação em possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico de José a respeito desses conteúdos, além de buscar articular com o experimento um conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Em termos metodológicos, o experimento pedagógico realizado com José apoia-se em Davidov (1988) e prevê uma intervenção consciente e direcionada do pesquisador em busca de compreender como são constituídos os processos psíquicos da criança analisada.

Para nós, pode-se chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, o que traduz a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação de ensino (DAVIDOV, 1988, p. 196, grifo nosso, tradução nossa).

Será analisado, a partir do experimento pedagógico, como José, sujeito da pesquisa, se relacionou com o saber, buscando discutir como se configuraram os processos de mediação e suas relações sociais no contexto da atividade. Para a análise, produzi quadros, optando por recortes feitos a partir das filmagens e da entrevista. Os quadros visam a apresentar as discussões de algumas cenas selecionadas do experimento pedagógico, a análise da relação do sujeito José e a sua atividade de estudo no contexto escolar. Trata-se de um primeiro olhar para o objeto com a preocupação em manter as propriedades básicas do todo, com o intuito de um maior aprofundamento e reflexão.

A pesquisa, como anunciado anteriormente, parte da prerrogativa de não culpabilizar a família sobre a atuação das crianças nas atividades de trabalho. Em vez disso, as discussões apresentadas no texto reconhecem as condições sociais objetivas das famílias e das crianças. Nesse sentido, não se realiza uma denúncia do trabalho infantil presente na periferia da cidade dos sapatos. Estão sendo construídas neste estudo discussões voltadas para o desenvolvimento e apropriação dos saberes escolares da criança trabalhadora, sem desconsiderar a sua realidade objetiva.

Parte-se da concepção marxista de que se vivencia na contemporaneidade uma sociedade de classes, em que se estabelecem relações de exploração e alienação dos sujeitos sociais, atingindo sujeitos reais, como José, o protagonista das futuras análises. Reconhece-se o sistema de ordem econômica da sociedade atual, o qual regula as relações pessoais por meio da mercadoria e do dinheiro, tornando o trabalhador um indivíduo privado da essência humana.

Para a organização desta dissertação, o estudo foi dividido em três capítulos, buscando apresentar, primeiramente, seus princípios teóricos, em seguida, as práticas que situam a realidade objetiva e concreta do objeto da pesquisa e, por último, a análise das práticas presentes nos episódios, selecionados do experimento pedagógico.

Inicialmente, há uma problematização sobre o fracasso escolar, traçando brevemente a construção social da escola no modelo liberal. Ainda no primeiro capítulo são apresentados os princípios que regem o movimento da pesquisa e os conceitos que norteiam sua organização teórica. A discussão do conceito de infância tem como propósito pensar em crianças concretas e reais em um sistema social, marcado por classes sociais. Em seguida, ocorre uma reflexão sobre o conceito de trabalho (MARX; ENGELS, 1983; LEONTIEV, 2004), partindo do princípio de que essa é uma atividade que constitui o humano, compreensão que vai além do senso comum que reconhece o trabalho em uma perspectiva voltada para a empregabilidade e a serviço do capital.

Outro conceito apresentado relaciona-se ao conhecimento na dimensão da educação escolar. O fato de o homem ser social interfere no seu processo de apropriação de diferentes saberes e conhecimentos. Para tanto, é necessário realizar uma discussão de como é constituído o conhecimento dos sujeitos, reconhecendo o contexto histórico, cultural e social de cada um.

Os conceitos discutidos no primeiro capítulo contemplam os objetivos específicos da pesquisa, que visam à reflexão sobre a infância, o trabalho e o conhecimento, na perspectiva histórico-cultural. Essas discussões iniciais possuem o intuito de situar o lugar social e teórico no qual o estudo se organiza. O capítulo inicial apresenta-se como norteador, orientando-se na apresentação e discussão dos conceitos.

O segundo capítulo propõe-se a apresentar a realidade social em que vivia a criança trabalhadora e a traçar os aspectos fundamentais da cidade, que engendra

sentidos para a compreensão do objeto do estudo. A cidade de Franca é mostrada, neste estudo, considerando referências históricas e sociológicas da cidade dos sapatos, com o intuito de encaminhar a discussão sobre a reestruturação produtiva, na relação sistema capitalista e desenvolvimento humano. Intenciona analisar como o sistema capitalista impõe um determinado desenvolvimento humano, em especial na vida das crianças que estudam e trabalham.

A terceira parte inicia-se com a análise da base material da pesquisa, constituída pela entrevista e pelo experimento pedagógico. Os dados estão organizados por meio de quadros de análises, contendo uma descrição das cenas. Em seguida, há a discussão e a análise das cenas.

A pesquisa revelou-se um movimento importante tanto para a minha formação no campo do trabalho como pedagoga, já que me permitiu estabelecer diferentes vivências com crianças trabalhadoras em meu contexto profissional, quanto para minha formação humana e pessoal, por acreditar na importância da transformação social e no desenvolvimento humano. Ela colocou-me em um estado múltiplo de sentidos, sensações, reflexões e sonhos que se realizaram por meio dos outros sujeitos dessa história.

O estudo em questão parte de reflexões não somente direcionadas para a aprendizagem da criança trabalhadora, mas também para o ensino, por analisar como são os condicionantes que organizam as atividades presentes no contexto escolar, portanto tem uma perspectiva de ensino e aprendizagem.

1 INFÂNCIA, CONHECIMENTO E TRABALHO: PRINCÍPIOS E BASES PARA UMA PEDAGOGIA HUMANA

[...] o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?
(DRUMMOND, 1973, p. 70)

As discussões propostas neste capítulo visam à reflexão sobre os princípios e bases que norteiam o presente estudo, que tem como objetivo geral discutir como se desenvolve a atividade de estudo da criança trabalhadora. Para maior aprofundamento teórico, o capítulo dividiu-se em três partes.

A divisão do capítulo foi realizada, inicialmente, a partir de uma breve reflexão sobre o fracasso escolar. Buscou-se compreender a organização escolar composta por concepções liberais, em que prevalece a negação do caráter social e democrático de educação a todas as crianças.

Em seguida, foi feita uma reflexão sobre a infância, considerando a criança um sujeito concreto e histórico, ou seja, reconhecendo o seu desenvolvimento baseado nas contradições das determinações sociais que se materializam na sociedade atual.

A discussão acerca do conhecimento busca apresentar como ele constitui uma atividade pedagógica que desenvolve a humanização do homem, na dimensão do desenvolvimento ontológico.

O último conceito que integra o capítulo foi o do trabalho, buscando refletir sobre como este constitui o indivíduo em sua concretude, sendo o trabalho a principal atividade que forma o sujeito em sua plenitude, em seu caráter ontológico. A atividade do trabalho defendida representa uma ação humana capaz de transformar a consciência e as relações sociais, trazendo significações e sentidos a cada ação realizada.

1.1 O fracasso escolar pela perspectiva liberal

A história do fracasso escolar vem constituindo um campo de estudo polêmico e promotor de debates acadêmicos ao procurar compreender as dificuldades de aprendizagens das crianças e oferecer reflexões, caminhos e olhares para os trabalhadores da educação. O fracasso escolar no Brasil possui sua historicidade vinculada a crianças de segmentos sociais mais baixos (PATTO, 1999), condição presente desde o surgimento da instituição escolar.

A dificuldade no desenvolvimento escolar é considerado um problema particular do indivíduo, explicado pelas particularidades do sujeito, e não como uma questão que se organiza por meio de uma dinâmica dialética, em que atuam diferentes sujeitos, em um amplo contexto social. Interessa-nos compreender, inicialmente, como a produção do fracasso escolar (PATTO, 1999) configura o cenário da história de José. Razão pela qual apresentamos uma breve problematização acerca do fracasso escolar e da escola no marco de um projeto liberal de organização dos modos de produção.

Patto (1999) afirma que a escola no século XVIII apresentava-se como um projeto liberal voltado para a construção de uma nova sociedade, retratada como uma instituição com caráter obrigatório, universal e comum. A burguesia que era uma classe explorada, com a mudança da ordem econômica, tornou-se a classe dominante. Essa alteração de lugares sociais fez com que esse segmento em ascensão defendesse a legitimidade da instituição escola, em defesa da universalidade de saberes, buscando constituir um novo complexo cultural.

O liberalismo², política inicialmente adotada pela burguesia no início da revolução francesa, subsidia as explicações sobre o fracasso escolar também no movimento histórico educacional do Brasil. Como modelo econômico centrado na dispensa do papel do Estado como regulador do mercado, o liberalismo organiza a economia baseado na produtividade da esfera privada, o que significa a menor

² Liberalismo: corrente ideológica que acompanha a ascensão e o auge político da burguesia até quando esta chega ao poder. Em seus princípios e durante o apogeu do século XVIII europeu, caracteriza-se por combater a reação absolutista, difundir o pensamento livre, promover a liberdade de comércio e as liberdades públicas. Muda radicalmente quando a burguesia chega ao poder e entram em cena a classe operária e o socialismo. Então, torna-se reacionário. Hoje em dia, o *neoliberalismo* somente contém daquela ideologia a defesa do livre comércio, tendo se tornado absolutamente conservador, partidário de governos despóticos, opositor a todo pensamento livre e inimigo das liberdades públicas. Por isso, promove o controle e a vigilância permanente dos indivíduos (KOHAN, 2016).

intervenção possível do Estado nas decisões econômicas. Tal concepção gerou a crença em uma integração entre todas as pessoas, não havendo opiniões, sentimentos e saberes inconciliáveis, ignorando a contradição, presente no cerne da história humana.

A partir dessa ideologia, foi depositado na escola o trabalho de transformar a sociedade, devendo ela ser o principal aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985). No entanto, com a falta de investimentos na área e a ausência de uma efetiva política educacional, o caráter transformador escolar não foi possível de ser alcançado, constituindo um real problema ao liberalismo, que defendia a escola como o maior projeto de organização e integração social.

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial. O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano (PATTO, 1999, p. 47).

Em termos mundiais, apregoa-se a obrigatoriedade à escolarização pública para todos os indivíduos, independente de gênero, condição social, cor e religião, promovendo a instituição como um espaço que possui grande representatividade e legitimidade social. Nesse sentido, é possível dizer que a escola, como um serviço público e fundamental, apresentou-se como um importante avanço para o desenvolvimento da sociedade civil. No entanto, no Brasil, o progresso deu-se apenas em uma perspectiva quantitativa, e não qualitativa.

No século XX, a escola pública e universal passou a ser criticada pelos liberais, os quais direcionaram a crítica à pedagogia tradicional desenvolvida nos espaços escolares, com o objetivo de substituí-la por uma pedagogia diferenciada e inovadora. Datam do século XIX as primeiras organizações do movimento escolanovista, que possuía objetivos voltados à construção de novos princípios educacionais, baseados no mérito pessoal (PATTO, 1999).

A partir do ideário liberal educacional, que se compõe paralelamente à ideologia capitalista, é possível estabelecer ligações com o desenvolvimento do fracasso escolar de alguns sujeitos sociais, visto que a esfera escolar é apenas um dos espaços de exclusão e negação de direitos humanos organizados pela ideologia

capitalista. Como reitera Frigotto (1989, p. 48), “[...] a organização escola, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão na esfera econômica”.

Na medida em que se defende uma igualdade de oportunidades, em prol do desenvolvimento particular, acaba-se por desconsiderar o contexto histórico e social de cada indivíduo, valendo-se de uma padronização irreal, que ignora a sociedade organizada em um sistema de classes sociais – as quais possuem diferentes oportunidades e, conseqüentemente, desenvolvimentos. Conceber a sociedade desconsiderando a formação dos sujeitos, a partir das classes sociais, dificulta a compreensão do funcionamento orgânico da escola, repleto de particularidades e universalidades: “[...] entender a cultura institucional da escola requer um esforço da relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola” (GÓMEZ, 2001, p. 131).

A escola, ao reconhecer a meritocracia, partilha de uma concepção que adota o fracasso escolar como algo privado, cabendo ao indivíduo alcançar êxito, pelos seus próprios esforços e capacidades, negando a organização de um ensino coletivo e cooperativo. A meritocracia não estabelece uma leitura coerente e viva da sociedade, deixando de considerar o desenvolvimento das relações sociais e seus desdobramentos na instituição:

[...] depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes (GENTILI, 1998, p. 33).

Saviani (2008) argumenta que as políticas educacionais homogeneizadoras, que desconsideram as especificidades, vêm sendo organizadas e financiadas por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com a influência desses organismos de ordem econômica, a educação acaba por apresentar os mesmos referenciais da economia do mercado, deixando de ser considerada um direito social.

Por meio da concepção liberal, as escolas vêm sendo desconfiguradas, perdendo direitos e deixando de ser organizadas como espaços de decisões e formação. Na sociedade atual, a educação tornou-se mercadoria e deixou de ser um direito do sujeito, orientada pela nova existência do liberalismo, o neoliberalismo:

“guiada pela ênfase da capacidade e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

A busca individual, competitiva e meritocrática, educacional atual possui relação com a perspectiva escolanovista liberal brasileira (1930-1960), cujo lema era direcionado para o “aprender a aprender” e determinava uma aquisição de competências individuais, as quais habilitam ou não o sujeito ao seu sucesso ou fracasso escolar e/ou profissional.

As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura (GÓMEZ, 2001, p. 133).

Hoje tais princípios apresentam-se oficializados, divulgados em documentos, como o relatório de Jaques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1996, ou os Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo. Também por meio das provas de mérito, baseadas na política de competição e na meritocracia – como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que determina o Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo (Ideb) –, é possível verificar outro mecanismo de controle e organização liberal.

Os documentos, de uma forma geral, homogeneízam, erroneamente, as escolas e, por consequência, os alunos e professores. Eles desconsideram o contexto histórico-social de cada espaço de conhecimento e não observam que as variáveis se estabelecem em diferentes instâncias, desde as particularidades dos sujeitos alunos e professores, como também nos contextos de cada cidade, bairro ou rua das escolas. Ou seja, os documentos não interpretam as múltiplas determinações sociais que compõem as instituições.

O conhecimento histórico da humanidade não é apreendido por todos os sujeitos da mesma forma, visto que há uma desigualdade de classes sociais que impede o acesso ao patrimônio cultural humano de determinados grupos sociais, por estabelecerem diferentes relações com essa cultura. Esta desigualdade ao acesso das aquisições culturais descaracteriza o fracasso escolar como um resultado individual, tornando-o uma questão do social.

As escolas, em sua maioria, não conseguem organizar uma relação de ensino-aprendizagem que desenvolva nos docentes e nos estudantes as potencialidades humanas devido à égide do mercado. O contexto educacional atual valoriza métodos intitulados “conteudistas”, desvinculados da realidade das crianças e dos professores, fazendo uso do chamado conteúdo para o atendimento à lógica do mercado, na qual determinados conteúdos são necessários à execução de determinadas funções e serviços.

Não é sem razão que propostas de organizações do ensino centradas em “conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA, 2002) sejam presença constante nos cursos de pedagogia e adotadas como modelo de planejamento em redes públicas e privadas de ensino. A questão que se apresenta passa por considerar, primeiramente, a quem se prestam tais propostas. Elas possibilitam que os protagonistas da ação educativa compreendam os motivos e as necessidades das atividades de estudo e de docência? As significações sociais tornam-se pessoalmente significativas para os sujeitos?

A discussão de tais questões passa, necessariamente, pelas concepções de infância, conhecimento e trabalho que norteiam a prática pedagógica, razão pela qual iremos discuti-las a seguir.

1.2 Infância na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre o ser criança no mundo do capital

Com base na compreensão das teses da teoria histórico-cultural, o homem é um ser social e biológico, por sua vez, a criança também é social e biologicamente constituída. A teoria histórico-cultural distancia-se de concepções que defendem que a criança possui um estado “natural” referente ao seu desenvolvimento, com suas habilidades e capacidades humanas organizadas a partir de fases predeterminadas.

De acordo com Charlot (1983), concepções maturacionistas e ambientalistas defendem a criança em seu estado puro, sendo o desenvolvimento infantil uma expressão da natureza, como em *Emílio*, de Rousseau (1995), que representa um sujeito sem relação com a realidade social, ou seja, um ser predominantemente da natureza, com suas transformações vinculadas a ela. Defender condutas naturais no desenvolvimento infantil implica adotar uma concepção simplificada e naturalizada, que se afasta do ser criança na sua forma real e concreta.

Compreender a infância desvinculada do contexto social significa valer-se de uma concepção de criança presente na Idade Média, período em que ela participava do mundo dos adultos, com as mesmas roupas, comportamentos e costumes destes. Ou seja, as crianças vivenciavam os mesmos interesses e gostos e não possuíam particularidades do seu desenvolvimento. Na “idade que planta os dentes” (ARIÈS, 1978, p. 6), a criança era tida como frágil e desvalorizada, uma vez que não possuía o amadurecimento de um adulto e tampouco era reconhecida como um ser em pleno desenvolvimento.

Vygotsky (1988) ressalta que a criança não deve ser compreendida como um adulto em miniatura. Há diversos fatores psíquicos, sociais e físicos que diferenciam uma criança de um adulto, de maneira qualitativa e quantitativa. As transformações que acontecem no desenvolvimento infantil são constantes e não lineares e ocorrem em função das relações que a criança estabelece com o seu campo social:

[...] o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança, que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente pelo curso natural do desenvolvimento, mas sim pela inserção da criança no mundo histórico-cultural (ASBAHR, 2011, p. 40).

Cada criança está inserida em um contexto histórico-cultural diferente, criando um diálogo entre suas vivências e uma realidade histórica e cultural particular. Os sentidos pessoais que cada sujeito elabora perpassam as experiências realizadas no social. As condições concretas para que ocorra o desenvolvimento humano não são as mesmas para todos os sujeitos, ou seja, as mudanças psicológicas da personalidade da criança relacionam-se com as mediações culturais possibilitadas a essas crianças (LEONTIEV, 2004).

As vivências presentes na infância desencadeiam diversas aprendizagens. Por meio delas, a criança, em diferentes contextos, seja familiar ou escolar, apropria-se das experiências sociais da humanidade, na brincadeira, no estudo, tomando para si os conhecimentos construídos socialmente. A criança, pelas suas experiências, apropria-se da cultura da humanidade. Como cultura da humanidade se reconhece os conjuntos de costumes e de objetos criados ao longo da história da humanidade. Conforme ilustra Mello (2015, p. 5),

A esse conjunto de coisas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram antes de nós e que continuam a ser criadas pelos que vivem hoje – das necessidades mais essenciais às mais

superficiais – chamamos cultura. Esta é composta pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pelas diferentes formas de expressão, pelos objetos materiais e não materiais, pelos instrumentos – entendidos como objetos especiais que ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana, como o lápis e a tesoura e os próprios instrumentos musicais.

Diante dessa cultura da humanidade, a criança é constituída, formando um repertório de vida por meio de suas vivências sociais, tendo no outro sua referência de humano.

A ideia de impotência fisiológica da criança é uma ideia abstrata, como já vimos quando tratamos da significação ideológica da ideia de infância. Certamente, se a criança se encontrasse só num mundo natural, seria incapaz de sobreviver; ainda é preciso matizar essa afirmação, como o demonstra o exemplo das crianças selvagens. Mas, precisamente, a criança não está só e não vive num meio natural, mas num meio social. Cometemos um erro quando imaginamos condições de vida “naturais” da criança para transpô-las em seguida para a ordem social. Num meio de vida não-humano uma criança abandonada a seus próprios meios teria poucas possibilidades de sobreviver (CHARLOT, 1983, p. 248).

As relações sociais são forças motivadoras, “força motriz”, para o desenvolvimento humano. Diante disso, o lugar social que a criança ocupa é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. A ausência da ordem social, do contato humano, configura um contexto afastado das relações humanas, fato que não possibilita condições para formar um sujeito social, organicamente vivo, o qual reconhece sentidos em suas vivências e experiências na coletividade. É imprescindível o contato com o outro para que ocorra o compartilhamento de saberes e sentimentos.

As concepções sobre a infância orientam as práticas educacionais nas escolas e em quaisquer contextos sociais e representam impulsos ou entraves para o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas nas crianças. Para que as crianças estabeleçam significados e sentidos nos objetos presentes em sua cultura, elas próprias necessitam vivenciar e experimentar ações, relacionando-se com os objetos culturais. Só assim conseguirão se apropriar dos sentidos apresentados pelos objetos e desenvolver suas capacidades a partir de tais vivências e experimentações (VIGOSTKI, 2002).

As condições concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período

de criação e o treinamento estão historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Cada atividade principal do desenvolvimento humano (brincar, estudo ou trabalho) que perpassa o sujeito social modifica-o, dadas as novas condições objetivas que se impõem a ele. Leontiev (2004) afirma que mesmo com as mudanças das atividades, os conteúdos dos sujeitos são únicos e particulares de cada ser sócio-histórico.

Para que o desenvolvimento humano ocorra, Vigotski (2002) indica que é necessária uma intervenção humana que acione compartilhamentos de conhecimentos entre os sujeitos, desenvolva os diferentes tipos de saberes e de linguagens e possibilite as apropriações dos significados sociais. As ações sociais dos sujeitos sobre o mundo pressupõem mediações, seja do homem com os objetos, seja do homem com outros homens.

As relações com o mundo são constantemente mediadas por outras pessoas ou por objetos. O desenvolvimento mental dá-se por meio do desenvolvimento das funções psíquicas novas, a partir desses campos relacionais, sendo a comunicação uma condição imprescindível para que aconteça a mediação entre os sujeitos envolvidos. Tal ato é conceituado por Vigotski (2003) como mediação. É por ele que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a formação do homem social.

O conceito de mediação na teoria histórico-cultural possui um lugar central, devido às funções psicológicas superiores serem processos organizados e desenvolvidos, primeiro, no plano do contexto social para, em seguida, construírem significações pessoais no sujeito.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal, ou mesmo apenas mental é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2006, p. 7).

A formação das funções psicológicas superiores só ocorre com as atividades culturalmente mediadas. A mediação é um processo de intervenção que auxilia o sujeito na constituição do pensamento, que não se organiza de maneira direta, apenas pela palavra. Por ser complexo, o pensamento desenvolve-se a partir dos

significados das palavras. Pela mediação, os sujeitos conseguem romper com a ordem direta (pensamento-palavra) e constroem mediações que estabelecem uma via indireta para alcançar o desenvolvimento do pensamento.

O pensamento não está somente externamente mediado por signos, e sim também internamente por significados. A comunicação imediata entre consciências é impossível física e psicologicamente. Isto só pode ser conseguido por uma via indireta e mediada. Este caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro através dos significados e logo depois através das palavras. Por isso, o pensamento nunca é equivalente ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em seu caminho para a expressão verbal, ou seja, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e internamente mediado (VIGOTSKI, 2002, p. 508).

A nossa mente elabora os conceitos por intermédio dos signos mediados culturalmente. Vigotski (2003) defende que a linguagem é o principal recurso do homem para a organização e elaboração de conceitos. A atividade humana diferencia-se da dos animais por ser intencional e consciente; tais características são impulsionadas pela linguagem.

Para Elkonin (2009), o jogo protagonizado promove na criança a apropriação dos objetos humanos por meio de uma ação lúdica, na qual se reproduzem as interações sociais. No jogo, a criança se vê capaz de realizar ações presentes no mundo real, concreto. A brincadeira possibilita à criança vivenciar ações como cozinhar, trabalhar, cuidar dos filhos, por exemplo, que, mais do que ações, são vivências das interações entre as pessoas presentes nessas situações.

Pelo jogo, as crianças reproduzem as ações do mundo adulto e, com isso, atribuem significados sociais a partir dos instrumentos e das relações humanas, fazendo uma conexão concreta entre eles.

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 258-259).

A brincadeira permite que a criança compreenda as relações sociais que acontecem em seu entorno, potencializando o seu processo de humanização. O jogo protagonizado é de grande importância no desenvolvimento infantil, sendo que a participação da criança no jogo assemelha-se à atividade do trabalho para o adulto (MAKARENKO, 1981).

A atuação do homem está entrelaçada com os comportamentos vivenciados com o jogo na infância, destacando assim a importância desse tipo de atividade como instrumento para sua formação.

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 (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Não nos tornamos humanos por meio de simples heranças genéticas. Temos que aprender a ser humanos, o que ocorre à medida que incorporamos as instâncias sociais e históricas da cultura da humanidade. Diante disso, compreender como ocorre o processo de humanização auxilia no nosso desenvolvimento e, como consequência, no desenvolvimento da nossa consciência. Ao longo do desenvolvimento ontogenético do homem, há três atividades vitais: o brincar, o estudo e o trabalho (LEONTIEV, 1984).

Makarenko (1981), a exemplo de Leontiev (1984), defende que a principal atividade da criança consiste na ação de brincar. Ao afirmar a atividade principal da criança, ele não desconsidera suas responsabilidades, que devem estar presentes nas brincadeiras. Dessa forma, é necessário que o brincar seja organizado por outros sujeitos mais experientes, sendo que o conteúdo do jogo deve estar relacionado com a vida real concretizada nas atividades dos adultos no campo social.

A organização da brincadeira promove um maior interesse da criança e, conseqüentemente, a sua compreensão daquilo que foi proposto pelos parceiros. Conforme orienta o pedagogo russo: “Para educar o futuro homem de ação, não se deve eliminar o jogo, mas organizá-lo de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua para formar as qualidades do trabalhador e cidadão futuro” (MAKARENKO, 1981, p. 48). Tal defesa de Makarenko centra-se na ideia de que, pela atividade prática do jogo, forma-se uma conduta cultural, um tipo de consciência esperada para o projeto de um novo homem, desejado por Makarenko na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O conceito de infância presente no antigo projeto da URSS, que está em consonância com a teoria histórico-cultural, parte da valorização do processo de aprendizagem, sendo por meio dele que ocorre a apropriação dos instrumentos culturais e das relações criadas por estes. O processo de humanização está

interligado ao processo de educação, discussão que será aprofundada no próximo item.

Os baixos investimentos em políticas para a infância no Brasil nas últimas décadas (SAVIANI, 2008) retratam uma sociedade que define a infância de maneira homogênea, padronizando as crianças, desconsiderando os fatores sociais e evidenciando apenas suas características biológicas. É possível, em muitas situações atuais, visualizar em líderes políticos concepções sobre a infância análogas às presentes na Idade Média, retratadas por Ariès (1978).

Desde a administração federal do período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), a influência que o Banco Mundial³, a partir da sua capacidade financiadora, exerce sobre as políticas infantis é desastrosa, ocasionando programas de baixo custo na educação básica, com intuito de preservar seus interesses políticos e ideológicos.

O Banco Mundial e outras agências doadoras, supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto em regiões remotas do Nepal como em Chicago. Para essa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. “Se o cérebro se desenvolve bem, o potencial de aprendizagem aumenta e as possibilidades de fracasso na escola ou em período posterior da vida diminuem.” (PENN, 2002, p. 15).

Os maiores acionistas do Banco Mundial são os Estados Unidos, seguidos do Japão e Reino Unido. É importante retratar que as principais intenções do banco são direcionadas aos países em desenvolvimento ou em transição, apresentando-se como uma conexão entre as nações pobres e as nações ricas.

As ações direcionadas para a infância tangem ao objetivo de organizar um adulto plenamente produtivo, “capital humano do futuro”. A partir dessa concepção, foi realizado pelo World Bank Institute um manual contendo orientações para a infância (PENN, 2002).

O manual e as demais ações do banco e de seus parceiros são justificados pelos mesmos discursos de preocupação com os demais países denominados em desenvolvimento ou em transição, buscando ser um suporte para a reconstrução de economias debilitadas, promovendo um salto desenvolvimentista em tais países.

³ O banco é propriedade de 181 países-membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho diretor sediado em Washington. Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais, como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird) e a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional (PENN, 2002, p. 9).

O neoliberalismo, ideologia que organiza o sistema capitalista e é seguida pelo Banco Mundial e seus parceiros, defende que o homem é livre em suas relações de trabalho. Por meio da meritocracia, ele pode alcançar seus sucessos particulares em detrimento dos demais sujeitos sociais.

Charlot (1983) indica que a liberdade proposta pelo liberalismo é relativa, porque o homem, sendo um ser social, possui condições sociais diferenciadas. Por exemplo: uma criança que é filha de um sapateiro decide tornar-se médica. Ela encontrará em seu percurso escolar diversas dificuldades para realizar a graduação e tornar-se médica. Ao passo que uma criança filha de um médico terá suportes sociais e econômicos para a efetivação de seu desejo escolar.

[...] essa liberdade apresenta sempre uma forma determinada, em condições sociais determinadas. Por exemplo, o indivíduo é teoricamente livre para escolher a profissão que deseja exercer. Mas é, na realidade, submetido ao mercado de trabalho regido pelas leis do sistema capitalista, leis que exprimem a opressão de uma classe social por outra e que contradizem, assim, o conteúdo teórico da idéia de liberdade. O uso ideológico da idéia de liberdade consiste em tratar a Liberdade como uma idéia autônoma e justificar, pela idéia de Liberdade, a ausência de liberdade efetiva nas condições concretas de existência (CHARLOT, 1983, p. 18-19).

A discussão sobre classes sociais é de relevância para o estudo da infância para compreendermos que as concepções do ser criança são diferenciadas, devido aos interesses de classe. Também é importante pensar a infância como uma construção histórica e social (CHARLOT, 1983), em que a criança é constituída por meio de suas condições materiais objetivas, negando um desenvolvimento humano baseado em uma essência abstrata e natural.

Mesmo com a influência econômica do Banco Mundial no cenário educacional infantil, alguns avanços legais no Brasil foram alcançados a favor dos direitos dos pequenos. Tais avanços obtidos nas últimas décadas na legislação referente aos direitos e deveres da criança brasileira têm sido significativos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) representa um avanço legal e conceitual quanto à infância, pois considera a criança como um sujeito de direitos, cuja responsabilidade pelo seu bem-estar é não só da família, mas também do poder público. A legislação brasileira, de acordo com o artigo 29 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem assegurado o atendimento à criança em benefício de seu desenvolvimento, reconhecendo a importância do “[...] desenvolvimento integral da criança até os seis

anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2001).

O avanço legislativo de reconhecer a criança como um ser social nem sempre se faz presente na prática, no contexto social real, devido à preocupação das gestões públicas em conceber a criança de acordo com os interesses políticos e ideológicos de cada governo, como também pela influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais.

Conforme já afirmado, há contextos sociais, na contemporaneidade, nos quais as crianças não são reconhecidas como sujeitos reais, atuantes em um coletivo social, mas vistas como seres frágeis, cujas habilidades e capacidades só serão desenvolvidas em um determinado estágio da infância. Do ponto de vista teórico, tal concepção de infância, além de contraditória com a legislação atual, idealiza a criança e a infância com determinados períodos de desenvolvimento, regido por leis biológicas, o que não contribui com práticas que auxiliam no desenvolvimento pleno da criança.

As condições econômicas, sociais e culturais são peculiares a cada criança, havendo diferentes formas de infância, algumas privilegiadas, outras sem seus direitos humanos assegurados. Como discutido, compreender e significar a infância é um fator cultural e também político. Assegurar os direitos das crianças e reconhecê-las como sujeitos em pleno desenvolvimento recai em uma concepção ideológica voltada para o materialismo histórico-dialético.

Para tanto, compreender a infância a partir de sujeitos reais, inseridos em uma sociedade de classes sociais, que conduz a diferentes desenvolvimentos psicológicos, físicos, emocionais e sociais, vincula-se ao objeto da pesquisa (a atividade de estudo da criança trabalhadora), uma vez que é necessário ter compreensão da gama de possibilidades do desenvolvimento humano para estudo desse objeto.

Para discutir a situação de estudo da criança trabalhadora, é necessário ter clareza de que este sujeito é constituído em uma realidade social com sua historicidade. Dessa forma, na análise desse objeto, é importante considerar como são organizadas as vivências dessa criança dentro e fora da escola.

O desenvolvimento do sujeito ocorre à medida que ele se apropria das manifestações humanas, do conhecimento histórico acumulado pela humanidade. Mesmo sendo caracterizado como um ser social, o homem não se relaciona

diretamente com o mundo. A relação estabelece-se entre o sujeito-conhecimento-sujeito. Não basta apenas a interação social, é necessário uma mediação pelos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade. Para tanto,

[...] *social* não significa *interpessoal*. Interação social não é o que a criança tem de aprender, nem é a interação social tudo o que existe no mundo ou tudo o que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais. O social não se reduz ao interpessoal; a atividade social não é mera interação social (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 98, grifo do autor).

A relevância do social é dada no trabalho por se tratar de uma característica indissociável do homem, da mulher e da criança, a qual compõe particularidades de cada indivíduo, acarretando nos sujeitos diferentes vivências, modos de pensar e agir socialmente. Portanto, discutir sobre a criança trabalhadora reporta-se à importância de reconhecer o contexto social como elemento constituinte do humano.

1.3 Saberes escolares para que e para quem? Ponderações sobre o processo de constituição do conhecimento

O homem não nasce humano. A partir de suas apropriações da cultura da sociedade, ele se torna humano, ou seja, ser humano não é inato do sujeito e não se restringe apenas a aspectos biológicos do desenvolvimento. Humanizar-se é uma ação socialmente construída por meio das apropriações sociais de cada indivíduo (LEONTIEV, 2004).

As experiências construídas e organizadas pela humanidade não são inatas aos indivíduos, as apropriações de saberes não são automáticas. Para que ocorram, é necessário uma mediação entre o indivíduo e o conhecimento. O encontro deles é mediatizado por outros homens, por meio da prática social. Leontiev (2004) afirma que o homem que vive isolado da sociedade não poderá se apropriar do que é humano, desde valores e sentimentos (amizade, amor, coragem etc.) até as situações práticas, como utilizar talheres, uma vez que a ausência das relações sociais impede o desenvolvimento humano e a apropriação da cultura social.

Considerando a tese da teoria da atividade (LEONTIEV, 2004), a principal atividade pela qual o homem se humaniza e desenvolve sua cultura é o trabalho. Somam-se a essa atividade o estudo e o brincar, já que, tal como o trabalho, elas

produzem o humano no homem. O trabalho possui um papel central na história da humanidade, configurando a ruptura entre os homens e os animais.

Leontiev (2004) marca que a diferença essencial entre os processos de adaptação, realizada pelos animais, e os de apropriação, pelo homem, ocorre na medida em que a apropriação dialoga com o desenvolvimento humano historicamente formado, diferenciando-se da organização adaptativa, a qual se fundamenta a partir da hereditariedade, ou seja, “[...] a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 2004, p. 181).

O homem, para constituir um ser humano, organiza suas atividades e, por meio delas, transforma-se em um sujeito ativo e consciente de suas ações e necessidades. Tais conhecimentos desenvolvidos nas atividades de trabalho foram acumulados e transferidos de geração a geração. Esse movimento não se organiza por meio de uma transmissão hereditária do conhecimento, mas por intermédio de uma relação social e histórica com o conhecimento baseada na materialidade (LEONTIEV, 2004).

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 282-283).

Ao trabalhar com o conceito de conhecimento, é importante levar em consideração o princípio de que a organização da atividade humana, seja ela o trabalho, o estudo ou o brincar, é fundada na historicidade e na materialidade. Por meio da atividade principal, é possível compreender o conhecimento em uma perspectiva não descritiva e restrita, a partir da compreensão e ação da realidade objetiva dos sujeitos educandos.

A educação perpassa as relações sociais. Marx (1989), ao dimensionar a consciência como uma característica humana social, valoriza as relações humanas e as transformações organizadas por ela, valendo-se das atividades realizadas em tais relações, negando, por sua vez, uma consciência inata, colocando-a como um produto cultural, histórico, material e social. Como reitera o teórico revolucionário,

“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1989, p. 233).

A apropriação de novos conhecimentos ocorre nas relações sociais. Sendo o espaço escolar o contexto em que é regulamentado o exercício do educar, ele acaba por reproduzir valores de determinados grupos sociais. A escola, como a sociedade, também se organiza em um sistema de classes sociais. Ela reproduz valores, crenças e opiniões de um complexo cultural classista. Com isso, tais valores penetram e se legitimam no social.

O movimento histórico e os conhecimentos acumulados pela humanidade só se mantêm vivos pelos ensinamentos, pelos compartilhamentos de saberes que ocorrem de uma geração para outra. Leontiev (2004) nomeia esse movimento histórico de educação. Diante disso, as escolas, em sua maioria, ao se organizar em contexto classista, promovem uma valorização em prol de um determinado grupo social, fazendo com que o movimento histórico organizado pelos ensinamentos e pelas mediações culturais privilegie alguns em detrimento de muitos.

Para tanto, é necessária a defesa de que as condições de apropriação da humanidade são diferenciadas, o que possibilita melhores condições de apropriação do conhecimento a certos sujeitos. A simples culpabilização do aluno por não deter certos conhecimentos, presente em contextos escolares, alerta para a ausência de ações efetivas na organização de uma relação de ensino-aprendizagem que desenvolva apropriações das objetivações humanas, independente do contexto social e das classes sociais de cada criança.

As crianças têm vivências diferenciadas e marcadas por lugares sociais diversos, determinados pelas condições econômicas, sociais e culturais que cada sujeito experimenta e vive. A educação contribui para o processo da humanização, desenvolvendo aptidões humanas nos sujeitos sociais. A escola é o local de acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, devendo organizar-se em um espaço comum e valendo-se de processos mediadores que corroboram o desenvolvimento da coletividade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de

comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 272).

Data-se a importância da concepção do desenvolvimento da criança como um processo social composto por meio das experiências e vivências presentes na infância, não se estabelecendo apenas por fatores naturais e biológicos. Para que o desenvolvimento das aptidões humanas aconteça, é necessária a comunicação entre os sujeitos, valendo-se da educação, organizada sobre a concretude da infância.

As riquezas materiais concentradas em apenas uma classe social acabam por legitimar no contexto social uma determinada cultura em detrimento de outras. Com isso, crianças trabalhadoras, que em muitas situações não possuem as mesmas oportunidades e experiências de outras crianças, têm maiores dificuldades para se apropriar de alguns conhecimentos historicamente produzidos no contexto escolar, muitas vezes por não terem vivências e mediações com a cultura.

Sendo assim, a atividade de estudo da criança trabalhadora passa a ser prejudicada em muitas situações, pois a instituição escolar, ao reconhecer uma determinada classe social em detrimento de outras, escolhe suas práticas pedagógicas pelas apropriações culturais da classe social que concentra as riquezas materiais, negando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

A concentração de riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante esse tempo os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 2004, p. 275-276).

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento humano perpassa as experiências humanas, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dá-se pela mediação cultural. Tal compreensão rompe com uma visão biologizante bastante difundida acerca do desenvolvimento infantil, razão pela qual a escola, como campo de excelência das mediações culturais, é determinante na formação social da mente.

Cabe à escola organizar o processo de aprendizagem. Para tanto, esse espaço precisa ser marcado por um processo que compreenda o desenvolvimento

infantil como um processo dialético, repleto de determinantes sociais. Como reitera Asbahr (2011, p. 42), “[...] não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação efetive-se”.

No atual contexto, torna-se urgente recuperar a compreensão do ato de estudar proposta por Freire (2003): uma educação escolar organizada a partir de uma relação pedagógica em que se estabeleça um movimento entre o ato político, o ato de conhecimento e o ato de criação, em uma relação direta com a realidade. Dessa forma, há a possibilidade de promover a mudança e a transformação da educação, tornando-a humana e possibilitando que homens, mulheres e crianças sejam reconhecidos como sujeitos históricos.

Na medida em que se defende uma determinada concepção de educação, de infância e de trabalho, uma posição política é assumida. A relação entre homem-trabalho-educação é intrínseca ao homem, fato que estabelece um processo dialético entre o sujeito social e suas atividades principais e a forma com que o homem compreende e incorpora essa atividade em seu contexto objetivo (FREIRE, 2003).

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 2003, p. 77).

A diversidade dos contextos sociais resulta em diferentes concepções educacionais na sociedade, que se modificam de acordo com a ideologia, vivências e interesses de cada grupo social. Tais concepções interferem significativamente nas ações políticas de cada instância governamental, seja ela de ordem pedagógica, dentro de uma sala de aula, de ordem institucional, como prefeituras e agências reguladoras, ou mesmo de uma ordem social mais ampla, representada por órgãos multilaterais como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Na contemporaneidade ocorre uma desvalorização dos princípios humanistas. As principais áreas do conhecimento estão distanciadas dos valores humanos devido à ordem mercadológica que impõe uma cisão entre os valores humanos e os dos conhecimentos. O mercado promove e financia um conhecimento que legitima a desigualdade, beneficiando apenas alguns indivíduos, em prol da produtividade, do lucro e da vantagem. Trata-se hoje da hegemonia da ideologia neoliberal

(CARVALHO, 1998), que vivifica o princípio da meritocracia, marcado pela lógica de que cada um recebe aquilo de que é merecedor.

A escola, ao assumir tais princípios, assume igualmente que a apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos dá-se de acordo com seus méritos individuais. Com isso, desobriga-se de configurar-se como um espaço no qual seja possível criar, vivenciar novos sentidos e significados do conhecimento para si e com o mundo. Na própria escolha escolar dos conhecimentos científicos, realiza-se uma seleção do que é ou não importante e para quem é importante⁴. Nessa seleção ocorre uma privação de determinados saberes e práticas, uma vez que a seleção dos conteúdos é realizada pela classe social dominante, que em muitas situações desconsidera a função social da escola.

Diante disso, a figura do educador assume função vital, o que implica a ciência da importância de sua definição política ante as contradições sociais, já que, compreendendo que vivemos em uma sociedade de classes, “[...] a prática pedagógica é também uma prática política” (MAKARENKO, 1981, p. 10). As concepções pedagógicas serão refletidas na formação de novos adultos. Portanto, faz-se necessário que o educador reconheça e compreenda como se organiza a sociedade de classes e se defina entre a pedagogia dos trabalhadores ou a pedagogia do capital.

Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo (LENIN⁵ apud PISTRAK, 2000, p. 22).

A educação é política. Não existe neutralidade política no movimento de ensino-aprendizagem. Por meio dele, organizam-se modelos sociais, ideias políticas, ou seja, a escola possui paradigmas de comportamentos, das relações de trabalho, dos relacionamentos, dos dogmas. Como diria Vigotski (1995), pela instrução há o desenvolvimento de uma conduta cultural.

A sociedade brasileira é dividida em classes sociais, as quais possuem interesses e atividades diferenciadas. A criança, sendo um ser social, localiza-se em alguma dessas classes, reproduzindo os interesses delas por meio de suas experiências de vida. A escola, em muitas situações, busca defender conhecimentos

⁴ Como exemplo, temos a recente Reforma do Ensino Médio, promulgada como Medida Provisória nº 746, de 2016, que alterou a LDB (BRASIL, 1996).

⁵ LENIN. *I Congresso do ensino*. 25 ago. 1918.

e saberes homogêneos entre os alunos, pela difusão dos modelos sociais das classes dominantes, ignorando os saberes das demais classes.

[...] a sociedade é dividida em classes, não somente diferentes, mas ainda antagônicas. Essas classes sociais têm concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas, etc., e traduzem essas concepções em seus ideais. Ora, a criança participa dessa divisão em classes da sociedade, por intermédio da família a que pertence. Torna-se assim mais ou menos hábil para exprimir seus estados de espírito, para fazer um trabalho manual, para manter certos tipos de relações com os outros, etc. Ela compreende, segundo o seu meio de vida, o que é a linha de montagem, uma relha de arado, um estetoscópio ou um dicionário. Concebe o trabalho de forma diferente, segundo seja filha de operário, de camponês ou de advogado (CHARLOT, 1983, p. 15).

É fato que a criança nem sempre se reconhece em determinada classe social, sobretudo porque recebe forte influência das classes sociais dominantes, por exemplo, a partir da incorporação de modelos sociais da classe dominante pelas instituições escolares, o que revela a atenção política e ideológica das instâncias educacionais. A maneira pela qual a escola oferece às crianças modelos e concepções das classes dominantes representa um sentido político, na medida em que os interesses de tais grupos são mantidos e garantidos. Ou seja, a educação, em vez de ser libertadora, apresenta-se a serviço da classe social dominante (FREIRE, 1993).

É verdade que, no contexto social capitalista, o conhecimento torna-se cada vez mais distante do trabalhador. Como reitera Freire (1993), o capitalismo não valoriza o conhecimento geral, universal, valendo-se dos saberes específicos, os quais não agregam a criticidade e o desenvolvimento de uma consciência. A era do capital concebe o conhecimento como uma mercadoria, tornando-o uma propriedade privada, a qual poucos sujeitos têm acesso.

Sabemos, no entanto, que na produção material capitalista, o conhecimento, embora seja instrumento para a confecção de um produto, está separado do trabalhador. Planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual tornam-se momentos separados. Nesse modo de produção, não é necessário saber para fazer. A divisão pormenorizada do trabalho desqualifica o trabalhador, o destitui do seu saber (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 33).

Para Freire (2003, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em consonância com esse pensamento, para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do conhecimento no e para o homem dá-se por meio da atividade prática dominante. A

partir dela, configuram-se possibilidades e novas construções cognitivas, sendo ela um movimento individual e coletivo capaz de desenvolver a consciência e as funções psicológicas superiores nos sujeitos.

Diferentemente da relação entre os animais e a natureza, que é, via de regra, uma relação imediata entre estímulos e respostas ou produzida por reações instintivas, a atividade humana supera definitivamente o caráter imediato do psiquismo, pois é mediada por instrumentos psicológicos (ASBAHR, 2011, p. 30).

Reconhecer o estudo como atividade da criança (LEONTIEV, 2004) possibilita assumir um movimento educacional libertador e criativo, considerando o conhecimento como uma produção humana. Tal conceito de atividade retrata que o lugar social ocupado pelo sujeito é fundante para ele constituir suas atividades principais como homem. No caso, a atividade de estudo possibilita que a criança desenvolva o pensamento teórico, caracterizado pela reflexão, análise e ação mental (DAVIDOV, 1988). Isso implica defender uma posição na qual a atividade não é realizada apenas no plano individual, mas também no social, dando importância ao outro, na organização/aplicação/construção da atividade humana, por meio de ações compartilhadas com outras pessoas, as quais possuem o domínio das ações e operações do conhecimento acumulado historicamente.

A educação é entendida, na perspectiva teórica que assumimos, como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano, e não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas. E é com base nesse posicionamento que afirmamos a necessidade da presença da educação sistematizada em todas as fases de desenvolvimento, dado que ela permite uma organização consciente dos processos de formação dos indivíduos, via organização intencional de um ensino que permita aos sujeitos a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de formas de comportamentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a escola é instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de humanização do homem (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 28).

A instituição escolar deveria ter como princípio ensinar os sujeitos a pensar teoricamente, ou seja, que os alunos pudessem compreender o pensamento teórico pelas mediações escolares. O pensamento teórico (LEONTIEV, 2004) refere-se a uma relação entre um conteúdo geral e outras situações específicas, outros problemas, estabelecendo uma relação dialética entre o geral e o singular. Dessa forma, o sujeito consegue desenvolver um maior número de abstrações, além de integrar seus conhecimentos, conforme se apropria deles.

A formação do pensamento teórico ocorre por meio da atividade (LEONTIEV, 2004) que se organiza por processos externos (interpessoais) que são internalizados, construindo socialmente a consciência. A atividade será internalizada se for organizada a partir das necessidades e motivos do sujeito.

[...] Davydov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento (LIBÂNEO, 2004a, p. 12).

Diante disso, é primordial na apropriação dos conhecimentos que ocorra uma relação entre a atividade externa apresentada pela criança e suas operações mentais, fato que revela o caráter prospectivo do ensino no desenvolvimento mental dos sujeitos. A criança, ao estabelecer um pensamento teórico sobre o objeto de estudo, cria estruturas cognitivas que lhe possibilitam as transições mentais do conhecimento escolar para as situações práticas e concretas do seu cotidiano, uma vez que, dessa forma, o conceito é internalizado, o que permite a ela se apropriar do objeto de estudo.

O homem cuja vida não se limita ao trabalho intelectual, mas que tem diversos tipos de atividade física entre outras, tem também um pensamento de aspectos diversos. Este pensamento não se fixa, portanto, em pensamento abstrato e a passagem do pensamento à atividade prática efetua-se como um ato absolutamente natural. Este pensamento é sempre um momento da vida total do indivíduo que se desvanece e se reproduz consoante a necessidade se faz sentir (LEONTIEV, 2004, p. 127-128).

A organização das atividades deve impulsionar a criança a pensar, afastando-se de ações descritivas e classificatórias, as quais não são suficientes para se compreender a diversidade de situações-problema vivenciadas pelo homem em sua vida prática e de soluções criadas historicamente. O desenvolvimento do pensamento teórico visa a possibilitar que a criança, pela atividade de estudo, na dimensão de um objeto de estudo (ex. conceito científico), compreenda as múltiplas determinações do objeto de conhecimento humano (NASCIMENTO, 2014).

Para o ensino impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico na criança, as atividades devem estruturar-se por ações de acompanhamento, aprendizagem e avaliação, de modo que o objeto da atividade de estudo reproduza

a experiência social do objeto da atividade humana, como defende Nascimento (2014). Na atividade pedagógica isso significa assumir, como indicou Vigotski (1995), que o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento, uma vez que as funções psicológicas são antes funções sociais.

O professor é um elemento central neste processo do desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças. Como o educador identifica e entende o desenvolvimento infantil reflete na forma como organiza o ensino, objeto central de seu trabalho. Leontiev avança na interpretação marxista que relaciona o trabalho com a educação ao desenvolver a teoria da atividade. Para o autor, a principal atividade pela qual o homem se humaniza e desenvolve sua cultura é o trabalho, reafirmando um pressuposto essencial marxiano. Leontiev (2004) soma a essa atividade as atividades do estudo e do brincar, que, tal como o trabalho, produzem o humano no homem.

De acordo com o lugar que o sujeito ocupa no sistema das relações sociais, cada uma dessas atividades exerce maior ou menor importância em seu desenvolvimento. A criança, ainda segundo o autor (LEONTIEV, 2004), tem como atividade principal o brincar, e o jovem, o estudo. Tanto na constituição do adulto quanto da criança, o trabalho possui um papel central na história da humanidade, configurando a ruptura entre os homens e os animais (MARX; ENGELS, 1983).

O homem, em sua constituição como ser humano, organiza suas atividades e, por meio delas, transforma-se em um sujeito ativo e consciente de suas ações e necessidades. Tais conhecimentos desenvolvidos nas atividades de trabalho foram acumulados e transferidos de geração a geração por intermédio de uma relação social e histórica com o conhecimento (LEONTIEV, 2004).

Não se satisfazendo apenas com o domínio do necessário, diferencia-se do animal ao assumir uma posição de não indiferença perante a natureza. O homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir sua existência biológica, mas, principalmente sua existência cultural. Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações (MORETTI, 2007, p. 17).

Para Leontiev (2004), o conceito de atividade possui uma estrutura que se divide em características de orientação e de execução, sendo a primeira correspondente aos motivos e objetos inerentes ao processo de atividade e, a segunda, aos seus modos de operações e ações. Diante disso, para que as

operações se processem, os motivos devem ser acionados. A necessidade desencadeará uma atividade no sujeito, organizando o movimento central de sua constituição por meio do seu objeto.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2004, p. 115).

A escola, quando realiza atividades que dificultam a conexão entre o significado social e o sentido pessoal dos alunos, impossibilita que a criança compreenda o motivo social e o objeto da atividade. Tal cisão entre o significado social e o sentido pessoal da atividade constitui um processo de alienação. Para Leontiev (2004), a atividade humana está em constante relação com o seu desenvolvimento, que só ocorre mediante a compreensão da atividade realizada pelo sujeito. É pela atividade prática que a consciência se desenvolve, razão pela qual

[...] essa dissociação é uma das formas de expressão da alienação do homem em determinadas condições histórico-sociais, além é claro da clássica compreensão de que o homem alienado é aquele desprovido das riquezas materiais e não materiais produzidas pela humanidade. A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais, reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 99-100).

Os motivos das atividades são desencadeadores do processo desenvolvimental da atividade. Eles podem compreender tanto a ordem pessoal como a social do indivíduo. Ambas garantem o desenvolvimento da atividade principal, ativando suas funcionalidades. Compreender a criança como um ser social e biológico não se contrapõe a reconhecer as suas especificidades. É fato que toda criança apresenta suas particularidades e isso requer cuidados específicos e modos de organização do ensino, de acordo com as necessidades e demandas de cada uma.

Os motivos presentes no contexto escolar são forças internas das crianças que atuam de forma significativa no processo de aprendizagem, mas que dependem das ações externas – atividade de ensino adequada. A atividade de estudo

antecede, mas não antecipa, a atividade de trabalho. O estudo deve desenvolver na criança as ferramentas psicológicas necessárias para que ela consiga elaborar sua próxima atividade, que é a do trabalho.

Desenvolver nas crianças o pensamento teórico de modo que elas possam pensar e agir em sua realidade concreta requer compreender que elas se tornarão homens e mulheres que atuarão em futuras transformações sociais. Diante disso, a educação, como projeto de transformação social, não se apresenta neutra, uma vez que é carregada de interesses e conflitos de diferentes forças históricas e sociais.

O fato de a escola organizar seu ensino considerando a construção de pensamento teórico subsidia o desenvolvimento integral humano, organizando na criança e no professor a atividade, no seu caráter marxista, sendo ela uma ação constitutiva do ser humano, essencial para a transformação social. A atividade de estudo e a atividade de trabalho, valendo-se das experiências humanas, fará com que as vivências culturais acumuladas sejam patrimônio de todos.

1.4 O trabalho como ação prática constitutiva do homem

O trabalho⁶ constitui o homem (MARX; ENGELS, 1983). Para tanto, o trabalho deverá ser significativo e concreto nas ações humanas. No contexto do capital, o trabalho afasta-se das necessidades reais do indivíduo, que permanece distante da compreensão e do conhecimento do seu trabalho. Isso impossibilita que o sujeito se reconheça e se entenda em sua atividade principal, o trabalho.

Por meio do trabalho, o homem humaniza-se, preocupado em modificar a natureza para seu benefício, e não apenas para suprir necessidades imediatas. Com ele, busca garantir sua existência cultural, organizando não uma herança genética, mas uma herança cultural (MARX; ENGELS, 1983).

Esta herança cultural faz com que o homem, ao nascer, entre em contato com um emaranhado de informações e experiências acumuladas pela humanidade, por

⁶ Neste estudo, assumimos o conceito de trabalho como definido por Néstor Kohan (2016) no *Dicionário básico de categorias marxistas*: “Processo de intercâmbio e mediação entre o ser humano e a natureza, inserido nas relações sociais. Quando é livre, Marx o concebe como uma atividade vital humana orientada a produzir bens segundo as leis da beleza. Porém, na sociedade capitalista, não é livre, é forçado, está alienado e estranhado. Converte-se em uma tortura e numa obrigação imposta pela dominação capitalista. O capitalismo de nossos dias obriga uma parte dos trabalhadores a desgastar sua vida trabalhando o dobro, e condena o restante ao desemprego, em lugar de repartir o trabalho entre todos, o que possibilitaria reduzir o trabalho necessário à reprodução da vida e aumentar o tempo livre para o ócio e o prazer”.

várias gerações, tendo que se apropriar de tais conhecimentos. No entanto, para que esta herança cultural tenha significação é necessária a mediação cultural que se realiza na relação social com outros homens e também com os objetos sociais, produzidos pela humanidade. Por meio desse contato, é possível a apropriação das riquezas deste mundo (LEONTIEV, 2004) e, assim, o desenvolvimento das habilidades humanas. Como afirma Leontiev (2004, p. 284),

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.

Na teoria histórico-cultural, como anteriormente citado, a atividade de estudo prepara o indivíduo para a atividade do trabalho, a primeira leva à segunda, são ações consequentes e transformadoras. Ocorre que este movimento entre a educação e o trabalho, proposto pela teoria histórico-cultural, é pouco organizado pedagogicamente na contemporaneidade. A preparação para o trabalho presente na teoria não se assemelha à formação para o emprego e cidadania propostos na agenda dos organismos internacionais dos financiadores educacionais. Esse fato reforça a hipótese deste estudo de que a instituição escolar não consegue se organizar de forma que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, apropriem-se dos conhecimentos escolares, deixando de constituir uma relação dialética entre a educação e a sociedade. A escola, no modo como está estruturada, não considera a criança e a sua inserção concreta na sociedade.

O trabalho, tanto para o homem como para a criança, desvinculado de uma intencionalidade, de uma leitura de mundo, não constitui os sujeitos como seres humanos. No neoliberalismo, a concepção de trabalho implica a exploração, e não a emancipação do sujeito (PARO, 2012), tanto do adulto quanto da criança trabalhadora, que tem seu direito à infância violado.

A era do capital afasta o sujeito do pensar, do agir no processo constitutivo do trabalho, transformando a atividade do trabalho em um movimento mecânico e distante do trabalhador. O trabalho organizado na sociedade capitalista é realizado de maneira degradada, sendo sua realização uma ação de sobrevivência, por isso podemos chamá-lo de emprego.

Ao retomarmos a literatura marxista, podemos afirmar que a maior influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas é o trabalho, por ser uma atividade que envolve a história e o processo cultural da humanidade. Tais

funções psicológicas diferem significativamente o homem dos outros animais, pois, por meio delas, os sujeitos conseguem desenvolver atividades práticas interligadas ao seu contexto social e concreto.

O trabalho define a existência humana. Ele é uma atividade essencialmente humana. Por meio dele, homens e mulheres produzem e produzirão uma intrínseca relação com a natureza, transformando-a em seus benefícios, pela criação de algo novo, configurando uma atividade produtiva e prática. Por essa relação homem-natureza, o homem compreende suas necessidades, construindo suas vivências.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza (MARX; ENGELS, 1983, p. 149-150).

O homem não toma apenas posse da natureza para utilizá-la e satisfazer suas necessidades, ele a transforma, modifica a sua essência para seu uso. Diante dessas constantes transformações, percebe-se quão ricas e inesgotáveis são as relações humanas, estabelecidas em torno dessa atividade, a qual possibilita constantes compartilhamentos de conhecimentos sócio-históricos.

O trabalho é uma atividade prática submetida às leis sociais e históricas. Para que ele ocorra, de fato, os conhecimentos acumulados social e historicamente devem ser transmitidos, ensinados de geração a geração. Esse ciclo faz com que os conhecimentos da humanidade se tornem acumulativos e preservados a cada nova geração. Goldenstein (2009, p. 57), baseada na teoria histórico-cultural, discute a relação do conhecimento com a principal atividade prática humana:

[...] os homens e suas condições de vida não paravam de se modificar e sempre transmitiram para as outras gerações as condições para a continuação dessa modificação histórica. Os caracteres adquiridos não se estabilizam por herança biológica, mas ocorrem na forma de fenômenos externos da cultura material e intelectual. Muitos cientistas concordam que a forma de fixação e transmissão dos caracteres adquiridos pela evolução se deve ao aparecimento da atividade criadora e produtiva, se deve ao trabalho.

As atividades humanas organizam-se por meio de vivências nas mais diversificadas dimensões: social, emocional, histórica, religiosa, política, entre outras. Não reconhecer as atividades humanas, a partir de uma lógica processual,

além de ignorar as diferentes instâncias sociais que a constituem, concretiza uma degradação do trabalho humano, exemplo seguido no contexto capitalista.

A execução de uma atividade como o trabalho, a qual não estabelece com o sujeito sentidos e necessidades, acarreta nele a alienação. Para Marx e Engels (1983), o estado de alienação explica-se pelo fato de os trabalhadores não deterem os meios de produção, além de não compreenderem todo o processo produtivo.

A ausência do entendimento pelo trabalhador do processo produtivo ocorre, principalmente, pela divisão social do trabalho, com o surgimento da propriedade privada. A divisão social do trabalho divide a atividade intelectual da atividade prática. Essa divisão não se organiza, na esfera capitalista, de maneira coletiva, pois é ausente de sentido social, sendo apenas produtiva de capital, quantitativa.

Essa separação entre o intelectual e o prático impede o homem de se reconhecer na construção completa da atividade, tornando os dois momentos da atividade como duas ações dicotômicas e contrárias. A importância de o sujeito se compreender nessas duas atividades se deve à união da “comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades” (LEONTIEV, 2004, p. 118).

Na sociedade de classes, as atividades dividem-se nas mãos de sujeitos sociais diferentes, em classes sociais diferentes, o que acarreta diferentes desenvolvimentos entre os sujeitos, diferentes consciências. Conhecer o processo das duas atividades possibilita ao homem entender a estrutura funcional da consciência (LEONTIEV, 2004), compreendendo como se configura a atividade na totalidade da sua significação, fato que possibilitará que o sujeito se modifique e se desenvolva por meio da sua atividade.

Para Marx e Engels (1983), ao separar os meios de produção e as relações sociais na atividade do trabalho, esta deixa de ser significativa e verdadeira para o homem, acarretando a alienação, a qual não reconhece a riqueza e o valor das relações do homem com outros homens e com os instrumentos.

A ligação inicial do trabalhador a terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade é a sua capacidade de trabalhos. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêem-se, portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da própria vida (LEONTIEV, 2004, p. 119).

A separação do homem de um trabalho significativamente social provoca um distanciamento das capacidades criadoras do trabalhador, ocasionando uma cisão entre o produto do trabalho e o trabalhador. Tal separação ocorre devido às necessidades reais do trabalhador não estarem vinculadas à execução do seu trabalho.

Iasi (2010) questiona a ação do trabalho humano: como uma ação que é fundamental para o desenvolvimento humano pode ser também degradante e estranha ao sujeito? Essa dualidade só é aceita por causa das condições históricas e reais a que cada trabalhador está submetido.

Outro ponto que auxilia a compreensão do conceito de trabalho defendido neste estudo é a reflexão conceitual da práxis, uma vez que a noção de práxis se organiza por meio das relações sociais, em movimento e ação; diante de tais relações, tece-se a historicidade. Esse constante e presente movimento possibilita a construção do conhecimento, organizando um deslocamento do abstrato para o concreto.

A práxis é, antes de tudo, ato; relação dialética entre a natureza e o homem, as coisas e a consciência (que não se tem o direito de separar). Se toda práxis é conteúdo, este cria formas; ele só é conteúdo devido à forma, que nasce de suas contradições, que as resolve de maneira geralmente imperfeita e se volta para o conteúdo a fim de impor-lhe uma coerência (GOLDENSTEIN, 2009, p. 52, grifo da autora).

O homem, sendo um ser social, é significante na produção do conhecimento. Mas é necessário considerar que a maneira que ele entende e se percebe no mundo desencadeia processos mentais diferenciados para cada indivíduo. Diante das diferentes práticas de sujeitos diversos, uma mesma realidade não é interpretada da mesma forma por dois homens/sujeitos sociais.

Para o homem se entender na atividade do trabalho, é necessário que ele compreenda a práxis em seu processo de construção e reconstrução das relações sociais. Por meio dessa relação dialética, o sujeito compreende-se espacial e historicamente, fato que auxilia suas mais diferentes práticas na realidade objetiva.

São poucas as experiências pedagógicas que fazem uso da teoria marxista, reconhecendo o trabalho como atividade principal humana. Dentre elas, as teorias pedagógicas organizadas por Pistrak e Makarenko possuem uma articulação teórica vinculada ao conceito de trabalho de Marx e Engels, que consideram a relação educação e trabalho imprescindível para os processos de formação humana. O

homem reconhece-se, organiza-se e forma-se a partir de seu trabalho e das relações que estabelece com ele, sendo o trabalho a fundamentação da vida humana (MARX; ENGELS, 1983).

O trabalho presente na produção capitalista possui uma dinâmica contrária ao seu caráter ontológico, pois separa a educação do trabalho, a teoria da prática. O trabalho defendido pela pedagogia bolchevista se materializa na unificação dos intelectuais e trabalhadores, o que faz com que os homens detenham o conhecimento do seu trabalho, sendo capazes de modificar suas práticas, desenvolvendo suas capacidades físicas e intelectuais e superando assim os limites do senso comum.

[...] a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil (PISTRAK, 2000, p. 105-106).

Para Marx e Engels (1983), o trabalho infantil seria válido para os filhos dos operários, desde que fosse garantida uma escola de meio período. A educação oferecida pela escola, segundo os autores, precisaria estar voltada para a emancipação do sujeito, ensinando à classe trabalhadora uma educação politécnica dividida em três níveis fundamentais: a educação tecnológica, a educação física e a educação intelectual.

O trabalho, para Marx e Engels (1983), era visto como um princípio educativo, com o propósito de transformação e mudança, integrando as práticas educativas às práticas sociais. Na teoria marxista, o trabalho não é concebido de maneira exploratória, como ocorre em diversos contextos no Brasil – por exemplo, no corte de cana, costura de sapatos, entre outros –, que expressam um modo de produção que separa a atividade de seu fim, produzindo a alienação do trabalhador.

[...] quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 1989, p. 113).

Segundo a compreensão marxista, o trabalho organiza-se de maneira que o trabalhador tenha consciência da sua produção, das suas ações, além de conseguir realizar uma leitura do mundo que o cerca. Nas palavras de Marx e Engels (1983, p.

60): “[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”.

Discutir a concepção de trabalho revela-se muito importante para esta pesquisa, devido ao nosso objeto ser a atividade de estudo da criança trabalhadora. Dessa forma, compreender o trabalho como uma atividade constitutiva do ser humano é fundamental para entendermos a história de José, pois a forma que é organizado o trabalho nas bancas de pesponto retrata um trabalho que se afasta do humano, devido à égide mercadológica.

É evidente que Marx e Engels (1983) não fazem uma defesa pura e simples do trabalho infantil. Eles propõem o fim da exploração profunda que ocorria no sistema industrial capitalista em consolidação, que utilizava em larga escala o trabalho infantil, sem contrapartidas, regulações ou direitos.

O atraso e a ausência de cumprimento das políticas sociais referentes à infância no Brasil revelam a ordem do capital que coordena o atual cenário brasileiro, como se pode observar na breve perspectiva histórica apresentada a seguir. Ao escalonar as diferentes faixas etárias e indicar as concepções de educação, Marx pretendia eliminar a exploração infantil, ao que Nunes (2005, p. 32) sintetiza:

No sentido de regradar a superexploração da fábrica capitalista, Marx propõe que os militantes do seu partido, o partido comunista, lutem para que a lei estabeleça um tratamento diferenciado conforme a faixa etária, prevendo jornadas de trabalho com educação diferenciada para crianças e jovens: de 9 a 12 anos, eles deveriam trabalhar 2 horas por dia; de 13 a 15 anos, 4 horas; e as crianças e jovens de 16 e 17 anos, 6 horas. Sem uma legislação desse tipo, diz Marx, não haveria freios para a ganância burguesa e os pais operários, premidos pela pobreza, seriam obrigados a transformar-se em agenciadores da escravidão fabris dos próprios filhos, comprometendo seu futuro.

No Brasil, o trabalho infantil foi regulamentado tardiamente por leis sociais ditas de proteção às pessoas em fase de desenvolvimento, fato que explica o atraso de políticas sociais efetivas que respondam aos direitos de crianças e adolescentes (LOURENÇO, 2008). Em 1927 foi criado o Código de Menores ou Código Mello Mattos, em que o trabalho foi concebido como uma ação que preveniria as crianças pobres da vadiagem, da desordem.

A atualização do Código dos Menores só ocorreu após diversas discussões e movimentos a favor da infância, influenciados, sobretudo, pelas leis internacionais

pós-Segunda Guerra Mundial, como a Declaração dos Direitos Humanos, a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Declaração dos Direitos das Crianças. Porém, devido à ditadura civil-militar instaurada no Brasil (1964-1985), os movimentos que discutiam as reformulações do código foram suspensos pelo regime ditatorial. Dessa forma, a atualização do Código de Menores só ocorreu de fato em 1979, pela Lei nº 6.697, quando foi introduzido o conceito de “menor em situação irregular” (LOURENÇO, 2008).

Em 1990 ocorreu a reformulação do Código de Menores, e o ECA foi instituído (Lei nº 8069/90) com o propósito de defender e viabilizar o desenvolvimento integral da população infanto-juvenil brasileira. O documento apresenta muitos avanços em relação ao Código de Menores, por exemplo, a afirmação de que todas as crianças e adolescentes possuem direitos, e não apenas aqueles que se apresentam em situações irregulares, como reiterava o antigo Código de Menores.

O ECA proíbe o exercício do trabalho para menores de 14 anos, exceto na condição de aprendiz, a partir dos 12 anos (adolescente). Isso significa o estabelecimento de jornada de trabalho diferenciada, contrato com prazo determinado (máximo de dois anos), sendo proibida a compensação de horas, entre outras especificidades (BRASIL, 1990). A partir dos 14 anos, todos os direitos trabalhistas são assegurados ao aprendiz.

Atualmente, mesmo com as leis sociais contra o trabalho infantil, há poucas políticas de proteção social que impeçam que este trabalho precoce aconteça. Ocorre que, com as políticas neoliberais, o trabalho infantil vem sendo organizado mediante uma produção intensiva, desprovida de segurança, ausente de condições reais de políticas de formação. E o ECA parece insuficiente para evitar que o trabalho precoce ocorra de forma concentrada em muitos contextos do Brasil, uma vez que não há fiscalizações efetivas que realizem uma proteção integral às crianças e aos adolescentes.

[...] o ECA nasceu em resposta ao esgotamento histórico-jurídico e social do Código de Menores de 1979. Nesse sentido, o Estatuto é processo e resultado porque é uma construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça menorista, mas também é expressão das relações globais internacionais que se reconfiguravam frente ao novo padrão de gestão de acumulação flexível do capital [...]. O ECA não é uma dívida do Estado, mas uma vitória da sociedade civil, das lutas

sociais e reflete ganhos fundamentais [...]. Ocorre que foi uma conquista obtida tardiamente nos marcos do neoliberalismo, nos quais os direitos estão ameaçados, precarizados e reduzidos, criando um impasse “na cidadania de crianças”, no sentido de tê-la conquistada formalmente, sem, no entanto, existir condições reais de ser efetivada e ser usufruída (SILVA, 2005, p. 36).

Neste cenário no qual os direitos da criança, embora legalizados, nem sempre são legitimados e respeitados, interessa-nos saber como ocorre a atividade de estudo da criança que realiza em seu dia a dia, paralelamente, as atividades de estudo e trabalho (LEONTIEV, 2004). Trata-se de uma realidade concreta de diversas crianças filhas de operários da cidade de Franca. A seguir, apresentaremos um breve panorama da cidade de Franca com o objetivo de contextualizar o lócus da pesquisa.

Em Franca, cidade do interior de São Paulo reconhecida como a capital nacional do calçado, o trabalho informal é uma das principais formas de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990). Neste contexto, vigora a informalidade e condições inseguras de trabalho, sem que os trabalhadores possuam sequer equipamentos de proteção. Muitas vezes os equipamentos utilizados não contam com manutenção ou possuem muito tempo de uso, estando velhos demais para o exercício das suas funções (NAVARRO, 2006).

O setor calçadista francano, com o avanço da reestruturação produtiva e do neoliberalismo desde os anos 1990, sofreu uma intensa modificação referente à estrutura das fábricas. Aqueles que não se enquadravam nas novas necessidades do mercado encontraram como alternativa a organização em pequenas bancas de pesponto e corte em suas residências, fazendo uso das próprias garagens ou de outros cômodos da casa para a produção fabril (NAVARRO, 2006).

São heterogêneas, algumas estão contíguas às fábricas ou edificadas em “barracões específicos”, mas essas são as que são legalizadas, sendo que a maioria são constituídas de modo precário nas casas dos próprios trabalhadores e não contam com registros junto a Prefeitura. As Bancas são mecanismos para baratear os custos da produção de calçados (LOURENÇO, 2008, p. 26).

Além desses pequenos empreendimentos organizados pelos próprios trabalhadores, outra forma de trabalho informal muito comum na cidade do calçado é a costura manual dos sapatos, que anteriormente era realizada nas fábricas (NAVARRO, 2006).

O fato é que o trabalho remunerado por peça faz com que as trabalhadoras se imponham a necessidade de intensificar o trabalho e inclusive contar com a ajuda dos filhos e demais membros da

família, contrariando o discurso de suposta autonomia do trabalho. O valor pago em cada peça costurada é muito baixo, por isso as costureiras prologam a jornada de trabalho (LOURENÇO, 2008, p. 24).

Como o preço das peças de sapatos possui um valor quase inexpressivo, é comum a intensa carga de trabalho envolvendo todos os integrantes da família. É nesse contexto que encontramos, dentre outras irregularidades, o trabalho infantil, não fiscalizado.

Com o advento do sistema capitalista, o trabalho educativo e formativo – como mecanismo pedagógico para os filhos da classe trabalhadora, proposto por Pistrak e Makarenko – deu lugar a outra concepção, vinculada principalmente às alternativas de sobrevivência, pelo assalariamento. Na mesma lógica do estudo alienante, em que a criança não incorpora significados para as atividades escolares, o trabalho no cenário contemporâneo capitalista também se revela alienante. Com o desenvolvimento da propriedade privada, as relações de produção tornam-se situações alienantes.

O homem, ao realizar suas atividades de forma mecânica e irracional, deixa de exercer sua capacidade de executar ações criadoras, aproximando-se do trabalho “de um animal de carga”, o qual não possui controle de suas ações, tampouco atribui sentidos e significações para elas.

A atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para se realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva (LEONTIEV, 2004, p. 178-179).

Pelo exposto, podemos afirmar que a atividade de estudo desenvolvida pela criança na instituição escolar deveria ser a atividade que a formaria como sujeito social, portanto, sua principal atividade. Esta atividade, sendo sua principal, proporcionaria a formação de sua consciência pessoal e social, pelo processo de apropriação das objetivações humanas.

2 A “CIDADE DOS SAPATOS” E SUA HISTORICIDADE: O CONTEXTO SOCIAL DE JOSÉ

“E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?”
(DRUMMOND, 1973, p. 70)

Para refletir sobre a criança trabalhadora na situação de estudo, foi necessária a compreensão do espaço social em que ela se situava. Dessa forma, neste capítulo buscou-se compreender a dinâmica organizacional da “cidade dos sapatos”, Franca. Na intenção de refletir sobre esse contexto social, apresentou-se uma breve descrição histórica de alguns pontos necessários para se visualizar o cenário e o campo de forças onde atuavam os atores principais deste estudo.

Na segunda parte do capítulo, foi realizada a apresentação de uma criança trabalhadora, levantando brevemente o seu histórico social, além da apresentação da escola que recebeu essa criança como estudante, o que traz elementos para compreender a análise que foi realizada no terceiro capítulo do estudo. Por fim, fez-se necessário apresentar como foi constituída a relação entre a pesquisadora-pedagoga e a criança que estudava e trabalhava.

2.1 A formação histórica da “cidade dos sapatos”

No século XVIII, ocorreu a primeira fase de ascensão econômica da cidade de Franca. Devido à importância da pecuária para o surgimento da indústria de calçados, sua valorização, vinculada ao artesanato dos sapatos, tornou a cidade um dos maiores parques industriais calçadistas do Brasil, com abundância de mão de obra e de couro, uma das principais matérias-primas do produto.

Franca formou-se a partir do povoamento do Sertão do Capim Mimoso, no final do século XVIII. Como reitera Chiachiri Filho (1986, p. 11), “[...] os habitantes da região buscavam os campos de criar onde, às vezes, florescia o belo capim mimoso e não as terras de culturas, mais difíceis de serem derrubadas e trabalhadas”. Outro

ponto que alavancou o povoamento do Sertão do Capim Mimoso foi a presença da estrada Caminho de Goyazes, que favorecia a movimentação de carros de bois, e de uma organização do comércio na região, envolvendo produtos como couro, queijo, milho, feijão, ferragens e, principalmente, sal. O sal tornou-se um produto de grande importância para o desenvolvimento da comercialização da cidade.

Por meio da movimentação entre a capitania de São Paulo e de Minas Gerais pela estrada nomeada de Estrada dos Goyazes ou Caminho de Goyazes, foi possível a formação de um pequeno povoamento na região dos pousos (CHIACHIRI FILHO, 1986), onde eram oferecidos pontos de repouso, descanso, além de alguns comércios.

A mineração no século XVIII estimulou o uso de gado para transporte de carga e, também, para o fornecimento de couro para selarias e calçados artesanais. Isso levou à criação de um comércio de couro, com a fixação de pessoas que eram vinculadas a essas atividades produtivas. O desenvolvimento do comércio acarretou um crescimento populacional, uma das explicações para o aumento do fluxo migratório que teve como origem o estado de Minas Gerais. Com o fim da produção aurífera, principal mercadoria transportada por carros de boi na Estrada dos Goyazes, os comerciantes viram-se forçados a buscar novas terras para criação de gado e plantio.

O Sertão do Capim Mimoso apresentava as condições essenciais para a criação de gado, com isso sua ocupação se deu de maneira rápida. A migração da população dos mineiros em 1805 tornou a economia local forte e favoreceu a diversidade de profissionais, fato que agregou um aspecto urbano ao Sertão. Em 1813, por exemplo, surgiram os alfaiates (NAVARRO, 2006).

Navarro (2006) indica que, entre os moradores mineiros, o capitão Hipólito Antônio Pinheiro foi considerado o fundador da cidade, com a criação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Franca. Em 1821, o rei D. João VI nomeou o povoado como Vila Franca do Imperador, nela se agrupavam os atuais municípios: Patrocínio Paulista, Ituverava, Igarapava, Cajuru, Batatais, Orlândia, Ipuã, Morro Agudo, Nuporanga, Guaíra. Após um período, em 1856, com sua autonomia político-administrativa fortalecida, o povoado recebeu o título de cidade.

Com a crise da mineração na região no início do século XIX, o café surgiu como produto alternativo que ganhava significativa importância, algo que marca a

economia agrícola até os dias atuais. Desse modo, o café absorveu força de trabalho e estimulou a migração.

O desenvolvimento econômico e social ganhou impulso em 1887, com a chegada do ramal da Ferrovia Mogiana. No mesmo ano, o primeiro curtume foi instalado em Franca.

Na primeira década do século as condições para o início da industrialização em Franca já estavam dadas. O surgimento de artífices autônomos se deu pela existência anterior de uma base artesanal secular de trabalho coureiro na região (seleiros, sapateiros, coureiros, etc.). A procura pelos produtos então produzidos era alta, principalmente pelos seus famosos sapatões rústicos e resistentes. Até a década de 30 perdura o trabalho manual, mesmo com a introdução da maquinaria no início do século XX. As falências prejudicaram o proletariado, porém acabaram por favorecer o desenvolvimento industrial francano, especialmente entre 1900-1904 e 1920-1924, na medida em que deixava um maquinário existente e mão-de-obra especializada desvalorizada, que montava bancas próprias ou se associava ao capital (OLIVEIRA, 1998, p. 29-30).

Mesmo com o título de cidade, a alta produção de sapatos foi ter início de fato na década de 1920, com o sapateiro Carlos Pacheco de Macedo, sendo considerado o pioneiro industrial do couro e do calçado de Franca, com a criação da fábrica Jaguar, a primeira de que se tem registro na cidade. Seu pioneirismo lhe acarretou altos investimentos, seguidos de constantes endividamentos (TOSI, 1998).

[...] o insucesso de Carlos Pacheco de Macedo ocasionou por mais de 10 anos, o retorno aos métodos tradicionais do trabalho do sapateiro, com o uso do prego e da banquetta, ou seja, trabalho essencialmente manual. Mas, nesse período, sua falência liberou mão de obra treinada no uso de equipamento mecânico, que, uma vez no mercado para sobreviver, abriu suas próprias bancas de sapataria ou associou-se a pessoas de posse de capital, para prosseguir no trabalho e na fabricação de sapatos (CANOAS, 1993, p. 46).

A falência da Calçados Jaguar, além de liberar trabalhadores qualificados, diluiu parte do maquinário, que foi usado para quitação de dívidas da empresa.

A partir das organizações dessa força de trabalho qualificada, diversas fabriquetas foram criadas, aumentando intensamente a produção. Em 1910, havia um total de 18 fábricas, com uma alta produtividade. A organização “desses trabalhadores desempregados” foi o início do universo de fábricas que hoje a cidade possui. Em 2016, de acordo com o Sindicato da Indústria de Calçados de Franca (Sindifranca), a cidade contava com 360 fábricas com uma produção voltada para o mercado externo e interno, de diversos tipos de sapatos femininos e masculinos.

Após esse momento inicial e suas primeiras crises, em 1947, a indústria calçadista ganhou forte impulso modernizador, o que a consolidou como o principal setor produtivo da cidade. Naquele ano, Miguel de Sábio Mello, fundador da indústria Samello, introduziu no Brasil o calçado “mocassim”, que tinha uma técnica inovadora de produção. Isso ocorreu a partir de calçados obtidos nos Estados Unidos da América (EUA). Também naquele momento se definiu uma característica fundamental da produção de calçados, presente até os dias atuais: o trabalho terceirizado e as bancas.

Miguel de Sábio Mello, fundador da indústria SAMELLO, introduziu o “mocassim” na indústria francana, revolucionando a produção de calçados em 1947 e dando início ao processo de terceirização no setor, uma vez que a costura do calçado era feita manualmente por costureiras que trabalhavam em casa, dando origem às “bancas de pesponto”, utilizadas em larga escala nos dias atuais (OLIVEIRA, 1998, p. 30).

Durante o período de 1950-1980 ocorreu no município um intenso processo de industrialização, com a implantação de modernas técnicas industriais, que tinham o objetivo de aumentar a produção. Outro fator para o alto desenvolvimento foi o crescimento populacional (migração de mineiros e trabalhadores rurais), o que agregou uma heterogeneidade à população francana, que compôs o cunho industrial da cidade (REZENDE, 2006).

Na década de 1970, outro momento fundamental para o setor industrial francano foi o início das exportações para os EUA. As primeiras carretas com destino ao porto de Santos fizeram um desfile na cidade, o que denota seu significado objetivo e subjetivo. Ao longo dos anos 1970-1980, a exportação de calçados para os EUA foi ganhando importância, reflexo do forte processo de internacionalização da economia, que fez da cidade um dos maiores parques industriais do país. Após uma intensa movimentação para elevar a produtividade, foram observadas mudanças nas condições de trabalho dos sapateiros, com o aumento do número de trabalhadores sem carteira assinada e atuando em condições precárias. Soma-se a isso a inserção de novas tecnologias, que, por sua vez, reduziram salários e trouxeram o desemprego.

As principais mudanças observadas no interior das fábricas foram a redução de postos de trabalho, principalmente daqueles relacionados a tarefas auxiliares; a utilização do trabalho em grupo ou células de produção, reagrupamento e rotação de tarefas [...]. Além destas mudanças, a estratégia de redução de custos que mais se difundiu entre as empresas foi a terceirização da produção. A transferência de

parte da produção para ser realizada fora das fábricas, resultou em maior exploração da força de trabalho à medida em que implica em contratos precários, aumento da exploração de trabalho a domicílio, aumento desmedido da jornada de trabalho, exploração de trabalho infantil [...] (NAVARRO, 2004, p. 1).

Diante da diminuição de gastos e aumento da produção, o processo de reestruturação produtiva tornou-se um movimento valorizado, unindo as novas tecnologias às novas formas de gestão organizacional do trabalho. O principal propósito fabril era o aumento da produção e da qualidade do produto. Não havia uma preocupação com as garantias trabalhistas. Com a reestruturação produtiva, houve uma redução nos postos de trabalho nas fábricas, acarretando um alto nível de desemprego, e a intensificação das horas trabalhadas e do trabalho terceirizado.

A economia calçadista está inteiramente interligada à vida da cidade. E, por Franca ser uma das cidades que sobrevive basicamente do calçado, qualquer crise no setor abala todos os seguimentos, tanto socioeconômico e financeiro como social (TELES, 2001, p. 48).

Nos anos 90 os sinais de desestruturação do mercado de trabalho tornaram-se ainda mais evidentes. Observa-se nessa década um movimento de desassalariamento, provocado fundamentalmente pela eliminação dos empregos com registro, que representam 38,3% da PEA ao final da década de 80 e chegam a 26,5% em 1999. Chama atenção também a forte elevação do indicador de precarização, que passa de 35,6% da PEA em 1991 para 42,7% em 1995, e 48,9% em 1999 [...]. Desassalariamento, precarização e desemprego parecem ter sido as palavras de ordem na implantação do projeto neoliberal para o mercado de trabalho no Brasil dos anos 90 (CARCANHOLO, M.; CARCANHOLO, R.; MALAGUTI, 1998, p. 217).

A reestruturação produtiva na indústria dos sapatos de Franca foi baseada em uma lógica competitiva do mercado, atrelando a ela práticas de subcontratação, com a mudança de parte da produção dos sapatos para ser realizada no exterior das fábricas. Esse fato beneficiou o crescimento da “exploração do trabalho informal, precarizado, subcontratado que passa a ser referido pelo neologismo ‘terceirização’” (NAVARRO, 2004, p. 3).

Farinelli (2003) assinala que a indústria de calçados francana, para alcançar uma maior produção e lucratividade (exigidos pelo mercado internacional), mudou seus antigos modos de produção para adotar novos valores e uma nova cultura de produção, incorporando diferentes formas de organização e gestão do trabalho. Essa mudança acarretou um trabalho excludente e desigual para os trabalhadores, que buscavam novas formas de trabalho externas às fábricas.

Com a nova organização do trabalho fabril, foi possível verificar alguns graves impactos na composição social do trabalhador, tais como: redução dos postos de trabalho, aumento da jornada de trabalho e terceirização do trabalho domiciliar (NAVARRO, 2004). Um conjunto de transformações voltadas para uma produção de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Com isso, as empresas visavam a otimizar a produção, devido à competitividade do mercado. Para alcançar essa produção esperada, foi realizada uma drástica redução de gastos com a mão de obra.

Os gastos reduzidos com a mão de obra afetaram diretamente a qualidade de trabalho e vida do trabalhador. Com o alto número de desempregados, os trabalhadores buscaram alternativas sem vínculos empregatícios, prestando serviços às indústrias. Houve um incremento do trabalho realizado em bancas organizadas em casa, o que levou a produção de sapatos para várias dimensões da vida do trabalhador (NAVARRO, 2003). Prazeres (2010, p. 74), baseada em Navarro (2003), definiu uma banca de sapatos:

[...] as bancas são unidades produtivas prestadoras de serviços às indústrias, de forma geral especializadas na realização de determinadas etapas da confecção do calçado. Na maioria das vezes são estabelecidas em locais inadequados, improvisados e/ou adaptados na moradia do trabalhador (varanda, garagem, quintal); é comum a precariedade do ambiente de trabalho, onde há pouca iluminação, falta de ventilação, falta de equipamentos de segurança e exposição a ruídos provocados pelas máquinas.

Pela breve descrição do surgimento da cidade de Franca e do desenvolvimento de sua indústria de calçados, é possível verificar como as relações são construídas a partir de um modo de produção de caráter capitalista, que coloca a atividade do trabalho como uma ação mecânica, realizada pela égide da produtividade, independente das condições materiais e físicas dos sujeitos trabalhadores.

O surgimento e o posterior desenvolvimento do município não ocorreram de maneira planejada e idealizada. Franca foi se transformando por meio de demandas de pessoas reais, que compartilhavam de um mesmo tempo histórico e social: “[...] as relações sociais não são objetivações de estruturas dadas *a priori*, mas se constroem em situações concretas nas quais se movem personagens de carne e osso” (REZENDE, 2006, p. 13).

A economia calçadista está interligada à vida do francano. O fechamento das fábricas e a diminuição dos postos de trabalho acarretou uma nova organização social e histórica da cidade nos anos 1940. Diante dessa nova organização, as bancas de pesponto, tão comuns nos bairros periféricos da cidade, se naturalizaram na dinâmica rotineira dos francanos, organizando novas formas de produção.

O capitalismo organiza e desorganiza formas de produção com o objetivo de alcançar uma maior produtividade em benefício do mercado. Com isso, as forças de trabalho a serviço do mercado ou da mercadoria acabam por desqualificar o trabalhador, que não é reconhecido como humano, mas como um instrumento de lucro do capital.

As bancas e o trabalho domiciliar configuram-se como um espaço comum na infância da criança francana que mora na periferia, tornados características da cultura industrial francana. Por meio de tais vivências, as crianças desenvolvem suas personalidades e identidades baseadas no contexto da produção de sapatos. O entrelaçamento do trabalho e da casa acaba por associar o desenvolvimento das crianças à produtividade do capitalismo.

2.2 Franca, a cidade dos Josés sem sapatos: dados contemporâneos do município

A cidade logo cedo tem suas ruas invadidas por bicicletas. São trabalhadores que partem em direção às indústrias de calçados, numerosas na cidade. No final da tarde, novamente a cidade é invadida por bicicletas e pela pressa de chegar em casa para deitar o cansaço do trabalho, muitas vezes monótono e cheio de conflitos. A cidade já se adaptou a essa rotina, como também se acostumou à presença das sirenes das fábricas [...] (ALMEIDA, 2008, p. 44).

Franca é situada no nordeste do estado de São Paulo, cidade do interior paulista, localizada a 400 km da capital. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, o município possui uma área de 607,333 km², sendo que apenas 86,92 km² estão na área urbana, com 344.704 habitantes. Para Braga (2006), Franca pode ser considerada um município industrial, devido à quantidade de empresas, pessoas empregadas e população urbana.

A cidade foi organizada em uma área que abrange três colinas: a Colina Central representa a região que originou a cidade (atualmente corresponde ao

centro do município), a colina situada ao leste (nomeada de Colina Santa Cruz ou Santa Rita) e a localizada ao oeste (Colina da Estação).

Atualmente, é a segunda maior cidade produtora de calçados do Brasil, voltada tanto para o mercado interno como para a exportação. A cidade possui a especialização na fabricação de calçados masculinos de couro. A indústria de sapatos de Franca consolidou-se na década de 1970, devido à intensa expansão da produção, estimulada por diversos subsídios governamentais, fato que tornou a produção de calçados a principal ocupação dos trabalhadores da cidade.

É comum presenciar o trabalho de crianças e adolescentes na produção calçadista, geralmente de forma informal em pequenas e microempresas, popularmente conhecidas como “bancas”. Um trabalho realizado pelo Sindifranca, com apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Unicef, identificou que até os anos 1990 a jornada realizada nas bancas por estas crianças e adolescentes era similar ao trabalho realizado nas indústrias (STIC/CUT, 1993).

Ainda hoje, um dos maiores problemas das “bancas” é o lugar onde elas se localizam. Na maioria das vezes, estão em ambientes sem muita iluminação e ventilação. Segundo o Fundacentro (1991), o solvente n-Hexano, comumente utilizado na produção dos sapatos, ocasiona doenças como polineuropatias periféricas, as quais se instalam no sistema nervoso periférico. Ocorre que, com as más condições de trabalho e a pouca ventilação, muitos trabalhadores acabam se intoxicando com a substância.

Mesmo sendo comum a presença de crianças e adolescentes nesses locais de trabalho, são raras as instituições que possuem a autorização do Juizado da Infância e da Juventude, permitindo que os jovens trabalhem como aprendizes. A grande maioria trabalha de maneira irregular. Essa incidência entra em contrariedade com a legislação vigente.

O ECA (BRASIL, 1990) garante à criança de até 12 anos o direito à vivência da infância em sua completude, isto é, ter garantidas as condições para sua proteção, segurança, saúde, educação e cultura e providas suas necessidades fisiológicas e materiais. O trabalho de menores de 12 anos e a atuação de maiores de 12 anos em situação que não seja aprendiz, aliada às condições insalubres das “bancas” familiares, desrespeita o direito a esta vivência da infância garantida pelo ECA.

Em 1991, o pesquisador Franco (1991) indicou que o trabalho que envolvia estas crianças e adolescentes era de origem informal, ocorrendo na maioria dos casos em bancas familiares. Dessa forma, acredita-se que o número de trabalhadores infantis registrados pelo mapeamento indicado é inferior ao número real de crianças que exercem essa atividade. Segundo Franco (1991, p. 19), a porcentagem de trabalhadores infantis chegava a quase metade do total de trabalhadores: “[...] as bancas, onde a maior parte do trabalho é clandestino, estima-se em 40% a porcentagem do trabalho infanto-juvenil, ou seja, de 9 a 14 anos”.

Segundo dados da pesquisa de mapeamento realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Calçados e Vestuários de Franca e Região – CUT, com apoio da Unicef, realizada em abril de 1993, cerca de 61% dos trabalhadores da indústria de calçados eram mulheres; 66,56% tinham idade de 14 a 23 anos, além de 2,12% de crianças com idades entre 11 e 13 anos que eram consideradas operárias, vinculadas à produção de sapatos nas periferias francanas.

Como a mão de obra é abundante na cidade, o façônista paga menos e dá emprego à menores de 14 anos, nos chamados “serviços de mesa”, onde as tarefas não exigem muita habilidade (colar, dobrar e aparar os cortes). O setor de Informática da Prefeitura Municipal registrou um número de 1.063 indústrias de pesponto e costura manual da cidade, porém, esse número é muito maior, o próprio setor mencionado, acredita que cerca de 60% dos banqueiros são costureiros manuais que trabalham clandestinamente (STIC/CUT, 1993, p. 22).

Em 1994, uma pesquisa aprofundada, coordenada por Raquel Licursi Benedeti, envolveu 35% dos alunos da rede pública estadual em Franca, chegando a entrevistar 1.571 crianças de 7 a 13 anos. Destes, 73% afirmaram trabalhar na produção calçadista.

Anos após essa pesquisa, uma série de ações foram implementadas para reduzir a exploração do trabalho infantil nas indústrias de calçados de Franca, visto que a repercussão dos dados atingiu outros países. Sob ameaças de multas e restrições à exportação, o setor teve que buscar medidas para restringir o uso indiscriminado e informal de crianças e adolescentes no setor calçadista. A Procuradoria Regional do Trabalho também foi acionada contra indústrias acusadas de uso irregular de trabalhadores com idade inferior a 14 anos. Isso levou à criação do Instituto Pró-Criança por parte dos industriais, que se viram ameaçados seriamente pela repercussão negativa gerada pelas pesquisas.

Embora novas pesquisas não tenham se repetido em anos posteriores, as ações recorrentes de combate ao trabalho infantil indicam sua permanência, que tende a aumentar em tempos de crise econômica e intensificação da informalidade.

É mais difícil encontrar crianças trabalhando nas ruas, nas bancas de pesponto, nas praças, devido às denúncias e ao processo de mobilização na sociedade francana no combate ao trabalho infantil referente ao processo de terceirização da indústria de calçados, no entanto, houve um deslocamento do trabalho infantil das “bancas de pesponto” para dentro do lar – na cozinha, na sala – o chamado “processo de quarteirização” da produção de calçados, dificultando a fiscalização (SARTORI, 2006, p. 271).

Dados de 2010, tabulados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2010), indicam um número ainda expressivo de crianças e adolescentes trabalhadores informais ou ilegais entre 10 e 17 anos, mesmo na faixa de idade em que a lei já permite o trabalho como aprendiz.

Considerando-se a faixa etária de crianças de 10 a 13 anos de idade, na qual o trabalho infantil é terminantemente proibido por lei, o município contava com 647 crianças trabalhando em situação irregular, o que corresponde a um Nível de Ocupação de 3,0%, enquanto que a média estadual para esta faixa etária era de 2,7% e a nacional situava-se em 5,2%. Entre as crianças e adolescentes de 14 ou 15 anos de idade, o número total em situação de trabalho era de 1.565 pessoas, o equivalente a um Nível de Ocupação de 14,5%. Com o intuito de mensurar a parcela de crianças e adolescentes com 14 e 15 anos de idade que correspondia à condição de aprendiz, serão combinados os dados do Censo 2010 com os microdados da RAIS do MTE para o mesmo ano referentes ao número de aprendizes na mesma faixa etária informados pelos estabelecimentos declarantes. Diante do referido contingente de crianças e adolescentes de 14 e 15 anos de idade que estava trabalhando em 2010, a RAIS registrava 70 contrato(s) de aprendiz(es) entre adolescentes de 14 e 15 anos de idade; ou seja, apenas 4,5% da população ocupada nesta faixa etária estava inserida na condição de aprendiz. Isso significa que o trabalho exercido por 95,5% dos adolescentes dessa faixa etária não era permitido por lei, se enquadrando, portanto, na categoria de trabalho a ser abolido (OIT, 2010, p. 17).

Importante destacar que estão fora dos dados da OIT as crianças com idade inferior a 10 anos, sendo que também há trabalho precarizado e domiciliar nessa faixa etária.

Outro estudo, realizado em 2010, de Lima, Andrade e Ribeiro (2011), foi resultado de pesquisa qualitativa da área de psicologia. Tal trabalho enfocou a análise de dez casos de crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos que trabalhavam em bancas ou na própria casa, sendo uma criança de 6 anos, uma de 7 anos, três de 10 anos, uma de 11 anos, duas de 12 anos, uma de 14 anos e uma de 15 anos,

todas de um bairro periférico de Franca, moradores de conjunto habitacional popular.

Tal como pode ser verificado nas observações participantes realizadas, na primeira fase da pesquisa, nas residências das dez famílias que compõe o *corpus* do presente artigo, era nas próprias casas que se realizava a costura manual, a sala, normalmente, era o espaço de trabalho. O material de trabalho fica espalhado pela sala, e as pessoas executam o trabalho sentadas no sofá. Algumas vezes, assistem à televisão, outras conversam entre si ou com os vizinhos, que estão sempre presentes. As crianças e os adolescentes dividem esse mesmo espaço, muitos chegam da escola e já começam a trabalhar antes mesmo de os pais ordenarem. No meio do trabalho, algumas vezes saem para ver o que está acontecendo em outro cômodo da casa ou na rua. As meninas, muitas vezes, fazem o almoço, lavam a louça e limpam a casa, enquanto a mãe continua a fazer o trabalho com o calçado (LIMA; ANDRADE; RIBEIRO, 2011, p. 56-57).

O trabalho domiciliar, seja diretamente vinculado à produção de calçados ou em serviços de suporte, como tarefas domésticas, ocorrem a partir de 5 anos de idade:

Durante a pesquisa, foi possível observar que, desde muito novas, por volta dos 5 ou 6 anos, as crianças da amostra estudada passaram a exercer atividades que exigem grande responsabilidade, como cuidar da casa, dos irmãos mais novos e costurar sapatos. Se, por um lado, perdem algo essencial do ser criança, que é o tempo de brincar, por outro desenvolvem habilidades que não são valorizadas socialmente no sentido de um potencial adquirido (LIMA; ANDRADE; RIBEIRO, 2011, p. 61).

As pesquisadoras indicam elementos da relação trabalho-escola na vida dessas crianças trabalhadoras e apontam a necessidade de aprofundamento e estudos complementares para maior clareza analítica. Elas ainda apontam a necessidade de estudos sobre a relação escola-trabalho com crianças pequenas, cuja síntese reproduzimos:

Com relação à vida escolar, as poucas vezes que os entrevistados falaram sobre a relação escola-trabalho, disseram que, devido ao trabalho, às vezes chegam cansados na escola ou às vezes machucam os dedos com a agulha usada na costura de sapato, gerando dificuldades para escrever. Mas, em nenhum momento, falaram de dificuldades de aprendizagem causadas pelo fato de trabalharem.

Observou-se que uma adolescente e três crianças estudavam em período integral, chegando em casa às 16 horas, trabalhando com o calçado após esse horário e em finais de semana. As crianças e adolescentes entrevistados relataram que não falam com os professores sobre o trabalho, e que os educadores pouco falam sobre o assunto, como já foi identificado em outros estudos. Alvez-Mazzotti (2002) afirma que, normalmente, os professores não sabem

realmente o que se passa no âmbito familiar das crianças, trazendo apenas ideias socialmente construídas sobre o trabalho infantil.

Segundo Ferreira (2001), a área escolar precisa conhecer melhor o sentido atribuído à escola e ao trabalho por crianças e adolescentes que trabalham para conseguir alcançar práticas pedagógicas que tornem a escola um espaço estimulante e importante na vida dos alunos.

Todos os participantes da pesquisa frequentavam a escola regularmente e apenas um havia repetido de série. Para alguns, a escola é vista como desinteressante, mas para outros o estudo é uma forma de garantir um futuro melhor. De forma geral, a escola é vista como um espaço privilegiado de encontro para as crianças e adolescentes, por isso o recreio é o momento mais esperado.

Na pesquisa de Sousa e Alberto (2008), as crianças veem a escola como um fator decisivo para conseguir um trabalho melhor no futuro e condições de vida mais dignas, porém, segundo elas, na realidade de moradoras de rua o trabalho trás [sic] adversidades e dificuldades restringindo as chances de estudar e ter uma formação melhor.

Os dados obtidos no atual estudo não permitem afirmar que a vida escolar das crianças inseridas nesse contexto é sinal de fracasso e evasão, como pode ser verificado em outros estudos (Campos & Francishini, 2003; Andrade & Cintra, 1996). Todavia se observa a necessidade de uma compreensão aprofundada das relações entre trabalho e escola, tal como propõe Alvez-Mazzotti (2002), o que deveria ser realizado em estudos posteriores (LIMA; ANDRADE; RIBEIRO, 2011, p. 61-62).

As condições de trabalho domiciliares são marcadas pela autoridade dos pais e pela precariedade e informalidade. O jornal *Folha de São Paulo*, em matéria de 2005, já indicava esse caráter, citando o município de Franca e jornadas de trabalho de 15 horas diárias:

Em Franca (SP), um dos maiores pólos calçadistas do país, adolescentes migraram da indústria para oficinas de fundos de quintal. Clarice (nome fictício) e seus três filhos, de dez, 12 e 13 anos, chegam a passar 15 horas fazendo costura manual de sapatos. Juntos ganham R\$ 600 por mês. “Não tem jeito. Se eles não me ajudam, passamos fome”, diz ela (LEITE; COLLUCCI, 2005).

Como já reiterado em pesquisas e estudos anteriores, o trabalho infantil é uma prática muito comum nos bairros periféricos da cidade de Franca. Após essa breve apresentação do cenário da cidade dos sapatos, apresentamos uma criança trabalhadora, José, com o objetivo de retratar a realidade infantil de quem realiza paralelamente a atividade de estudo e de trabalho em seu cotidiano, buscando refletir sobre a organização do ensino escolar para a criança trabalhadora.

2.3 Quem é você, José? Como é a sua escola?

E agora, José?
 Sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio — e agora?
 (DRUMMOND, 1973, p. 70)

O objetivo de retratar as condições da criança trabalhadora tem como objeto fundamental de análise a apresentação de uma criança concreta, com uma realidade semelhante à de muitas outras crianças. As condições sociais são fundamentais para se compreender o desenvolvimento dos sujeitos referente às aptidões, aos gostos e interesses e, sobretudo, às oportunidades de apropriação da experiência social humana.

A criança em questão recebeu neste estudo o nome ficcional de José. No período em que foi realizado o experimento pedagógico (2015), José estava com 11 anos e matriculado pela primeira vez no 5º ano do ensino fundamental I em uma escola municipal de Franca, interior de São Paulo. Atualmente, ele está com 13 anos, frequentando o 6º ano do ensino fundamental II, em uma escola estadual.

No histórico escolar do aluno, há uma repetência no 3º ano (2013) e no 5º ano (2015), sendo importante retratar que o ensino do município é organizado em ciclos, ocorrendo retenções apenas nos 3º e 5º anos no ensino fundamental. A criança, do ponto de vista da psicogênese da língua escrita (FERREIRA; TEBEROSKY, 1986), é considerada alfabética, produz e lê textos com dificuldades. Todavia, José ficou retido nas duas vezes em que foi possível. Suas retenções, tanto no 3º como no 5º ano, foram justificadas nos conselhos finais de ano pela não produção do aluno em sala. Diante disso, os educadores, sem instrumentos de avaliação, alegaram a impossibilidade de comprovar os conhecimentos da criança esperados para cada ano.

José era considerado uma criança agitada em sala de aula. Dificilmente realizava as atividades propostas pela professora. Seu nome era frequentemente citado nas salas de professores e nos conselhos de classe, associado a queixas de comportamento e falta de comprometimento em realizar as atividades propostas em

aula, fatos que desencadearam, por parte da escola, constantes repressões e chamadas de atenção direcionadas à criança. No contexto pedagógico, José era considerado um caso de fracasso escolar, frequentemente relacionado ao fato de ser uma criança trabalhadora.

Nos conselhos de ano ou em supervisões sobre o desenvolvimento dos alunos, o histórico de faltas e o desinteresse nas atividades de José eram mencionados pelos professores por meio de um discurso que envolvia sentimentos de tolerância e dó, devido ao aluno trabalhar no contraturno escolar. A José, eram permitidas pelos educadores as sonecas e a ausência da dinâmica da aula por causa de sua outra atividade, externa à escola.

Na caracterização familiar, a criança morava com os avôs desde seu primeiro ano de vida. José nasceu de um parto prematuro. A mãe fez uso de substâncias psicoativas durante a gravidez. O pai encontrava-se em regime de privação de liberdade, cumprindo pena.

Com isso, os avôs paternos eram os responsáveis legais pela guarda da criança. A avó era trabalhadora doméstica, e o avô, trabalhador calçadista, atuando com costura de sapato na condição de dono de uma banca. Incidia ainda sobre ele a responsabilidade no cuidado do neto, uma vez que a esposa trabalhava fora de casa.

As crianças, na maior parte das vezes, crescem aprendendo o ofício, acostumando-se com o cheiro do couro e da cola, carregando nas mãos as marcas do trabalho. Muitas ficam com os frágeis dedos inchados e deformados, pois desde muito jovens puxam linhas e furam o dedo no processo de costura manual do calçado. Muitas vezes, são obrigadas a finalizar as tarefas que lhes são confiadas para só então poderem estudar ou brincar na rua (REZENDE, 2006, p. 15).

O avô, por trabalhar em casa, atribuía algumas tarefas para a criança, e ela, na entrevista realizada, reconheceu tal atividade como sua responsabilidade em ajudar o avô, sendo importante fazê-la, uma vez que considerava o trabalho da produção de sapatos desempenhado em sua casa fundamental para a organização econômica da família. Como retrata Rezende (2012), o dia a dia das crianças filhos de trabalhadores de sapato é vinculado à produção calçadista, uma vez que esse trabalho acontece dentro da própria dinâmica da casa. As crianças, filhos de sapateiros, crescem aprendendo o trabalho, que está presente na rotina infantil, sendo um fator que as formam como sujeitos sociais.

A ajuda ao avô, para José, possuía um significado de responsabilidade, uma vez que ele entendia a produção de sapatos como o trabalho que garantia o sustento da sua família. Ele reconhecia o seu papel social e sua função como neto, devendo cumprir as tarefas oferecidas a ele em sua casa.

Porque meu avô sempre me diz assim quando a gente toma banho e tá gastando água. Ele fala assim: Ó vocês demoram tanto, mais não sabem o sofrimento que é pagar. Daí dá vontade de trabalhar para ajudar a pagar as contas (entrevista com José, 30 set. 2015).

Para ele, era um dever participar da atividade de trabalho familiar, sendo sua participação de extrema relevância para não sobrecarregar o avô nas despesas da família. Havia em José sentidos de pertencimento à família, movimento que constituiu a identidade da criança em seu espaço social. Para ele, o trabalho era visto como uma atividade importante para a organização e o funcionamento da casa e da sociedade. O pertencimento, em termos de relação com a sociedade, antecipou-se para a criança: o que seria vivenciado apenas no período da adolescência, começou mais cedo.

O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação de vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (LEONTIEV, 2004, p. 61).

José nasceu e cresceu em um bairro operário em que a maior parte das pessoas trabalhava direta ou indiretamente com a atividade de produzir sapatos. Com isso, suas vivências foram marcadas por um contexto que retratava o processo do desenvolvimento histórico da cidade. Era visível a organização de diversas “bancas” de sapato informais distribuídas no bairro, fato que configurava uma de suas principais atividades econômicas.

A produção de calçados de Franca, devido à reestruturação produtiva, como indicado anteriormente, ultrapassou os limites físicos das fábricas, sendo a costura manual dos sapatos e o pesponto ações fáceis de serem presenciadas no cotidiano francano. O chão da fábrica foi sendo substituído pelo chão da casa, a tarefa de fabricar sapatos foi dividindo espaços com as tarefas domésticas. A rotina da família de José aproximava-se dessa descrição, constituindo um espaço onde o trabalho que subsidiava a família era realizado no mesmo local onde se formavam outros tipos de relações.

A produção do calçado foi, e ainda é, uma atividade que extrapola os limites físicos das unidades fabris e adentra os lares das famílias operárias francanas. A costura manual de calçados juntamente com o pesponto – costura feita em máquinas para unir as peças que compõem o sapato – são atividades que se tornaram comuns no cotidiano de um imenso município de trabalhadores e, principalmente, de trabalhadoras, que desde as primeiras horas do dia passam a dividir o cuidado do lar e dos filhos com as tarefas relacionadas à fabricação de sapatos. É comum ouvir o som do martelo e de máquinas de vizinhos que acordam antes do nascer do sol e iniciam sua jornada diária de trabalho (REZENDE, 2006, p. 14-15).

A atividade de trabalho de José consistia em passar cola em algumas peças do sapato, sendo essa uma das ações mais frequentes das crianças trabalhadoras da indústria do sapato (REZENDE, 2012), uma ação mecânica e química que, provavelmente, ocasionará futuras doenças laborais nessas crianças. Ainda assim, tal ação era tida por José como importante para a organização familiar, para marcar seu lugar social nesta configuração. Sua atividade de trabalho era apresentada de forma naturalizada, caracterizando mais uma atividade que ele realizava em seu dia a dia: “Tem vezes que eu ajudo meu vô a passa cola, só passa cola, colo algumas peças, depois eu vou brincar lá pouquinho na rua e vou no meu vizinho” (entrevista com José, 30 set. 2015). Primeiro a obrigação, depois a diversão: essa foi uma lição que José aprendeu desde cedo.

As doenças proporcionadas pela produção de sapatos não são exclusivas das crianças trabalhadoras. Elas se estendem a muitos trabalhadores que desenvolvem suas atividades sem condições laborais, fato presente no contexto do capital em que há ausência de preocupação com o trabalhador e extrema valorização da mercadoria.

Na produção de calçado em Franca, tanto nas fábricas quanto nas bancas e no trabalho em domicílio as condições de trabalho observadas revelam a insalubridade desta atividade que podem desencadear prejuízos à saúde dos trabalhadores (NAVARRO, 2006, p. 7).

O fato de José realizar atividades na dimensão do trabalho e também na do estudo foi um elemento de seleção do objeto de pesquisa. Por meio dele, procuramos refletir sobre como é organizada a atividade de estudo da criança trabalhadora, cuja rotina é marcada pela concomitância dessas atividades de estudo e trabalho. Cabe a ressalva de que a educação escolar tem a função social de oferecer uma dinâmica da relação de ensino-aprendizagem de forma que todos os sujeitos envolvidos se apropriem dos conteúdos historicamente acumulados pela

humanidade, independente das particularidades de cada um. Assim, o argumento de que o fracasso escolar de José estava relacionado ao fato de ele ser uma criança que trabalhava em uma banca de sapatos, de modo que sua atividade de trabalho interferia negativamente em seu desenvolvimento escolar, se sustenta?

A escola de José situava-se no mesmo bairro de sua moradia, na periferia de Franca, localizada na região norte da cidade. Existiam quatro escolas no bairro, sendo duas estaduais e duas municipais. Na escola da realização da pesquisa, segundo dados cedidos pela secretaria da instituição, a demanda atendida foi, em 2015, de 166 alunos na educação infantil e 503 alunos de ensino fundamental, funcionando no período matutino e vespertino.

O bairro em que se localizava a escola não possuía Unidade Básica de Saúde (UBS), e os moradores precisavam deslocar-se aos bairros mais próximos para receber atendimento médico. Outro problema possível de observação no bairro referia-se à limpeza e à manutenção das praças, que sofriam de acúmulo de lixo, impedindo que esses locais exercessem função recreativa e cultural à população.

Mesmo com pouca estrutura no bairro, a escola em análise possuía uma boa infraestrutura. O prédio situava-se em um espaço que, antes de ser uma instituição pública, foi uma instituição privada de ensino. A escola possuía 11 salas de aula, sala do diretor, sala do coordenador, sala do educacional, sala do pedagogo, sala de professores, laboratório de informática, sala de reuniões e estudos, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, biblioteca, auditório, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esportes coberta e ampla área verde.

O Referencial Curricular educacional organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é baseado nas teorias construtivistas e psicopedagógicas. Para orientação dos docentes e gestores educacionais do município foi organizado um documento intitulado: *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Municipais de Franca* (REC). O documento apresenta e discute os principais referenciais pedagógicos que devem nortear o ensino do município, que deve ser organizado para a construção do conhecimento por meio de uma pedagogia de projetos, a qual avalia os processos de ensino-aprendizagem de forma processual e diagnóstica, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e competências das

crianças. Para tanto, vale-se de uma “aprendizagem significativa e uma memorização compreensiva” (SECRETARIA..., 2008, p. 5).

A construção das habilidades e competências ocorre a partir das aprendizagens dos conteúdos. Dessa forma, há uma grande valorização do ambiente escolar para o desenvolvimento da criança. O documento afirma: “[...] no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo às crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade” (SECRETARIA..., 2008, p. 29). Essa preocupação com a leitura e a escrita das crianças é confirmada pela SME por meio das metas de desenvolvimento, que já estão presentes desde a educação infantil. Com isso, há uma substituição, nessa escolaridade inicial, das brincadeiras por atividades de letramento.

Para a compreensão sobre o acesso aos dados e o desenvolvimento da pesquisa, é importante explicar a relação da autora desta dissertação com o objeto do estudo, a criança trabalhadora (José), em sua situação de estudo. A relação da pesquisadora com a criança iniciou-se no ano de 2013, quando a autora assumiu o cargo de pedagoga na rede municipal de Franca, trabalho que visa a auxiliar crianças que possuem algum diagnóstico médico ou que apresentam algum comprometimento que dificulte a sua aprendizagem. Os atendimentos são realizados segundo a proposta psicopedagógica organizada e dirigida pela Secretaria Municipal de Educação de Franca.

Para Libâneo (2004b), a pedagogia é uma área educacional que se organiza no geral e no particular. A proposta de trabalho da pedagoga realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Franca visa a organizar espaços paralelos às salas de aula que possam contribuir com o desenvolvimento das crianças.

As crianças encaminhadas recebem atendimentos individualizados. Realiza-se também um trabalho com as famílias desses estudantes, com orientações e um efetivo diálogo com os pais e responsáveis. Caso seja necessário, a criança é encaminhada para acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e neurológico.

José foi acompanhado pela pesquisadora-pedagoga desde 2013 e continuou sendo atendido até o final de 2016, tendo sido encaminhado por sua professora devido ao comportamento inadequado em sala, marcado pela falta de atenção e interesse pelas atividades propostas em aula, constante agitação, apresentando dificuldade de autocontrole e autorregulação. Segundo a psicóloga que realizou um

trabalho contínuo com José, a criança apresentava traços do chamado transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. No entanto, tal diagnóstico não foi comprovado até este momento.

No ano de 2015, quando se realizou o experimento didático, José apresentava um desenvolvimento inferior ao restante da sala de aula. Tal sala era considerada pelos professores da escola e pela equipe gestora como uma das mais produtivas da instituição, e a criança em análise destoava dos outros alunos devido à recusa em realizar as atividades propostas em sala e ao seu comportamento agitado. Era rotina de José andar pela escola sem destino. Quando era questionado, dizia que estava indo ao banheiro ou que a professora havia permitido sua saída para descansar.

Uma das medidas realizadas pela instituição foi desenvolver com a criança atividades diferenciadas, por meio de um material didático específico. Dessa forma, as atividades escolares de José ficavam restritas ao desenvolvimento dos exercícios contidos nesse material. Apenas José realizava esse movimento didático, diferenciado das atividades dos demais estudantes da sala. Como medida para intensificar suas atividades com o material didático, José foi retirado das aulas de educação física, com a justificativa de que a professora poderia atendê-lo individualmente, buscando suprir suas necessidades de estudo. A retirada de crianças de atividades consideradas de segunda ordem, como as aulas de educação física, infelizmente, é prática comum no cenário escolar.

As aulas de educação física são momentos livres para a professora planejar suas atividades. Percebe-se, assim, uma preocupação da professora de José, que destinou seus momentos livres na rotina escolar para auxiliar o desenvolvimento do aluno. Contudo, as razões da professora e do aluno não convergiam. Ainda que a intenção da professora fosse de melhor atender às necessidades de José no que a escola considerava prioridade, a realidade que se apresentava a ele (como para qualquer criança nessa situação) colaborava para a construção de sentidos negativos: José estabeleceu uma relação de punição entre sua não participação nas aulas de educação física e o seu baixo rendimento escolar.

As aulas de educação física também são momentos dentro da rotina escolar que favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com conteúdos de dimensão prática vinculados ao movimento humano, aos conhecimentos da cultura corporal (dança, esportes, lutas, jogos, ginásticas), por meio de uma

apropriação consciente que desenvolva o pensamento teórico, favorecendo a capacidade de compreensão, apreensão e transformação da realidade social.

A escola, ao ignorar o ensino de educação física, organiza-se de forma contraditória. Ela deixa de reconhecer os conhecimentos históricos e a ciência da educação física como saberes que colaboram significativamente para o desenvolvimento psíquico, teórico e emocional dos alunos. A educação física é o “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES et al., 1992, p. 39).

Vigotski (2003) afirma que o desenvolvimento cognitivo se processa na relação do sujeito com o meio físico e social. As relações intrapsíquicas (atividade individual) irão constituir relações interpssíquicas (atividade coletiva), sendo a participação de José em tais aulas de grande importância para a formação de diferentes vivências significativas no coletivo, tal como a formação do pensamento teórico nas múltiplas relações. Como reitera Araujo (2009, p. 6), baseada na teoria histórico-cultural,

O instrumento encontra-se voltado para uma orientação externa e o signo para uma orientação interna. A movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização – “reconstrução interna de uma operação externa”, que tem uma dinâmica essencialmente dialógica, segue um percurso de transformações iniciado com a reconstrução interna de uma atividade externa. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.

Ao mesmo tempo que as aulas de educação físicas foram retiradas da rotina de José, foram incorporados exercícios a partir de um material didático que não reconhecia a apropriação dos conhecimentos de maneira dinâmica e dialética, fato que prejudicou a apropriação dos saberes escolares por José. As aulas de educação física poderiam participar do processo educativo do aluno, auxiliando em seu desenvolvimento para além do movimento corporal.

O material didático em formato de apostila intitulado *Brincando e Aprendendo*, desenvolvido pela professora Léa Dupret (2007), baseia-se em um processo silábico viso-motor. São apresentados para o aluno 24 cartazes contendo sílabas de apoio, além de imagens representativas de cada sílaba. Por exemplo, a sílaba “la” vem acompanhada da figura de um lápis, a sílaba “ta” é representada pela figura do tatu, entre outras. A professora regular de José reconhecia o método como um

instrumento capaz de auxiliar de forma significativa o desenvolvimento da criança, fato que a fez escolher o uso do instrumento.

A proposta desse método de alfabetização se estabelece por meio da memorização das sílabas com as imagens. Como já mencionado, além dos cartazes, é utilizado um material contendo exercícios organizados a partir das figuras presentes nos cartazes, sendo que o aluno desenvolve sua escrita se remetendo às imagens memorizadas.

Os exercícios organizam-se na troca das figuras pelas sílabas que elas representam, formando, a partir das trocas, uma palavra. Exemplificando: a figura do lápis “la” somado com a figura do tatu “ta” representa o vocábulo “lata”. O material foi organizado pela professora, com muito cuidado, utilizando papéis coloridos, além de as atividades serem impressas em tinta colorida, recurso que a instituição escolar não disponibilizava para a equipe docente.

O fato de José realizar uma atividade de auxílio paralela não foi critério de encaminhamento para a pedagoga. Tal atividade somente foi evidenciada pelos avós na anamnese (entrevista realizada com o objetivo de conhecer o histórico social da criança) e também em diálogos com a criança, quando ela comentava sobre as atividades que realizava em sua casa com o avô.

Essas descrições revelam algumas experiências de estudo realizadas por José (uma criança trabalhadora) que, na maioria das situações, não foram suficientes para que o aluno se organizasse e desenvolvesse sua personalidade por meio de tais experiências pedagógicas. A seguir, apresentamos outra possibilidade de estudo desenvolvida com José, por meio de um experimento didático, com o propósito de organizar o ensino de forma que a criança possa estabelecer sentidos e propósitos na atividade de estudo, uma vez que acreditamos que outra história pode ser escrita nas atividades de estudo e na vida de tantos Josés.

3 COSTURANDO O SAPATO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, ANÁLISES E APONTAMENTOS

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?
(DRUMMOND, 1973, p. 70)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o experimento pedagógico (DAVIDOV, 1988), buscando expor as bases teóricas para sua elaboração e execução. O experimento pedagógico está em consonância com a tese de Vigotski (2003) de que não é qualquer prática pedagógica que desenvolve na criança as funções psicológicas superiores.

Neste capítulo, apresentamos as discussões das cenas selecionadas para análise, a partir de dois aspectos: o das operações e o das ações, na dimensão da execução da atividade. No primeiro deles, a reflexão voltou-se para os instrumentos e materiais utilizados com José na instituição escolar e os sentidos gerados por eles na relação entre ensino e aprendizagem. O segundo aspecto relacionou-se com as ações e direcionou-se às interações estabelecidas entre José e outros personagens envolvidos na atividade pedagógica. Os dois aspectos são interdependentes e foram isolados apenas para estudo e exposição.

A exposição das análises ocorreu por meio de episódios do experimento pedagógico. A apresentação dos episódios orientou-se, de modo geral, para uma discussão de que a organização da atividade possibilita que o estudo constitua uma atividade (LEONTIEV, 1984), na medida em que esta organização tem como base a coincidência entre motivo e objeto de estudo.

3.1 Apresentação do experimento pedagógico

Foi proposto para o aluno José participar de um experimento pedagógico com a pedagoga da escola, com quem a criança já possuía um vínculo, uma vez que era acompanhado e atendido devido ao diagnóstico de “dificuldades escolares”. Dessa

forma, foi apresentado para José o que iria ser realizado nos dez encontros, explicando para a criança que, caso não tivesse interesse pela proposta, ela poderia escolher não participar. José aceitou o convite, e o fato de os encontros serem gravados favoreceu significativamente o desenvolvimento das atividades, pois a criança gostou de ser filmada, mostrou curiosidade pelo funcionamento do equipamento, pela captação das imagens e, talvez, pelo fato de entender que ser filmado tinha um significado de importância, algo que valeria a pena ser registrado, estar em cena, ser protagonista de uma história.

Em conjunto com o aceite de José, referente à participação no experimento pedagógico, foi comunicado à direção da escola sobre o desenvolvimento da pesquisa na instituição e também aos responsáveis, os quais estiveram de acordo com a pesquisa. Foi entregue para a instituição escolar e para os responsáveis da criança o termo de consentimento livre e esclarecido. Tanto a direção da escola como os responsáveis assinaram e estiveram de acordo com a proposta apresentada.

A pesquisa possui uma conduta ética, sendo sua principal preocupação o desenvolvimento pleno da criança. Em nenhum momento, no transcorrer da pesquisa, tivemos o propósito de culpabilizar José ou sua família sobre as dificuldades da criança no contexto escolar. Pelo contrário, o estudo propôs-se a buscar alternativas e superações para que o espaço escolar comum e público ofereça à criança trabalhadora vivências de estudo por meio de uma organização concreta que possibilite à criança apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente.

A questão norteadora para o desenvolvimento do experimento pedagógico foi refletir sobre a forma pela qual os conteúdos escolares poderiam ser organizados em atividades nas quais o objeto da atividade humana fosse apropriado pela criança na qualidade de objeto de ensino. A partir dessa proposta, o objeto da atividade de estudo, presente no experimento pedagógico, relacionou-se com o controle de variação de quantidades e com o conceito de sistema de numeração decimal.

A atividade foi organizada a partir da proposta teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem, a AOE realiza um movimento dialético em que os sujeitos buscam a compreensão de tais situações, permitindo uma reconstrução cognitiva, pela

atividade de ensino, da atividade humana, de tal forma que o objeto da atividade de ensino coincida com o objeto da atividade humana (NASCIMENTO, 2014).

A AOE, compreendida como um modo geral de organizar o ensino, fundamenta-se na teoria histórico-cultural, valendo-se da produção lógico-histórica do conhecimento, sobretudo da relação dos homens e deles com a natureza. Utilizam-se diferentes recursos pedagógicos: jogos, história virtual, situações-problema emergentes do cotidiano.

Essa proposta se organiza a partir de um conjunto de ações que possibilitam ao aluno se apropriar de um conhecimento histórico apresentado pelo professor. A apropriação ocorre por meio das situações-problema desencadeadoras da aprendizagem, que permitem ao aluno pensar na essência do problema, buscando resoluções e explicações. Em termos de pesquisa, sua utilização pode constituir um experimento pedagógico, conforme indica Moura (2001, p. 227):

Os fundamentos teórico-metodológicos da AOE, cujos pressupostos estão ancorados na Teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, são indicadores de um modo de organização do ensino para que a escola cumpra sua função principal, que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes. Assim, a AOE, enquanto mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos. E é instrumento do estudante que por meio dela pode apropriar-se de conhecimentos teóricos. Desse modo, a AOE tem as características de fundamento para o ensino e é também fonte de pesquisa sobre o ensino. Assim, profissionais pesquisadores podem usar sua estrutura para identificar motivos, necessidades, ações desencadeadoras e sentidos atribuídos pelos sujeitos no processo de ensino.

A AOE organiza-se baseada na teoria da atividade proposta por Leontiev (1984), sendo uma unidade dialética entre professor e aluno, ambos em atividade, ensino e estudo, configurando uma unidade de formação entre os sujeitos envolvidos, voltados para a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade (MOURA, 2001). A história virtual, como recurso pedagógico, apresenta situações-problema, na qualidade de uma situação desencadeadora. Geralmente os educadores fazem uso desse recurso na busca de reproduzir em situação de ensino as necessidades sociais e o movimento de criação do conhecimento (MOURA et al., 1996).

A seguir, a descrição das atividades desenvolvidas no experimento pedagógico, destacando a organização dos conteúdos, das ações e operações utilizados nele.

Quadro 1 – Apresentação e descrição do experimento pedagógico

Ação	Operação	Dia	Conteúdos
Apresentação da história virtual (carta). Apresentação do ábaco.	Levantamento de hipóteses sobre a situação-problema apresentada na história virtual. Orientação das discussões, fazendo uso do ábaco.	1º e 2º ⁷	Signos numéricos; Comparação de quantidades; Valor posicional.
Jogo de boliche	Marcação do resultado do jogo por um ábaco. Realização de operações de adição e subtração a partir das jogadas realizadas no jogo de boliche. Organização de registros individuais e coletivos.	3º, 4º e 5º	Signos numéricos; Comparação de quantidades; Registro de quantidades; Cálculos de adição.
Jogo “fecha a caixa”. Apresentação e explicação das regras do jogo.	Registro da pontuação do jogo por tabela desenvolvida pelo aluno.	6º e 7º	Signos numéricos; Cálculos de adição e subtração; Comparação de quantidades; Composição e decomposição; Registro de quantidades.
Jogo “fecha a caixa” no computador.	Registro do jogo em tabelas. Planejamento de jogadas.	8º e 9º	Signos numéricos; Cálculos de adição e subtração; Comparação de quantidades; Composição e decomposição; Registro de quantidades;
Atividades gráficas do jogo de boliche e “fecha a caixa” com o uso do ábaco.	Registro de quantidades.	10º	Desenvolver uma resposta para a história virtual.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Cada dia teve 40 minutos de intervenção com a criança.

3.2 Outra história pode ser escrita e vivida: análise das cenas do experimento pedagógico

Quadro 2 – Episódio 1 – operações: modos de ação na atividade de estudo

<p>Práticas: Neste episódio, serão descritas cenas que retratam modos de ação, bem como os instrumentos utilizados com o aluno José para desenvolvimento das atividades presentes tanto no experimento didático como na dinâmica da sala de aula regular.</p> <p>Contexto: As cenas descritas foram observadas pela pesquisadora em sala de aula, por meio da entrevista e do experimento didático realizados com a criança.</p> <p>Objetivo: Compreender as contribuições dos recursos pedagógicos e das estratégias de ensino organizadas para a criança trabalhadora no espaço escolar.</p>	
<p>Cena 1</p> <p>José e o material didático oferecido em sala de aula</p>	<p>Descrição da cena 1</p> <p>A criança realizou atividades diferenciadas na sala de aula, utilizando o material didático <i>Brincando e Aprendendo</i> com conteúdo de alfabetização, baseado em associações de figuras e nas sílabas correspondentes aos nomes das imagens.</p> <p>Outra atividade proposta para o aluno em sala de aula, com o objetivo de verificar os conhecimentos matemáticos da criança, foi a sondagem matemática. Exemplo dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como posso separar meus 20 lápis de cor em 3 caixas? • Amanda comprou 10 balas e 10 chicletes. Quanto ela gastou? • Lucas tinha algumas bolinhas de gude. Perdeu 11 no jogo e ainda ficou com 3. Quantas bolinhas de gude ele tinha antes do jogo? <p><i>José: “[...] no começo, eu fazia as atividades do livrinho, fiz um pouco, mas depois fui cansando.”</i></p> <p><i>José: “[...] porque eu já terminei de fazer, eu não quero mais.”</i></p> <p><i>Pesquisadora: Por que você não quer fazer as atividades do livrinho?”</i></p> <p><i>José: “Eu acho enjoativo.”</i></p>
<p>Cena 2</p> <p>Leitura da carta do experimento didático</p>	<p>Descrição da cena 2</p> <p>Foi realizada a leitura da carta, história virtual, com a criança. Esse foi o primeiro movimento do experimento pedagógico com o aluno José. Foi realizada uma leitura da carta. No entanto, não houve interesse da criança, que se mostrou descrente da história, olhando para os lados e procurando algum objeto que lhe fizesse mais sentido do que o que estava escutando. A pedagoga chamava a sua atenção, ele retornava apenas com o olhar. Não demonstrou interesse naquilo que era apresentado a ele. Foram realizadas perguntas sobre a carta no decorrer da leitura, com o objetivo de promover a atenção da criança. Elas foram respondidas prontamente e de forma correta.</p> <p><i>José: “Você vai ler tudo?”</i></p> <p><i>Pesquisadora: “[...] Sim, precisamos entender o que está sendo pedido.”</i></p> <p><i>Pesquisadora: “[...] o que você acha que podemos responder?”</i></p> <p><i>José: “Não sei.”</i></p>

<p>Cena 3</p> <p>Computador</p>	<p>Descrição da cena 3</p> <p>A criança mostrou-se muito interessada e motivada em utilizar o computador. Mesmo com interesse, quando foi solicitado que lesse as instruções do jogo, ocorreu uma rejeição.</p> <p>A pedagoga insistiu, e José acabou lendo. Lia com dificuldade, em alguns momentos lia silabando.</p> <p>O segundo passo para iniciar o jogo no computador foi colocar os nomes. José o fez sem dificuldades, tanto o nome da pedagoga quanto o dele.</p> <p>O jogo “fecha a caixa” é um individual. A criança possuía o domínio das regras, pois já havíamos jogado anteriormente no tabuleiro. José realizou as contas solicitadas pelo jogo mentalmente. Foi oferecido a ele papel e caneta, para registros manuais, e ele disse que não precisava.</p> <p>O mesmo tipo de conta foi realizada no papel, em um momento anterior. Ele disse que não sabia e se recusou a fazer.</p> <p>Neste momento da cena 3, José assobiava enquanto realizava as contas mentalmente, sem dificuldades.</p> <p><i>Pesquisadora: “O que está escrito aqui?”</i> <i>José: “São as regras do jogo.”</i> <i>Pesquisadora: “Então lê para mim.”</i> <i>José: “Não precisa, eu já sei as regras.”</i> <i>Pesquisadora: “Mas leia, talvez alguma regra muda.”</i> <i>José: “Mas eu não sei ler.”</i></p>
--	--

Fonte: Caderno de campo (observação em sala) e gravação de experimento didático.

A cena 1, que será analisada, foi realizada mediante observações em sala de aula. A apostila *Brincando e Aprendendo* e as sondagens foram instrumentos de ação utilizados pela professora regular. As falas transcritas presentes na cena foram retiradas da entrevista feita com José. Ao analisarmos esta cena, objetivamos refletir sobre os modos de ação de alguns instrumentos utilizados com a criança para a realização da sua atividade de estudo.

Para Leontiev (1984), o desenvolvimento da consciência por meio da aprendizagem ocorre na atividade. A atividade de estudo possui finalidades sociais significativas para o sujeito, possibilitando que ele se aproprie de uma experiência social de produção do conhecimento. A preocupação em discutir como a atividade de estudo e de docência foi realizada no contexto escolar de José revela-se na proposta de analisar algumas cenas do experimento didático.

Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s/d.), primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade (ASBAHR, 2005, p. 109).

Na rotina diária escolar de José, enquanto as demais crianças na sala realizavam as atividades presentes no planejamento bimestral escolar, José fazia os exercícios da apostila *Brincando e Aprendendo*, sendo o único aluno da sala que utilizava esse material. Tal dinâmica era explicada por ele não conseguir acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sala, tendo, dessa forma, que realizar atividades diferenciadas.

As atividades presentes no material *Brincando e Aprendendo* são baseadas em simples associações, organizadas pelo processo silábico viso-motor. O material é constituído por exercícios repetitivos, que se valem principalmente da memorização. Por exemplo: o material apresenta várias imagens com suas respectivas representações silábicas. A figura de uma baleia representa a sílaba “BA”, a figura do lápis, a sílaba “LA”, entre outras associações. Baseado nas figuras, o exercício coloca a figura da baleia e a figura do lápis para a criança associar as sílabas e construir uma nova palavra, no caso, “bala”.

Figura 1 – Alfabeto ilustrado do material *Brincando e Aprendendo*.

Fonte: Dupret (2007, p. 5-6).

Figura 2 – Alfabeto ilustrado do material *Brincando e Aprendendo*.

Fonte: Dupret (2007, p. 5-6).

Figura 3 – Atividade presente no material *Brincando e Aprendendo*

Fonte: Dupret (2007, p. 5-6).

Já as sondagens matemáticas são baseadas em escritas de números isolados, por meio de ditado de números e resolução de situações-problema do campo aditivo e/ou subtrativo. As sondagens são realizadas para se conhecer as necessidades dos alunos, organizando um diagnóstico de seus conhecimentos matemáticos.

As atividades presentes no material didático *Brincando e Aprendendo*, tal como a sondagem matemática, presentes na cena 1, a exemplo de muitas outras atividades geralmente desenvolvidas na escola, não trazem em si as marcas da significação social do conceito. Tais instrumentos didáticos por si só não conseguem desenvolver na criança os objetivos esperados pela professora, como defendeu Vigotski (2010, p. 157): “[...] a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos”.

As atividades presentes na apostila, como as simples trocas entre as figuras e as sílabas, e as sondagens matemáticas não colocam o sujeito em movimento, pois, no primeiro caso, os exercícios cristalizam simples trocas associativas, primando por

uma relação visual, e, no segundo, representam perguntas que não trazem em si a ideia matemática presente nas operações (no caso, de adição e de subtração). A resolução do problema passa por identificar palavras no enunciado que remetam a um algoritmo ou outro. Por exemplo: mais = ganhou = adição; menos = perdeu = subtração.

Geralmente os exercícios matemáticos e os de alfabetização, nos livros didáticos, não reconhecem a grandeza histórica dos conceitos desenvolvidos, limitando seu uso a exercícios utilitaristas e desvinculados da necessidade humana que os produziu.

O material didático foi apresentado para José com os objetivos didáticos de alfabetizar e desenvolver sua interpretação, e as atividades de matemática tinham a finalidade de avaliar por meio de situações-problema a capacidade interpretativa e o conhecimento das operações básicas. No entanto, tais objetivos não foram realizados, devido ao caráter pragmático das atividades, que não auxiliaram na abstração dos conhecimentos pelo sujeito, dificultando sua apropriação pela criança.

Embora com a intenção de levar José à aquisição da língua escrita e do desenvolvimento de operações matemáticas, esse tipo de atividade não se organiza em uma relação dialética entre sujeito e atividades de estudo. Os instrumentos não colocaram o aluno no contexto dialético da reflexão, impossibilitando relações entre a atividade apresentada e o contexto concreto da criança. Os exercícios da apostila e a sondagem estão presas ao domínio do “certo” e do “errado”, ignorando quão complexa é a produção de novos conceitos.

A escrita e as operações básicas da matemática são conhecimentos historicamente construídos, os quais foram desenvolvidos a partir das necessidades humanas. Compreender tais conceitos significa apropriar-se da experiência da humanidade. As ideias matemáticas presentes na adição, por exemplo, representam um nível de abstração mais elevado que a contagem. E por que a adição é mais vantajosa que a contagem? Porque não é necessário passar pela contagem um a um. Ou seja, um todo e outro todo formam novo todo. Do mesmo modo, na subtração são possíveis várias ideias, como: comparativa (diferença) – “quanto é mais que?”, “quanto é menos que?” –, subtrativa (retirada) – “quanto fica?” – ou aditiva (acréscimo) – “quanto falta para?”. Todavia, a questão mais importante é compreender que as operações aritméticas foram criadas por uma necessidade

humana de controlar as quantidades e que o algoritmo de uma operação significa apenas as regras para a realização de seu cálculo.

Dessa forma, organizar um ensino baseado em trocas associativas ou mesmo situações-problema desvinculados do movimento humano de criação impede que a criança incorpore o objeto do conhecimento, uma vez que não reconhece o objeto como parte da cultura humana. Os conhecimentos produzidos historicamente possuem amplas e múltiplas vivências e significados sociais, razão pela qual as situações de aprendizagem na escola não deveriam reduzir esses conhecimentos à sua aplicabilidade, desconsiderando a riqueza da produção humana da escrita e da matemática.

Em exercícios do tipo que foram oferecidos a José, o movimento de aprendizagem conceitual não se realiza, não ocorre a apropriação dos conhecimentos históricos. Por mais que a criança consiga desenvolver a atividade, esta se revela vazia, sem conexão com o objeto do conhecimento. José, sem se apropriar dos conceitos, participa de uma prática de exercícios desnecessária, não reconhecendo necessidades e motivos para a sua realização. Como retrata José (entrevista, 30 set. 2015): “[...] no começo eu fazia as atividades do livrinho, fiz um pouco, mas depois fui cansando”. José sabia realizar as atividades, mas porque não havia apropriação?

A questão pode ser respondida na medida em que se entende a ausência do significado social e do sentido pessoal que José atribuiu no desenvolvimento da atividade. Os exercícios não reproduziam uma prática social, o que impossibilitava que José compreendesse o processo lógico e histórico da produção de tais conhecimentos. Não se desenvolveu, assim, uma ação intelectual e afetiva com o conhecimento, fato que impossibilitou que as práticas realizadas no plano exterior, relacionadas com os instrumentos, desenvolvessem em José uma generalização de tais conteúdos. Dessa forma, os conteúdos não se tornaram conhecimentos intelectuais do sujeito (LEONTIEV, 2004).

[...] a teoria histórico-cultural defende a tese de que o desenvolvimento da psique humana acontece por meio da apropriação, pelo indivíduo, dos resultados do desenvolvimento histórico-social da humanidade e isto se realiza por meio de uma atividade (re)produtiva. Essa atividade é reprodutiva porque se faz a partir do legado de outras gerações, mas é também produtiva porque o sujeito pode produzir novos conhecimentos (MOURA; SFORNI, ARAUJO, 2011, p. 45).

Tais exercícios, ao não reproduzirem uma necessidade humana, dificultam um movimento de apropriação de um conhecimento histórico. A apropriação não é organizada por meio de uma aplicação mecânica. Para se atingir a consciência de um determinado conteúdo, não basta apenas utilizá-lo em uma simples perspectiva de pergunta e resposta, é necessária uma reprodução da atividade humana, revelando a atividade da vida humana.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulado no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 268).

Moretti (2007) indica que são as necessidades humanas que movem os sujeitos na criação de novos instrumentos. Entender a maneira como a humanidade alcançou soluções para resolver problemas, carências, conflitos e necessidades implica revelar o processo da produção dos conceitos. Segundo a AOE, baseada na teoria histórico-cultural, é fundamental que as situações de aprendizagem envolvam a gênese dos conceitos, buscando re(criar) situações de vivências históricas do surgimento dos conceitos.

O sistema de numeração, um dos conteúdos presentes nas sondagens matemáticas, estava praticamente isolado de sua historicidade, sendo apresentado para José em um plano utilitarista, de aplicação, distante de uma situação de aprendizagem que possibilitasse o desenvolvimento humano de José.

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, 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, 2010, p. 171).

No caso da apostila *Brincando e Aprendendo*, para qual movimento de aprendizagem ela se dirige? O que se estabelece é uma assimilação superficial entre as imagens e os nomes das letras ou das sílabas, não desenvolvendo na consciência do aluno José o conceito do uso das letras, pois para compreender o universo das palavras, o tornar-se alfabético, em termos psicológicos, revela-se um ato de generalização, superando a memorização rasa, desvinculada dos sentidos complexos dos conceitos.

[...] o processo de formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples

memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização (VYGOTSKY, 2010, p. 246).

A cena 2 ocorreu no primeiro e no segundo dia do experimento pedagógico, quando foi realizada a leitura da “Carta Caitité” (Anexo 1) e a apresentação do ábaco. Os dois dias da situação didática tiveram a duração total de 1h20. Foram explorados os seguintes conteúdos: signos numéricos, comparação de quantidades e valor posicional.

A “Carta Caitité” foi uma história desenvolvida pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura com o objetivo de trabalhar com os conceitos do sistema de numeração, a partir da historicidade do surgimento de tais conceitos, sendo uma história virtual “[...] porque recupera o modo de produção dos conceitos fundamentais de um sistema de numeração e coloca, para o indivíduo que irá solucioná-la, a necessidade de apropriação desses conceitos” (CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p. 441).

A proposta da carta é que o estudante, mobilizado pelo problema desencadeador proposto – no caso, descobrir como funcionam as regras do sistema Caitité –, seja um sujeito em atividade e aproprie-se dos conceitos presentes na história virtual, afastando-se de concepções didáticas classificatórias e repetitivas.

Para tanto, foi feita uma leitura pausada, intercalada com perguntas sobre o texto, com o propósito de iniciar a discussão sobre a situação-problema presente no material, buscando levantar hipóteses. José teve muitas dificuldades em assimilar a nova situação didática. Suas vivências de estudo de matemática, em geral, eram baseadas em movimentos didáticos que se relacionavam de forma concreta com o objeto, fato que não possibilitava uma organização da criança entre o geral e o particular.

No contexto escolar é comum a presença de situações-problema como as presentes nas sondagens matemáticas voltadas para exercícios classificatórios, em que os alunos devem apenas identificar qual operação numérica deverá ser aplicada, valorizando a simples aplicação do conceito:

[...] aprender significa repetir, memorizar, tendo em vista que a solução do problema dependia apenas de recordar e reproduzir o método resolutivo já conhecido. Nesse modelo, os estudantes resolvem problemas recordando a solução, e não pensando sobre ela, logo não se desenvolve a faculdade de análise, pois esta tarefa,

apesar de sua complexidade, não supera os marcos do pensamento classificante e empírico (CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p. 432).

A ausência de sentidos e experiências de José com situações pedagógicas que revelam o processo de produção dos conceitos e valorizam o aspecto lógico-histórico (MORETTI, 2007) dificultou o seu desenvolvimento inicial no experimento pedagógico. O interesse de José pela atividade não se apresentou prontamente, ele foi se construindo no decorrer do experimento.

As relações José X leitura da carta e José X material didático e/ou sondagens matemáticas não se estabeleceram de forma simples e direta, pois os processos não são dados automaticamente. A apropriação esperada pelas educadoras das relações de José com o uso dos instrumentos só seria possível e concreta por meio da atividade, mas esta não foi estabelecida nessa conexão.

Como reitera Moura, Sforzi e Araujo (2011, p. 43), “[...] conhecimento não está em nenhum dos pólos em si – sujeito ou objeto –, mas na atividade humana que os caracteriza, dando sentido e significado ao conhecimento objetivado”. Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento não está presente nos instrumentos. Não é o simples acesso de José aos materiais que desencadeia o desenvolvimento de novos conhecimentos. Estes são promovidos no sujeito por meio de uma relação complexa estabelecida entre o sujeito e o objeto, com auxílio de diferentes e constantes mediações, caracterizando o processo de aprendizagem.

Na discussão sobre o conceito de aprendizagem, Smolka (2000) recupera a ideia de apropriação desenvolvida por Marx: não se trata de um sentimento apenas de posse, pertencimento, mas constitui um movimento de participação e (re)conhecimento das práticas sociais. O movimento de apropriação de determinado conhecimento é uma escolha para além do individual, não se trata de uma escolha particular. Moura, Sforzi e Araujo (2011, p. 43), ao discutir o conceito, afirmam que “[...] a pertença e/ou participação nas práticas sociais não é uma questão de decisão pessoal, está, antes, relacionada ao modo de produção e à estrutura social, isto é, às condições materiais da vida”.

Ao analisarmos como acontece a relação social entre os sujeitos e os objetos, é possível verificar equívocos que explicam a ausência do sentido de atividade, proposto pela teoria histórico-cultural. José não reconheceu o material didático e a carta como instrumentos simbólicos que o auxiliariam no desenvolvimento de novos saberes. O fato de ele compreender o material didático como um material utilizado

pela escola para a alfabetização e a concepção instrumental de que a carta era uma apresentação da situação-problema que iria ser desenvolvida no decorrer do experimento pedagógico não foi suficiente para José entender as funções sociais de tais instrumentos.

José detinha a descrição, o para que servem os instrumentos, no entanto não estabeleceu ações físicas ou mentais com eles. A mediação foi insuficiente para alcançar o desenvolvimento da criança. O movimento da relação de ensino-aprendizagem baseada na dinâmica do estímulo-resposta não possibilitou alcançar a apropriação de certos conteúdos. A sintonia entre ensino e desenvolvimento ocorre na medida em que as atividades de ensino são significativas entre os sujeitos presentes na atividade, configurando uma relação entre eles baseada na mediação:

Ao defender a inexistência de uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, apresenta a superação do esquema: sujeito-ação-objeto, pela tríade sujeito-mediação cultural-objeto social. A superação de um processo simples de estímulo-resposta, para um processo mais complexo, passa necessariamente pela incorporação, neste último, de elementos mediadores como os instrumentos e os signos (ARAUJO, 2009, p. 2).

A ausência de significação dos instrumentos também estava presente nas ações da pedagoga e da professora, que depositaram na carta e no livro funções sociais que não cabiam a eles ser desenvolvidas. Não foram estabelecidas ações mentais objetivadas com os instrumentos. Assim, os conteúdos presentes nos instrumentos não puderam ser apropriados por todos os sujeitos envolvidos.

Na primeira cena, devido à limitação das propostas dos exercícios, que reduziam os conhecimentos da história da humanidade a simples associações ou combinações, não houve em José um desenvolvimento do processo de internalização dos conceitos apresentados, pela ausência de diálogo entre a apresentação do instrumento e a reconstrução subjetiva da criança. Na segunda cena, a pesquisadora teve uma crença de que um novo instrumento seria suficiente para desenvolver um novo comportamento em José, desconsiderando o momento de transição de José entre as situações pedagógicas vivenciadas por ele. O movimento de novas significações estava começando a ser construído, organizando uma nova atividade de estudo de José.

Uma bússola é apropriada pelo sujeito não quando ele descreve suas funções e propriedades, mas quando ela pode ser um instrumento orientador de sua localização em determinados espaços. Da mesma forma, uma caneta é parte de sua individualidade não quando ele identifica suas características essenciais, mas quando

pode utilizá-la como instrumento de registro e comunicação, ou seja, quando realiza ações físicas com esse instrumento com a finalidade com que foi socialmente concebida (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 44).

No caso da cena 2, dois pontos principais podem ser levantados. O primeiro ponto refere-se ao estranhamento de José com a mudança das situações de aprendizagem: até aquele momento do experimento pedagógico, José vivenciava outras perspectivas de ensino-aprendizagem, baseadas em organizações pragmáticas, e então ocorreu um movimento de transição entre as vivências realizadas. O outro ponto refere-se à forma com que foi utilizada a história virtual⁸, que apresentou falhas, uma vez que não estava totalmente apropriada pela pesquisadora, ou seja, a leitura e as perguntas foram conduzidas de forma insuficiente para realizar a mediação entre os sujeitos nesse momento do experimento pedagógico.

Segundo Cedro, Moraes e Rosa (2010), as resoluções das situações-problema apresentadas pela carta devem ser elaboradas coletivamente pelos alunos. A troca de ideias com os pares é fundamental para compreender as situações apresentadas na carta:

Para que os estudantes resolvam a situação-problema relacionada à lógica do sistema de numeração Caitité, é necessária a busca dos conhecimentos anteriores sobre o sistema de numeração de forma relacional. Como esse conhecimento, que é teórico, não se forma diretamente, a interação entre os pares torna-se imprescindível. Assim, a organização da sala de aula para a solução da situação-problema parte do princípio do resolver com o outro; a troca de ideias entre os pares é condição essencial para se chegar à resposta do problema (CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p. 4).

A história virtual da carta sem a discussão com o coletivo não construiu uma situação desencadeadora na criança e não criou condições para que ela se interessasse pela situação-problema, pois a carta-história virtual não é sozinha responsável pelo desenvolvimento da necessidade de compreender novos sentidos e saberes. Para isso, são necessárias as relações sociais, ou seja, as ações humanas. A potência da situação desencadeadora não se encontra apenas no instrumento, mas em seus modos de ação possíveis. Isso implica necessariamente a relação entre o ensinar e o aprender, uma atividade pedagógica.

⁸ Moura et al. (1996, p. 20) descreve a história virtual: "São situações-problema colocadas por personagens infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na produção da solução do problema que faz parte do contexto da história. Dessa forma, contar, realizar cálculos, registrá-los poderá tornar-se para ela uma necessidade real".

Não foi possível verificar nas cenas 1 e 2 ações orientadoras que possibilitassem a José e às educadoras estabelecer a relação entre motivo e objeto da atividade humana, conexão que possibilitaria a formação dos sujeitos dentro da atividade, tornando a atividade de estudo e de trabalho ações significativas e fundamentais para o seu desenvolvimento humano.

Na medida em que são utilizados instrumentos na prática pedagógica, os quais apresentam os conceitos dentro de uma dinâmica diretista (sujeito-conceito), a assimilação e compreensão realizada apenas pela palavra, ausente de processos de significação, impede o desenvolvimento humano pleno. O ensino, nessa dimensão, reduz-se a uma dinâmica de memorização, muitas vezes na esfera do visual, ou seja, “(...) capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOSTKI, 2010, p. 247).

A falta de produção da criança, ou seja, sua recusa em realizar as atividades foi interpretada pela escola como ligada ao fato de José ter apresentado falhas no processo de alfabetização. Assim, suas irregularidades escolares foram justificadas pelo seu histórico de reprovações e dificuldades apresentadas no decorrer dos anos escolares, ou seja, a causa tornou-se efeito. Com isso, a professora regular julgou necessário “reforçar” sua alfabetização com o método do material didático *Brincando e Aprendendo*.

A contradição apresenta-se no questionamento das professoras sobre José ser alfabetizado ou letrado. E o fato de ele ter que realizar as atividades que reforçavam a memorização das letras afastava-o ainda mais do sentido real dos conhecimentos, no caso, do contexto da escrita. Na medida em que o aluno reproduz as letras, por meio de sentenças memorizadas, o exercício torna-se mecânico e não produz estímulos para a produção consciente da escrita, havendo a necessidade de criar situações que problematizem o conhecimento que o aluno já detém, em prol de uma generalização, tornando a atividade um processo produtivo, e não meramente reprodutivo.

[...] a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, em que o conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito (VIGOSTKI, 2010, p. 156).

Para a professora, como apontava sua prática, formações, experiência docente e convicções, o uso da apostila era efetivo, e havia um zelo em organizar e explicar seu funcionamento. No entanto, o material não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, pois seus exercícios são meramente associativos e não possuem situações de ensino que possibilitem diferentes generalizações sobre o que está sendo apreendido. “A existência de um fim é um momento necessário mas não suficiente para o surgimento de uma atividade voltada para um fim. Não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que aciona e orienta esse processo” (VIGOTSKI, 2010, p. 160).

A preparação e organização do material pela professora revelam uma preocupação com o aluno. No entanto, ela não alcançou seus propósitos, uma vez que a função social da escrita não pôde ser compreendida por José. O zelo e capricho da professora não foram suficientes para o desenvolvimento da atividade do aluno, pois tais cuidados não geraram processos psíquicos promotores de novos conhecimentos. O material em sua forma não conseguiu desenvolver em José uma consciência da atividade, que, para ser alcançada, deveria relacionar em uma unidade dialética conteúdo e forma (LEONTIEV, 1984).

No caso da história virtual (cena 2), mesmo estando inserida em um referencial teórico da teoria histórico-cultural, a carta como instrumento isolado não garante o desenvolvimento humano. A forma pela qual a pesquisadora utilizou a história virtual revelou que ela não havia se apropriado da metodologia, não conseguindo desencadear discussões sobre hipóteses. A leitura da carta não envolveu a criança. As perguntas apresentadas no decorrer da leitura não incitaram novas exigências, que motivassem a criança a se movimentar em prol de novos conhecimentos. Ou seja, novos objetivos não foram organizados para o surgimento de novas aprendizagens em potencial.

Leontiev (1984) afirma que na sociedade de classes ocorre uma ruptura entre sentido pessoal e significação social, fato que caracteriza a alienação. Tanto a prática docente como a atividade de estudo de José envolvendo o material didático, as sondagens matemáticas e a própria carta podem ser consideradas como atividades de natureza alienada, na medida em que não foi possível estabelecer a relação entre os significados sociais da atividade e os sentidos pessoais tanto de José quanto das professoras no desenvolvimento das ações.

Cabe, todavia, uma ressalva: no modo de produção capitalista, a alienação encontra-se na superestrutura; quando pensamos em sua superação no cenário escolar, sabemos dos limites, pois poderíamos dizer que ela se daria circunstancialmente na dimensão conjuntural.

A professora e a pedagoga, na maneira que utilizaram os instrumentos, não apenas deixaram de reconhecer os sentidos pessoais de José, uma vez que os materiais se afastaram de uma aprendizagem voltada para sentidos de apropriação e generalização, mas não apresentaram as significações sociais do conhecimento. É importante evidenciar que a escolha do material pela professora não pode ser analisada como uma ação que determina toda a prática da docente. O movimento de sentido que está sendo apresentado na discussão se desencadeia em um contexto maior, a partir da cultura escolar, que se organiza por metas, avaliações e resultados individuais que muitas vezes pressionam o professor na busca por resultados em curtos prazos. Como reitera Libâneo (2004b, p. 139), “O trabalho de professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, por sua vez inseridos em contextos políticos e socioculturais”.

A pesquisadora, mesmo tendo acesso a um estudo direcionado na busca da valorização dos sentidos pessoais e coletivos, teve o mesmo problema que a professora regular, uma vez que também participava da mesma cultura escolar e, ainda que de maneira diferente, acabava por reproduzir ações presentes e valorizadas na ideologia liberal de ensino. Como retrata Marx (1989, p. 203), “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Na perspectiva liberal defende-se um espaço escolar que não busque a organização do pensamento teórico, fato que desencadeia um processo de ensino-aprendizagem meramente vazio, instrumental e tecnicista, ausente de compreensão dos conceitos e das reflexões das práticas, deixando de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos como homens criativos em potencial.

Mesmo não sendo consciente das implicações que comporta a aceitação desta perspectiva tecnicista e pragmática, a maioria das escolas e dos docentes vive dentro de uma cultura que prioriza o valor e o culto à eficácia simplista e imediata, pelo que a prática educativa se converte exclusivamente numa atividade técnica de determinação de objetivos, escolhas de meios e avaliações. A dificuldade para provocar motivações intrínseca em relação a

aprendizagens que, muitas vezes, não tem sentido para a vida cotidiana dos alunos nem para seus interesses intelectuais (GÓMEZ, 2001, p. 179).

São poucos os espaços na cultura escolar que desenvolvem no docente um movimento de reflexão sobre a sua prática, fato que desencadearia na docência uma significação, ou seja, um sentido real que subsidiaria sua transformação em atividade (LEONTIEV, 1984).

Em contraposição às duas primeiras cenas, a cena 3 apresentou uma situação diferente, pois nela foi desenvolvida uma ação que possibilitou a atenção e o interesse de José. O desenvolvimento da atividade ocorreu em um espaço diferenciado dos demais encontros: na sala de informática. O jogo “fecha a caixa” que foi utilizado no computador já era conhecido por José, tal como suas regras. A criança já havia realizado algumas vivências com o jogo no tabuleiro em outras intervenções do experimento didático.

O “fecha a caixa” é um jogo que possui como peças um tabuleiro, com casas numeradas de 1 a 9, as quais podem ser abertas e fechadas, e dois dados. Esse jogo tem como objetivo totalizar o menor número de pontos a cada rodada. O jogador lança os dois dados e decide quais números do painel que irá cobrir para que a sua soma coincida com o total obtido nos dados. Por exemplo: se tirar em cada dado 6 e 4, a soma é 10, logo ele poderá fechar qualquer combinação que totaliza 10. Se tirar 2 e 7, a soma é 9, e poderá fechar apenas o 9 ou qualquer outra combinação.

O jogo “fecha a caixa” faz uso das operações básicas durante todo seu processo, utilizando de estratégias para totalizar o menor número de pontos a cada rodada. José realizou as combinações sem dificuldades e organizou estratégias para seguir as regras do jogo, mantendo-se em atividade de maneira intencional, recuperando o seu interesse em participar do experimento pedagógico.

Para a abordagem histórico-cultural, o significado de trabalhar com os jogos está relacionado ao conceito de infância e desenvolvimento psicológico [...]. A compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e como eles se relacionam é nuclear para a organização do ensino. A atividade do Jogo, quando planejada e trabalhada, pelo professor, com intencionalidade pedagógica, pode auxiliar os estudantes a desenvolverem conteúdos e a ampliarem os conhecimentos matemáticos (CATANANTE, 2013, p. 108).

O jogo como instrumento pedagógico mantém os problemas de aprendizagem necessários para o desenvolvimento de novos conhecimentos, isto porque o

conteúdo matemático não está no jogo, mas no ato de jogar (MOURA et al., 1996), permitindo a José vivenciar diferentes situações-problema. A presença do desafio e da ludicidade possibilitou que José participasse ativamente da atividade em busca de soluções para os problemas apresentados, consequentemente apropriando-se das operações básicas da matemática.

O computador foi o instrumento utilizado. Com isso, não damos ao instrumento o mérito de promover a atividade em José, pois, como reiterado nas análises anteriores, a relação direta entre instrumento e sujeito não é suficiente para o desenvolvimento da consciência de atividade no sujeito, tampouco para o reconhecimento de necessidades e motivos pelo sujeito nas ações. O que se propõe é demonstrar que o uso do computador pelo aluno foi constituído de significados sociais. Estes se relacionaram com os sentidos pessoais presentes na consciência da criança. Ou seja, esse significado social promoveu um movimento interno no sujeito em sua consciência, acarretando sentidos e necessidades. “[...] a formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 178).

O computador representa socialmente um bem de consumo, derivando sentidos classistas. O fato de José não ter acesso a esse bem de consumo fora do espaço escolar promove interesse em utilizá-lo no contexto escola, visto por ele como uma oportunidade. “[...] toda a ciência é uma objetivação humana genérica: não sendo produto de uma determinada classe social, é patrimônio de todos, o que justifica a sua inserção no currículo de todas as instituições escolares” (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 42).

A tecnologia é um conhecimento sócio-histórico, um resultado de diversas transformações históricas, que buscavam novos saberes e conhecimentos em prol da humanidade. O acesso à tecnologia é direito de todos, não pertencendo apenas a uma classe de ordem social, tal como todos os conhecimentos acumulados no decorrer da história da humanidade.

O uso do computador acarreta diferentes sentidos sociais para o aluno, os quais auxiliam no desenvolvimento do interesse da criança pela atividade. Por ser um objeto de consumo, o computador apresenta tipos diferentes de representações e outros significados para a atividade, direcionando o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem para outras instâncias significativas.

A dificuldade de José em registrar foi perceptível em diversos momentos do experimento pedagógico. Como o computador não exige registros formais – como demanda a organização do ensino escolar, por meio de avaliações, sondagens alfabéticas e matemáticas –, a criança revelou-se mais à vontade para realizar as atividades propostas. Ferreira (2008, p. 68-69), pautado em Kenski (2001), indica que a relação ensino-aprendizagem baseada na tecnologia se desencadeia com novos sentidos, afastando-se de um ensino monótono e vazio:

[...] a tecnologia como algo a ser utilizado para a transformação do ambiente tradicional da sala de aula, buscando por meio dela criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa.

O uso da tecnologia no ensino apresenta suas dificuldades, principalmente quando se deposita no computador, ou em qualquer outro recurso, a responsabilidade principal para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. No entanto, a tecnologia é um fenômeno crescente na esfera social e não se pode negá-lo ou ignorá-lo, sendo um mecanismo presente em diferentes espaços. A escola, na medida em que torna acessível às crianças a tecnologia, realiza uma inclusão digital, possibilitando o acesso e, conseqüentemente, a compreensão desses novos mecanismos.

Outro ponto de análise refere-se ao fato de José reconhecer no computador uma “força motivadora” (VIGOSTKI, 2010), fazendo com que ele tivesse motivos para se desenvolver no decorrer da atividade, motivos baseados em suas vivências, sentimentos e desejos. A atividade organizada no computador conseguiu, por meio de uma nova linguagem, proporcionar outras significações de estudo para José, para além do registro formal, fazendo com que ele entrasse em contato com novas situações, no caso, o jogo “fecha a caixa”, que desencadeou um novo processo de aprendizagem.

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas, a força motivadora que determina o desencadeamento do processo, aciona qualquer mecanismo de amadurecimento do comportamento e o impulsiona para frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 2010, p. 171).

A inclusão digital apresentada pelo uso do computador proporcionou em José um sentido de pertencimento ao universo tecnológico, inserindo-o em um diferente contexto, o qual engloba uma nova linguagem e novos procedimentos. A partir desse processo de apropriação, com a atividade organizada, o sujeito conseguiu generalizar alguns conceitos e conhecimentos escolares que possuía, utilizando-os no decorrer da atividade no computador, movimento que ele não realizava em outros momentos na dinâmica escolar.

Quadro 3 – Episódio 2 – Ações: mediações sociais com e por José

<p>Ações: Relação com parceiros mais experientes – zona de desenvolvimento proximal. Contexto: As cenas descritas foram observadas pela pesquisadora a partir do movimento do experimento pedagógico. Objetivo: Compreender como as relações entre sujeitos (criança-criança e criança-adulto) se estabelecem e configuram novas aprendizagens e conhecimentos.</p>	
<p>Cena 1</p> <p>José e Maria jogando boliche (experimento pedagógico) Relação: criança x criança</p>	<p>Descrição da cena 1</p> <p>A mudança da postura do aluno com a presença da outra criança foi perceptível. José apresentou mais competitividade, além de ficar muito eufórico com a participação de Maria. Devido à euforia e à competitividade, José ficou desconcentrado, e a pedagoga teve que pedir várias vezes para que ele se concentrasse para a execução das atividades, explicando a importância da concentração e de uma preparação prévia para conseguir acertar os pinos.</p> <p>Ao perceber que estava em desvantagem por não conseguir se concentrar, José procurou não respeitar algumas regras do jogo, por exemplo, na preparação dos pinos, ao organizá-los, José colocava os pinos bem próximos um do outro na sua vez para facilitar uma maior pontuação.</p> <p>Em contrapartida, Maria conseguiu se divertir, apresentando um maior controle sobre os sentimentos, mesmo aparentando estar bastante satisfeita com o desenvolvimento da atividade e por ter sido escolhida para participar daquele momento.</p> <p>Algumas falas transcritas que ilustram a situação: <i>José: “Você vai chamar a Maria hoje?”</i> <i>José: “Putz, ela tá ganhando de novo!”</i> <i>Maria: “Calma, José, se concentra, você vai conseguir!”</i></p>
<p>Cena 2</p> <p>Pedagoga e José: realizando registros</p>	<p>Descrição da cena 2</p> <p>Foram realizadas as contas dos resultados do jogo de boliche que ocorreu no dia 20/10/2015, em um primeiro momento no papel, montando as operações, e, em seguida, foram feitas as contagens no ábaco. Primeiramente, as contagens dos primeiros resultados de 3 em 3, em seguida, a soma total.</p> <p>Foi feito esse movimento com os resultados de José e de sua companheira de jogo, Maria.</p> <p>Observando a prática da pedagoga por meio da filmagem, foi possível perceber o quanto ela procurou controlar toda a situação, guiando para que ele chegasse nos resultados esperados. A pedagoga estava</p>

	<p>preocupada com os registros da intervenção, enquanto José não estava satisfeito com a atividade. Fez várias caretas e pediu para mudar a atividade diversas vezes.</p> <p><i>José: “Depois que acabarmos isso, o que iremos fazer?”</i> <i>Pedagoga: “Faz para mim 125+14, faz! Monta a conta!”</i> <i>José: “Ahhh, não, chega.”</i> <i>José: “Vamos jogar?”</i> <i>Pedagoga: “Não, temos um cronograma, têm momentos em que a gente joga, tem hora que a gente registra os resultados do jogo.”</i></p> <p>O interesse de José na atividade apresentou-se apenas no segundo momento da intervenção, quando foi trabalhado com o ábaco. José teve muita facilidade para realizar a atividade, conseguindo distinguir o que era unidade, dezena, centena.</p>
<p>Cena 3</p> <p>José e o ábaco</p>	<p>Descrição da cena 3</p> <p>José realizou as atividades sugeridas pela pesquisadora, fazendo uso do ábaco.</p> <p><i>Pesquisadora: “José, por que você não realiza as atividades de matemática na sala se aqui você consegue fazer tudo? Você sabe fazer contas!”</i> <i>José: “Mais aqui é mais fácil, lá não.”</i></p>

Fonte: Gravação do experimento pedagógico.

Para Vigotski (2003) é fundamental a relação entre os processos externos e internos para o desenvolvimento humano. O cruzamento de tais processos é de extrema importância para a apropriação e internalização de signos culturais pelos sujeitos.

José possuía dificuldades em permanecer concentrado e atento às atividades desenvolvidas em sala de aula. Ainda assim, a concentração e a atenção foram manifestadas pelo aluno em alguns momentos do experimento pedagógico. Portanto, ocorria em José falta de interesse e sentido apenas em algumas atividades organizadas pela escola.

A concentração e a atenção são funções mentais superiores que necessitam ser desenvolvidas nos sujeitos. As funções mentais superiores não são inatas ao indivíduo e, por isso, necessitam de uma mediação cultural para que a criança ou o homem as desenvolvam e, conseqüentemente, apropriem-se dessas funções e utilizem-nas ativamente no contexto social.

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano, escrevia Marx, é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (que um ouvido se torna musical, que um olho percebe a beleza da forma, em suma, que os sentidos

se tornam sentidos e se afirmam como faculdades essenciais do homem). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que se formam graças à existência do seu objeto, através da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda história passada (LEONTIEV, 2004, p. 179).

O fato de caracterizar a criança como desconcentrada ou que não direciona a atenção para as atividades desenvolvidas em aula coloca a responsabilidade apenas no aluno pela sua aprendizagem. Todavia, as dificuldades de atenção e concentração, funções psicológicas superiores, ocorrem pela qualidade das mediações culturais realizadas no contexto escolar, não sendo uma questão individual, mas de nível social. Faz parte do caráter formativo averiguar constantemente a qualidade das mediações culturais realizadas com as crianças ditas com fracasso escolar.

Para a teoria histórico-cultural, os saberes e comportamentos, sentidos sociais, são constituídos nas relações sociais, no processo de mediações culturais. Em consonância com a teoria, é possível reconhecer as experiências de José e Maria como de grande importância para que ocorram compartilhamentos sociais, os quais são necessários para o desenvolvimento de ambos, transformando as condições internas dos sujeitos.

O fato de José não participar das aulas de música e de educação física interferiu nas significações que ele criou no coletivo. Sua ausência do coletivo, em diferentes momentos, pode ser interpretada como a ausência de diferentes vivências significativas que lhe possibilitariam (re)criar situações interativas dentro do coletivo.

[...] as ações humanas são *mediadas*. Nelas há planejamento, já que muitas delas não satisfazem diretamente uma necessidade, são apenas meios para se alcançar uma finalidade, isto é, além de mediadas as ações humanas são *intencionais*. A possibilidade de planejamento das ações e o uso adequado de instrumentos mediadores envolvem a participação do sujeito em uma coletividade, na qual o sentido e o significado das ações são partilhados. Ou seja, a ação humana é mediada, intencional e também *coletiva* (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 41, grifo dos autores).

As ausências de significações organizadas no coletivo direcionaram José para outras representações na sala de aula, devido as suas dificuldades em se comportar em sala. A ausência de comportamento considerado adequado pode ser baseada na ausência de relações significativas nesse espaço social: José não

estabeleceu, naquele momento, uma relação de pertencimento ao grupo, sentimento que dificultou uma relação afetiva com o coletivo da sala.

José, ao iniciar suas significações com um parceiro mais experiente na atividade pedagógica (no caso, Maria), estimulou-se com sua presença, o que desencadeou nele o desenvolvimento de alguns comportamentos. A presença de outra criança interagindo significativamente com ele favoreceu o surgimento de novos sentidos para a realização da atividade proposta.

As situações de interação social possuem papel decisivo para a construção de novos conhecimentos nos sujeitos envolvidos. O espaço simbólico social compartilhado pelas pessoas é “[...] gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, como promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento” (COLAÇO et al., 2007, p. 48). A interação de José e Maria revela, na teoria histórico-cultural, uma mediação social, estabelecendo o surgimento de novas significações por meio de um processo compartilhado, em que o sujeito é constituído pelas experiências/relações com o outro, afastando-se de concepções individualistas, que negam o contexto das relações com os homens e com o mundo.

As internalizações realizadas pelos indivíduos de comportamentos e conhecimentos historicamente acumulados ocorrem, primeiramente, no plano social para, em um segundo momento, organizar-se no plano psíquico individual (VIGOSTKI, 2010). Ou seja, através das interações sociais, das atividades coletivas, as crianças vivenciam o mundo social para, em seguida, transformá-lo em um conhecimento particular.

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento humano relaciona-se intrinsecamente com a aprendizagem, sendo ela a principal ação que impulsiona o desenvolvimento, acarretando novos sentidos e significados na vida social do sujeito. Com isso, a relação da criança com o significado social e pessoal na constituição da consciência humana deve ser valorizada e reconhecida na atividade de estudo.

A relação de José e Maria na situação de interação apresentada representa relações constituídas constantemente no contexto escolar. A escola é um campo social em pleno movimento de mudanças, as quais (des)constroem formas de mediação. No entanto, as interações sociais são poucas vezes reconhecidas no espaço escolar como propulsoras do desenvolvimento humano.

Colaço et al. (2007) assinalam que o conteúdo apresentado para as crianças se tornam saberes secundários para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. O relacionamento, ou seja, a interação entre eles torna-se de maior importância para a internalização e apropriação pelos sujeitos de formas de comunicação e compreensão de novos e próprios sentimentos, promovendo a consciência social.

[...] compreendemos a interação social entre as crianças como processos privilegiados de mediação semiótica, isto porque, para os seres humanos, o desenvolvimento está fundamentalmente governado não apenas por leis biológicas, senão por leis do desenvolvimento cultural, implicadas nas transformações históricas e sociais (COLAÇO et al., 2007, p. 49).

As atividades das crianças envolveram tanto novos conhecimentos como também novas formas de negociação e organização de estratégias e procedimentos. Tais conhecimentos atenderam à dinâmica da generalização e, por meio dela, alcançaram os seus empregos conscientes, para além de um saber superficial, o qual não colabora para novas aprendizagens das funções psicológicas.

A fala de Maria – “Calma, José, se concentra, você vai conseguir” – foi um momento em que a aluna auxiliou José no desenvolvimento de sua concentração e atenção. É notável perceber que Maria sentiu necessidades reais de ajudar José, para que ambos continuassem o jogo.

As atividades com as crianças organizam uma gama de possibilidades de aprendizagens. O fato de o sujeito não ter desenvolvido tal habilidade não deve impedir sua participação em atividades coletivas, uma vez que são elas que organizam oportunidades para a formação das funções psicológicas superiores, ampliando seu desenvolvimento humano.

[...] o psicólogo (também se poderia afirmar de professor), ao valorizar o estado de desenvolvimento, deve ter obrigatoriamente em conta não só as funções maduras, mas também aquelas que estão em vias de maturação. Não só o nível atual, mas também a Zona de desenvolvimento proximal (VIGOSTKI, 2010, p. 238).

A atividade possibilitou um espaço de trocas sociais por meio de um movimento de compartilhamento de maneiras de compreender e/ou solucionar situações. A sala de aula também se apresenta como um ambiente social repleto de relações dialógicas, basta valorizá-las como tais, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento humano. Por meio desse reconhecimento, a sala de aula poderá tornar-se um importante espaço de formação integral humana.

Na realização da atividade, foi possível perceber como as crianças se formaram durante seu desenrolar, representando diferentes papéis sociais e (re)organizando seus sentimentos e conhecimentos culturalmente construídos. As crianças apropriam-se de um conhecimento da humanidade a partir de suas próprias particularidades, ou seja, a história humana não nega as particularidades dos sujeitos. Estas são incorporadas, e não anuladas, na coletividade.

Vigotski (2010, p. 120) indica a importância de se trabalhar com as crianças em idade escolar (momento determinante no desenvolvimento intelectual do sujeito) com conceitos escolares de maneira produtiva, e não meramente reprodutiva, por meio de generalizações “elementares e inferiores preexistentes” tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico. Devido às exigências curriculares e sociais presentes no atual contexto, os conhecimentos escolares tornam-se saberes de caráter mercadológico e reprodutivo, deixando de constituir os sujeitos de forma significativa. Com isso, a escola, em muitas situações, não configura um espaço de conhecimento coletivo por deixar de organizar atividades de caráter significativo para as crianças nela envolvidas.

A escola tem função central de articulação no processo de desenvolvimento dos atores sociais que nela interagem. Assim, é de grande importância a criação de condições pedagógicas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos acumulados pela história da humanidade:

[...] os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (ASBAHR, 2011, p. 42).

O espaço social é repleto de interações e envolvimento humano, sendo um grande gerador de sentidos para os homens e crianças. Sentidos que configuram conhecimentos em consonância com o desenvolvimento humano. O contexto social não nega as particularidades do indivíduo, pelo contrário, ele auxilia significativamente no desenvolvimento do conhecimento e das subjetividades do sujeito. Dessa forma, foi notória como a participação de Maria possibilitou a construção de sentidos, conhecimentos e aprendizagens nos sujeitos envolvidos. Já na interação social com a pedagoga, cena 2 do quadro, foi possível verificar que a

relação apresentou impedimentos, devido aos interesses divergentes dos sujeitos envolvidos.

Na cena 2, foi proposto para José realizar alguns registros escritos dos jogos desenvolvidos anteriormente na atividade, mas ocorreu uma recusa e rejeição da criança em executar e organizar os resultados, pois não era o objetivo de José realizar os registros. Naquele momento do experimento pedagógico, era a pedagoga-pesquisadora que tinha a preocupação de realizar registros para uma futura análise e organização de dados. O insucesso da relação de ensino-aprendizagem nesse movimento didático ocorreu devido à incongruência dos objetivos da pedagoga-pesquisadora e de José, sendo o objetivo da primeira a organização de dados e documentos e do segundo a realização de outro tipo de atividade que lhe proporcionasse sentidos e necessidades.

Um outro traço psicológico importante da atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos. Estas impressões não dependem de processos isolados particulares, mas são sempre determinados pelo objeto, o desenrolar e a espécie da atividade de que fazem parte integrante (VIGOSTKI, 2010, p. 297).

Atividades que envolviam a escrita, nessas cenas e em outros momentos do experimento pedagógico, não foram aceitas por José, não havendo interesse e nem necessidade da criança em vivenciar esse tipo de atividade. O fato de José relutar em realizar atividades que envolvessem registros estava vinculado com as suas vivências escolares. A ação de registrar envolve a escrita, e esta vinculava sentidos negativos ao aluno, o que dificultava a realização das atividades com tranquilidade e consciência de sua ação, uma vez que sua ação foi “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto” (LEONTIEV, 1984, p. 297, tradução nossa).

As mobilizações internas para que a criança José realizasse sua linguagem escrita eram restritas e vinculadas a experiências escolares desagradáveis, as quais interferiam no desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, a linguagem falada era reconhecida por José, que conseguia organizar-se e apresentar suas ideias e sentimentos como um sujeito ativo no desenvolver das atividades, fato que revelou a fala como uma função já madura na consciência de José.

Ao contrário da linguagem falada, a escrita revela-se precária para o uso da criança no contexto escolar, principalmente em atividades de caráter avaliativo. O não domínio da escrita torna-se responsável por afastar o sujeito estudante de seu

uso, uma vez que ocorre uma cobrança de uma habilidade que ainda não está apropriada pela criança.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas investigações demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puberdade (VIGOSTKI, 2010, p. 41).

A linguagem escrita difere significativamente da linguagem falada, como reitera Irene, personagem do romance *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno (2004, p. 80): “[...] a língua voa, a mão arrasta”. São muitas as associações e relações realizadas cognitivamente para se organizar a escrita, ela não se organiza como a fala, linguagem com a qual estamos em contato desde o útero, o que possibilita diversificadas vivências e familiaridades, que tornam seu domínio mais rápido ao comparar com a escrita.

A linguagem escrita organiza-se a partir da língua falada, sendo a primeira uma função específica da segunda, porém com modos e estruturas de funcionamento diferenciados. A escrita, para ser realizada, exige um domínio de abstração, por se tratar de “[...] uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento e representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material” (VIGOSTKI, 2010, p. 313).

O domínio de abstração do sujeito refere-se ao movimento de abstrair dos aspectos sensoriais da fala, fazendo uso da representação das palavras por meio da escrita. Não sendo um movimento de simples associação e apropriação, a escrita é uma linguagem mais vagarosa e difícil para ser apropriada cognitivamente pelos sujeitos.

Na cena 3 foi realizada com José uma atividade envolvendo o jogo “fecha a caixa”. Esse jogo foi trabalhado com José em três diferentes momentos. No primeiro foi trabalhado o jogo com o tabuleiro, realizando a marcação em uma folha registro. Em um segundo momento foi realizado o jogo pela *internet*: os registros eram construídos a partir das estratégias presentes na dinâmica do jogo virtual, tal como solicitações de resoluções das operações básicas. O terceiro momento envolveu atividades direcionadas ao uso do ábaco, e os registros realizados no decorrer das

jogadas foram de grande valia para a compreensão do uso deste instrumento. Foi sugerido para o aluno realizar a marcação dos pontos no ábaco, sendo que tal movimento também havia sido pedido para a marcação dos pontos do boliche, em um momento anterior.

O fato de ter utilizado o ábaco em um momento anterior oportunizou uma maior segurança de José no desenvolvimento da marcação dos registros. José revelou-se satisfeito com a compreensão das regras para uso do ábaco e pelo seu desempenho no jogo, que foi melhor que o da própria pesquisadora.

Leontiev (2004) considera que para a atividade desenvolver a aprendizagem é fundamental que ela desperte motivos e necessidades no sujeito, para que ele consiga organizar sentidos, relacionando-os com a sua prática social e constituindo conhecimentos globais, os quais possam ultrapassar os limites escolares. A atividade, ao distanciar os motivos pessoais da criança, desconsidera o movimento organizado pelos interesses, estes que são grandes impulsionadores da aprendizagem.

A intervenção com o jogo desencadeou novos sentidos do conteúdo para José, iniciando-se pelo jogo a constituição de motivos para a aprendizagem. As operações vinculadas à dinâmica do jogo tiveram significações para o aluno. Os conteúdos escolares deixaram de ser unicamente escolares, pois foram vinculados a uma necessidade real: a participação da criança no jogo.

A tese do autor é que a aprendizagem, a conscientização e a atenção frente a um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados (ASBAHR, 2014, p. 109).

A importância da relação entre o conteúdo e os motivos na execução da atividade é fundamental para que o sujeito se interesse pelo que está sendo proposto em sala de aula, pois a relação conteúdos e motivos pessoais torna o aluno consciente da atividade, já que compreende seus objetivos. Há uma dependência do objetivo da atividade e do motivo pessoal.

Apenas quando o motivo pessoal perpassa o objeto de ação configura-se uma atividade. A conscientização de José diante das atividades propostas pelo experimento pedagógico ocorreu mediante alguns processos motivacionais. O fato de a intervenção conter momentos lúdicos, como os jogos, desencadeou o interesse e atenção da criança.

Ao serem acionados, os processos de produção de motivos em José foram relacionados com seus processos intelectuais. No caso do “fecha a caixa”, a dinâmica do jogo possibilitou à criança a compreensão das operações básicas (adição e subtração) ao ter de lidar com a ideia aditiva do acréscimo – na qual um todo e outro todo formam um novo todo – ou com a ideia subtrativa aditiva – observando quanto falta para.

O movimento criado pela dinâmica do jogo possibilitou o desenvolvimento de conteúdos que, na concepção do aluno, só eram utilizados em atividades isoladas, deslocadas de significação. Por meio da atividade com o “fecha a caixa”, José pôde utilizar as operações de forma concreta, ou seja, teve a necessidade de utilizar as operações para que o jogo tivesse continuidade. O jogo foi uma das ações geradoras de motivos para que José entrasse em atividade de estudo, estabelecendo apropriações dos conteúdos escolares.

Os sentidos são os principais componentes para o desenvolvimento da consciência humana do sujeito (LEONTIEV, 1984), a qual está interligada a estrutura da atividade humana. Dessa forma, na medida em que se transforma a atividade, altera-se a estrutura psicológica da consciência individual.

A atividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem. Sublinhemos, todavia, ao mesmo tempo, que se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presente, no espírito, condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser direta (LEONTIEV, 1984, p. 100, tradução nossa).

A qualidade das mediações é determinante para o desenvolvimento de uma aprendizagem capaz de possibilitar a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Por meio de mediações significativas e planejadas ocorrerá a condução do desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos envolvidos nesse movimento.

JOSÉ SEGUE E SEGUIMOS COM JOSÉ: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?
(DRUMMOND, 1974, p. 70)

No processo educativo espera-se que, os sujeitos sociais conscientizem-se dos lugares que ocupam socialmente, de modo que movimenta seu pertencimento na coletividade. Durante o processo desta dissertação, foi possível perceber mudanças na vida escolar de José, que vivenciou situações pedagógicas diversificadas, fato que acarretou alterações na conduta cultural da criança no decorrer do 5º ano, frequentado no ano de 2016. Como já reiterado, José repetiu o 3º e o 5º ano do ensino fundamental, 1º ciclo, anos em que são realizadas as retenções no município, devido à organização de ciclos baseadas em pressupostos construtivistas.

No 5º ano (2016), José mudou de período, de professor, de sala de aula. Tais mudanças beneficiaram significativamente a vida social de José, observa-se que, foram desencadeados novos sentidos de pertencimento ao novo espaço, possibilitando novas relações sociais, e tornando-o pertencente daquele novo contexto social. Esse movimento realizado por José também indica que ele vivenciou uma nova significação social da escola e pode atribuir novos sentidos.

Inicialmente, os novos sentidos podem ter sido construídos pela reprovação, que vem acompanhada do medo de uma nova retenção, movendo em José motivos que o impediriam de frequentar novamente o mesmo ano escolar. Mas a alteração das relações sociais foi o princípio gerador das diversas mudanças pessoais de José. Pode-se considerar que, por sua idade, ele estava começando a transitar da infância para a adolescência. Nessa fase, as relações sociais apresentam uma grande importância para os adolescentes, sendo os interesses sociais vistos com uma maior relevância do que as atividades de estudo (ELKONIN, 2009).

A escola passou a ter uma função social na vida de José, pois era nela que ele convivia com outras pessoas da sua idade, movendo nele interesses em

participar desse coletivo, reproduzindo algumas ações do adulto. Os sentimentos de pertencimento surgiram dessa nova fase da vida de José.

Os sentidos pessoais de José modificaram-se porque suas relações sociais com o meio foram modificadas: “Tornou-se outro, não como significação, e sob aspecto do conhecimento que tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele, tomou um novo sentido para ele, mais profundo” (LEONTIEV, 1984, p.98, tradução nossa). As novas relações implicaram novos sentidos com a escola, as experiências anteriores não foram anuladas, contudo não se apresentaram no primeiro plano para José, indicando uma transição para um novo estágio no desenvolvimento da criança.

. À medida que sua vida escolar se modificou, seu desenvolvimento cognitivo e social avançou significativamente. Em 2016, José não apareceu de forma tão frequente nos conselhos bimestrais, realizou com certa frequência as atividades na sala de aula e também participou das aulas de educação física e musical.

A mudança de lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2006, p.63).

O processo de não pertencer ao espaço escolar não se apresenta como uma característica restrita às crianças trabalhadoras. Na forma como a escola liberal vem se organizando, a ausência de pertencimento social torna-se comum em crianças, as quais não atingem o desenvolvimento escolar esperado. José é uma representação de vários outros Josés e Marias, os quais, devido a questões de caráter coletivo e social, não conseguem atingir o desenvolvimento escolar esperado.

A escola possui uma função social que é a formação da personalidade humana a partir de apropriações dos conhecimentos históricos da humanidade. Assim, a escola é extremamente relevante na formação do sujeito, pois, por meio dela, processos educativos que geram o desenvolvimento psíquico são desencadeados ou, algumas vezes, anulados.

O objetivo desse trabalho foi discutir a atividade de estudo de uma criança que vivência em seu cotidiano duas atividades fundantes do ser humano: o trabalho e o estudo. Para tanto o experimento pedagógico foi fundamental para dimensionarmos a relação das duas atividades na vida da criança, ele possibilitou a análise de como a criança trabalhadora se relaciona com os conteúdos escolares, na medida em que buscou refletir como se configuram os processos de mediação e suas relações sociais no contexto de atividade de José.

Nas nossas discussões foram evidenciadas como as concepções sobre a condição histórica da infância e do trabalho, como a formação do conhecimento são relevantes para se compreender uma proposta pedagógica, tal como para se entender qual é função social da instituição escolar.

Adotando como matriz o materialismo histórico e dialético, a teoria histórico-cultural assume o desenvolvimento humano como um processo que se origina e se transforma nas relações sociais, diante disso o estudo apresentou os conceitos de infância, trabalho e educação sob a perspectiva de abordar o sujeito José como uma criança que possui marcas e origens sociais.

No experimento pedagógico foi possível discutir dois episódios, sendo o primeiro relativo às operações, as quais evidenciaram os modos de ação na atividade de estudo da criança e o segundo episódio que se dirigiu à reflexão das ações e as mediações sociais realizadas com e por José.

No primeiro episódio foram organizadas discussões sobre alguns instrumentos e materiais utilizados com o José tanto na rotina da sala de aula, como no experimento pedagógico. Foi possível através das análises afirmar que a memorização, como simples associações entre elementos, não favorece o desenvolvimento, não sendo garantia da formação de conceitos científicos.

Os instrumentos e materiais analisados, “Brincando e Aprendendo” e as tarefas de sondagens, por sua própria natureza não consideram a grandeza histórica dos conceitos, valendo-se principalmente do utilitarismo e da dicotomia entre o certo e errado.

A análise os modos de ação tanto os utilizados em sala de aula com o José, como a história virtual presente no experimento didático foi possível compreender a importância do ato de generalização de estar presente na dinâmica da relação de ensino e aprendizagem, que está além da associação, da memorização e da instrumentalização. Outro ponto que foi evidenciado foi a importância da situação

desencadeadora de aprendizagem que não está contida no instrumento, mas deve se fazer presente no movimento da mediação entre os sujeitos, sendo esta potencial na real aprendizagem de conceitos.

O segundo episódio buscou compreender como as relações entre os sujeitos se constroem e organizam novos conhecimentos. A qualidade das relações sociais interfere no desenvolvimento humano, sendo impulsos decisivos na formação da mente humana.

O experimento didático bem como o referencial teórico utilizado no trabalho possibilitou a nossa reflexão sobre a função central da escola de articular atividades que visem a interação entre os atores sociais, criando condições pedagógicas para apropriação dos saberes acumulados pela humanidade.

Foi possível compreender por meio dos episódios que a qualidade das mediações entre os sujeitos escolares e a organização de atividades, que reconhecem a historicidade do conhecimento e possuem uma congruência de interesses e perspectivas do coletivo são fundamentais para o desenvolvimento da apropriação dos conhecimentos e consequentemente de desenvolvimento do sujeito.

O ensino é uma ação social. Por intermédio dele, a criança e o homem participam de um processo de apropriação dos conhecimentos sócio-históricos da cultura humana. No experimento pedagógico com José, algumas significações com a atividade foram construídas, mostrando-nos caminhos para o desenvolvimento de uma atividade real e concreta, capaz de ser significativa para os sujeitos, tornando-os pertencentes da cultura da humanidade pela apropriação dos conhecimentos sócio-históricos.

A compreensão de que as características biológicas transformam-se na relação social, significa dizer que todo desenvolvimento se dá numa relação objetiva com a realidade do indivíduo com a sociedade. Essa relação abarca o entendimento de que as condições sociais objetivas perpassam pelo mundo material, portanto, apreender o desenvolvimento humano – a criança – em suas particularidades significa compreender sua natureza social e, consequentemente, como se desenvolve e se forma, internamente, seu psiquismo (LAZARETTI, 2013, p.209).

A escola que não se organiza adequadamente deixa de ser um espaço de estudo tanto para a criança como para o professor. No experimento pedagógico, houve momentos em que a pedagoga, que representava naquele instante a figura

escola, não atingiu essa organização. O movimento de análise possibilitou rever e pensar sobre a atividade desenvolvida e compreender que maneiras poderiam proporcionar para o aluno José uma real e concreta atividade de estudo.

O fato de José realizar atividades na dimensão do trabalho e também na do estudo foi uma razão para sua seleção como sujeito na pesquisa. A reflexão sobre como é organizada a atividade de estudo da criança que também trabalha, cuja rotina é marcada pela concomitância dessas atividades, não tem sido considerada na atividade pedagógica sob responsabilidade da escola.

E, então, cabe a ressalva de que a educação escolar tem a função social de oferecer uma dinâmica da relação de ensino-aprendizagem de forma que todos os sujeitos envolvidos se apropriem dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, independente das particularidades de cada um. Assim, o argumento de que o fracasso escolar de José estava relacionado ao fato de ele ser uma criança que trabalhava em uma banca de sapatos, de modo que sua atividade de trabalho interferia negativamente em seu desenvolvimento escolar, não se sustenta. Apontando para uma dimensão que se abre: toda a riqueza que essa atividade de trabalho possibilitava ao José, como organização de tempo e responsabilidade.

O problema de José não conseguir alcançar as expectativas escolares não é responsabilidade apenas da criança. O discurso senso comum da escola que coloca a culpa no estudante acaba punindo-o duas vezes (não aprende porque trabalha).

Outro ponto que se apresenta são os sentimentos de dó, de pesar da professora da sala e de alguns funcionários da escola que, baseados em tais sentimentos, lidavam com a aprendizagem da criança com indiferença. Os poucos resultados obtidos por José eram considerados um ganho, uma vez que, para eles, a realidade objetiva da criança trabalhadora não favorecia o desenvolvimento escolar.

Compreendemos que havia um peso para José em realizar as atividades de estudo e trabalho em consonância. No entanto, esse peso deveria ser compartilhado pela escola, que se eximia da responsabilidade ao assumir tal sentimento. É função social da escola reconhecer essa criança trabalhadora como um sujeito real e vivo dentro da rotina escolar e organizar atividades que valorizem conhecimentos, considerando a necessidade social de José, que ultrapassa a necessidade do sistema de preparar os estudantes para manter a lógica de produção.

A função social da escola – que é de possibilitar que todos se apropriem da experiência social da humanidade, objetivada na riqueza material e espiritual – escapa largamente e institui que podemos ter um ensino desigual para crianças diferentes. A diferença não pode manter a desigualdade, pois, como sujeitos concretos e vivos, nos diferenciamos, seja pelo modo como nos formamos humanos, por nossas vivências e/ou experiências sociais.

Os estudos sobre a infância, trabalho e conhecimento subsidiaram a análise dos experimentos, mostrando-nos a importância de reconhecer e estudar as práticas das atividades de estudo de outro lugar social, emergindo do lugar de pedagoga e imergindo como estudante de mestrado. O experimento pedagógico que possibilitou a investigação da atividade de estudo da criança trabalhadora revelou que práticas pedagógicas que valorizam o movimento da alfabetização e conteúdos escolares com caráter utilitarista e reducionista, não correspondem à perspectiva de infância e de conhecimento que considera as condições sócio-históricas de cada indivíduo.

Desconsiderar o contexto social e histórico das crianças no espaço escolar público acarreta o descompromisso em reconhecer as diferentes culturas dos estudantes circundantes desse espaço em seu sentido pleno. Dessa forma, práticas de ensino que não reconhecem como direito a apropriação dos conhecimentos históricos da humanidade vão sendo disseminadas no contexto escolar.

A negação de uma sociedade de classes acaba por negar as particularidades dos sujeitos, fato que impede que a atividade de estudo da criança trabalhadora, assim como de qualquer outra, alcance a sua plenitude. A atividade do trabalho não é o impedimento para o alcance da qualidade de estudo. O que impede esse alcance é ausência de uma leitura sócio-histórica que reconheça o que foi produzido socialmente pelos homens como um direito universal de acesso e apropriação, inclusive o trabalho.

Essa apropriação deve ser realizada em diferentes espaços. No entanto, é na escola que ela obrigatoriamente deve ocorrer, sendo função social escolar organizar um ensino em que a filosofia, a engenharia, as artes, a política e a música, entre outros patrimônios da humanidade, estejam presentes na dinâmica da aprendizagem.

A intervenção pedagógica apresentou momentos de significação pedagógica, por meio de instrumentos como os jogos, o ábaco e o computador, tal como momentos que geraram alguns impasses pedagógicos. Ainda assim, ambos foram

significativos para o processo da minha prática e para o aperfeiçoamento da atividade proposta.

A presença desses momentos de significação da atividade faz com que a criança se forme, fato que comprova o quanto é possível uma organização do ensino que favoreça o desenvolvimento da criança de maneira concreta, baseada em uma educação que emancipa o humano. Na medida em que se pensa em uma organização voltada para uma relação de ensino-aprendizagem que reconheça as particularidades e necessidades dos alunos, tendo o desenvolvimento de seu pensamento teórico como um objetivo fundante, é possível a instituição escolar configurar um espaço de estudo para a criança trabalhadora, assim como para qualquer outra criança.

É importante a escola reconhecer a atividade de estudo como um movimento primordial para o desenvolvimento psíquico e social de todos os envolvidos, uma vez que a atividade em si organiza as relações com todo o sistema social que envolve os sujeitos (ELKONIN, 2009).

O experimento pedagógico mostrou o quanto é possível organizar atividades de estudo de maneira que o objeto da atividade humana se apresente para os envolvidos. Independente do atual contexto liberal, é possível, ainda que circunstancialmente, ir contra a lógica mercantilista da educação, baseando-se na construção de um ensino humano e coletivo.

Organizar práticas educativas que visem ao desenvolvimento do pensamento teórico, baseadas no movimento crítico e autônomo, é um movimento contrário à realidade social e política vivenciada na atualidade. Essa contradição se faz justa e necessária, pois, por meio dela, o processo se constrói. A presença da contradição evidencia que tais práticas educativas estão em movimento, em um plano dialético com a realidade.

Na sociedade, as mudanças são devidas principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova (TSETUNG, 1975, p.4).

Esta dissertação apresentou uma concepção dialética sobre a função da escola, tal como a importância desse espaço escolar para o desenvolvimento da personalidade humana. Mesmo com a ideologia liberal – defendida por alguns governantes estaduais, federais e municipais, devido às políticas mercadológicas,

que defendem a escola como um espaço de preparação para o mercado de trabalho (PARO, 2012) —, é possível fazer da escola um ambiente em que os conhecimentos da humanidade sejam apropriados de modo que os estudantes desenvolvam uma consciência social capaz de compreender a realidade de forma crítica e, sobretudo, humana.

REFERÊNCIAS⁹

- ALMEIDA, M. S. de. *A miríade de atores produtivos na terceirização do calçado em Franca*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Editora Grall, 1985.
- ARAUJO, E. S. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. O projeto de Matemática como (de) encadeador da formação docente. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). *Educação Matemática na infância: abordagens e desafios*. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 25-38.
- _____. Mediação e aprendizagem docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRAPEE, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- _____. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa em educação matemática: a Atividade Orientadora de Pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-Anped, 35., 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-18. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT19%20Trabalhos/GT19-1671_int.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005.
- _____. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 97-115, 2014.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRAGA, H. F. Breve esboço da indústria do calçado de Franca a partir da descrição dos industriais do setor. *Revista Facef Pesquisa*, v. 9, n. 1, p. 17-30, 2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasil: República Federativa do Brasil, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. *Centro de documentação e Informação- Coordenação de Publicações*. 2. ed. Brasília-DF: Câmara Federal dos Deputados, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: ago. 2015.

CANOAS, J. W. *Nas pegadas dos sapateiros*. Franca: Unesp, 1993.

CARCANHOLO, M. D.; CARCANHOLO, R. A.; MALAGUTI, M. L. (Org.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, D. P. de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. *Revista Ciência e educação*, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CATANANTE, I. T. *A organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental*. 2013. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

CEDRO, W. L; MORAES, S. P. C; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. *Revista Ciência e Educação*, v.16, n. 2, p. 427-445, 2010.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHIACHIRI FILHO, J. *Do sertão do rio pardo à Vila Franca do Imperador*. Ribeirão Preto: RGE Ltda., 1986.

COLAÇO, V. F. R. et al. Estratégias de mediação de interação entre crianças em sala de aula. *Revista Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 1, p. 47-56, jan./abr. 2007.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

DRUMMOND, C. *Reunião Drummond – 10 livros de poesias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1973.

DUPRET, L. *Brincando e Aprendendo*. [S.l.]: Editora Dupret, 2007. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.com.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FARINELLI, M. R. A relação entre trabalho e educação nas indústrias de calçado de Franca-SP. 2003. 209 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Franca.

FERREIRA, A. de A. O computador no processo de ensino aprendizagem: da resistência à sedução. *Revista Trabalho e Educação*, v. 17, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, P. G. *Bancas de pesponto em Franca – trabalho façonista para a mulher e o menor*. 1991. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Franca.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed, São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FUNDACENTRO. *Revista da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho*, v. 21, n. 251, jan. 1991.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GOLDENSTEIN, M. S. Produção de conhecimento e atividade formativa: uma proposta para educadores. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IASI, M. L. Trabalho: emancipação e estranhamento? In: LOURENÇO, E.; NAVARRO, V.; BERTANI, I. *O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 61-83.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KOHAN, N. Dicionário básico de categorias marxistas. In: TEORIA E PRÁXIS [site]. 14 jul. 2016. Acesso em: <<https://praxisteoria.wordpress.com/2016/07/14/dicionario-basico-de-categorias-marxistas-nestor-kohan-nota-introdutoria/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LAZARETTI, M. L. Daniel Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 203-231.

LEITE, F.; COLLUCCI, C. Trabalho infantil migra para o “quintal”. *Folha de São Paulo*, São Paul, 10 jul. 2005. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1007200501.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LEONTIEV, A. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do apreender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira da Educação*, n. 27, p. 5-27, set./out./nov./dez. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004b.

LIMA, M. B.; ANDRADE, A. dos S.; RIBEIRO, D. F. Percepções de crianças e adolescentes sobre seu trabalho informal. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 48-66, abr. 2011.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/ sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre a educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

LOURENÇO, E. A. S. A fábrica em casa: precarização do trabalho no setor calçadista de Franca e os reflexos para a saúde dos trabalhadores. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, VII, 26-30 maio 2008. *Anais...* Marília, SP: Unesp, 2008. Disponível em:

<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariosdotrabalho/índice.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre a educação infantil*. Tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MELLO, A. S. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Cadernos de Educação*, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORETTI, V. D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. 2007. 207 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOURA, M. O. A Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P de (Org.). *Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O; SFORNI, M. S. de F; ARAUJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

MOURA, M. O. et al. *Controle de variação de quantidades: atividades de ensino*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da Educação física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NAVARRO, V. L. O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 32-41, jun. 2003.

_____. Reestruturação produtiva e precarização do trabalho na indústria de calçados no Brasil. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL LA OBRA DE CARLOS MARX Y LOS DESAFIOS DEL SIGLO XXI, II, 2004, Havana. *Cuba Siglo XXI*. Cuba: La haine, 2004. p. 1-7. Disponível em: <http://www.nodo50.org/cubasisgloXXI/congreso04/navarro_290204.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. *Trabalho e trabalhadores do calçado*. A indústria calçadista de Franca: das origens artesanais à reestruturação produtiva. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NUNES, C. G. *Desenvolvimento do senso crítico matemático diante das diretrizes do regime econômico capitalista*. 2005. 81 p. Monografia (Educação Matemática)–UNESC, Criciúma.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Boletim: Promovendo o Trabalho Decente*. Dados municipais. Município: Franca/SP. Brasília: OIT; ONU, 2010. Disponível em: <<http://www.bsb.ilo.org/simtd>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

OLIVEIRA, T. F. B. N. de. *Da igreja ao sindicato: a trajetória do novo sindicalismo em Franca-SP*. 1998. Trabalho de conclusão de curso– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

PARO, V. H. *Administração escolar: uma introdução crítica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso escolar*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENN, H. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRAZERES, T. J. *Na costura do sapato, o desmanche das operárias: um estudo das condições de trabalho e saúde das pespontadeiras da indústria de calçados de Franca (SP)*. 2010. 196 p. Dissertação (Mestrado em Ciências)–Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

REZENDE, V. D. de. *Anônimas da história: relações de trabalho e atuação política de sapateiras entre as décadas de 1950 e 1980 (Franca – SP)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História)–Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

_____. *Tempo, trabalho e conflitos social no complexo coureiro-calçadista de Franca- SP (1950-1980)*. 2012. 397 f. Tese (Doutorado em História)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Coord.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber, 2010. p. 13-44.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARTORI, E. Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 253-278, jan./jun. 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas de Franca*. Franca: SME, 2008.

SILVA, M. L. O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 83, p. 30-48, set. 2005.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

STIC/CUT. *Mapeamento do Trabalho Infanto-Juvenil em Franca na Categoria dos Sapateiros*. Franca: STIC/CUT, 1993. Relatório Preliminar.

TELES, J. R. *Estratégia de sobrevivência dos desempregados da indústria calçadista de Franca-SP*. 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)—Faculdade de história, direito e serviço social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca.

TOSI, P. G. *Capitais no interior*. Franca e a história da indústria coureira-calçadista (1860-1945). 1998. Tese (Doutorado em Economia)—Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TSETUNG, M. *Obras Escolhidas de Mao Tsetung*. Pequim: Edições do Povo, 1975.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: _____. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Obras Escogidas. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. tomo III, cap. 2.

_____. Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. *A Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

ZABALA, A. *A prática educativa* - como ensinar. São Paulo: Artmed, 2002.

ANEXO I

Carta Caitité

Caros colegas,

Como vocês sabem, estou em Luaip, país maravilhoso, para conhecer os avanços dos seus acadêmicos em Matemática. Já participei do primeiro seminário. O nosso tema foi a descoberta de um sistema de numeração de uma comunidade chamada de Caitité. Os renomados professores Ovatsug e Oigres apresentam as suas descobertas iniciais baseadas em escritas que parecem representar os bens de um rico senhor daquela comunidade. Os professores disseram que foi possível perceber que as quantidades de um a doze, em ordem crescente, podem ser representadas da seguinte forma: <, +, N, <I, <<, <+, <N, +I, +<, ++, +N, NI. Descobriram também que o povo Caitité, embora não tenha desenvolvido muito matematicamente, já tinha um símbolo para o zero: I

Os professores mostraram uma inscrição que apresentava a figura de um jegue seguida dos símbolos +N<. Supomos que quem fez estava querendo comunicar o valor do jegue. No próximo seminário pretendemos descobrir a lógica do sistema de numeração dos Caitités. Acreditamos que isso poderá trazer grande contribuição para entender a cultura desse povo. Estou enviando-lhes este resumo do que já presenciei porque sei o quanto vocês ficarão desafiados para encontrar uma solução geral para o problema que estamos investigando.

Peço-lhes que procurem descobrir qual o sistema de numeração dos Caitités, pois isso daria grande prestígio para nossa academia. Se vocês conseguirem descobrir, escrevam, com os nossos numerais, quanto custa o jegue e escrevam também quanto seria 23 e 203 em escrita Caitité. Vocês podem mandar a resposta por e-mail. O meu endereço eletrônico aqui é: modmoura@usp.br

Saudações universitárias,

Manoel Oriosvaldo de Moura (Ori)

ANEXO II

Roteiro da entrevista com José **Entrevista aluno: criança pela criança**

Observação: algumas perguntas poderão ser agrupadas no decorrer da entrevista, dependendo da dinâmica desenvolvida.

Outro ponto a ser realizado pela entrevistadora será intervir o menos possível na entrevista, procurando realizar uma entrevista semi dirigida.

1- Por que você vem para a escola?

O propósito de perguntar para a criança sobre a escola tem como objetivo identificar o que ela pensa sobre esse espaço social, buscando averiguar se a escola é importante para o seu desenvolvimento.

2- O que você faz na escola? O que você mais gosta de fazer aqui?

Essa questão apresenta a possibilidade de verificar algumas das atividades desenvolvidas pelo estudante na escola e fora dela, a questão também abre a possibilidade de investigarmos qual a importância dessas atividades realizadas na escola para o aluno.

Qual o significado das atividades que realiza, o sentido pessoal que atribui

3- E o que você não gosta?

Essa questão é uma continuidade da pergunta anterior, no entanto buscando notificar as atividades que não são apreciadas para o estudante.

4- Como você se vê como aluno, nas atividades desenvolvidas em sala, por exemplo.

Essa pergunta tem como objetivo realizar na criança uma auto análise de seus comportamentos e atitudes no contexto escola.

5- Você é um bom aluno? Por que?

O trabalho (dissertação) desenvolvido levará em conta as concepções do aluno referente a suas vivências e ações no contexto escola. Tal pergunta também se repetirá com outros entrevistados – família e professora – com a finalidade de construir futuras comparações entre os entrevistados.

Qual o significado social e o sentido que ele atribui do que é ser um bom aluno.

6- O que a escola te ensina? Como a professora ensina? Você aprende?

O segundo capítulo do trabalho visa apresentar uma discussão sobre o que é a escola dentro da perspectiva histórico-cultural, a proposta de realizar essa

pergunta com o estudante visa dialogar com este capítulo estabelecendo uma discussão com a teoria apresentada.

7- Como são as atividades que você realiza na escola?

A possibilidade de futura análise dessa pergunta será relacioná-la com a nossa intervenção que está sendo realizada com a criança. Buscando apresentar uma comparação, discutindo proximidades e distanciamentos entre a atividade desenvolvida na classe e a intervenção desenvolvida pela pesquisadora.

8- Como seus amigos são com você?

A proposta de análise dessa pergunta reside em analisar como a criança se relaciona no espaço escolar, sendo as amizades desenvolvidas na escola um fator positivo para o seu bem estar nesse espaço social.

9- O que você mudaria aqui na escola?

A idéia inicial para a realização dessa pergunta é buscar conhecer as possibilidades que a criança encontra para se pertencer ao contexto escola.

10-E o que poderia ser mantido?

Perceber através da resposta da criança quais são as ações realizadas pela escola que contribuem para o seu desenvolvimento. A resposta do que deve ser mantido na escola nos abre a possibilidade de análise para verificar o que faz sentido e relevância para a criança dentro do contexto escolar.

11-Você gosta de brincar?

O estudo se baseia na teoria que a ação de brincar é uma das atividades que constituem a criança como humano. A pergunta visa analisar se o ato de brincar é significativo e constitui para o estudante.

12-Você brinca?

Verificar se a criança brinca, sendo essa ação diante do referencial teórico uma das principais atividades que devem ser desenvolvidas por uma criança.

13-Como são as suas brincadeiras?

O propósito dessa pergunta visa perceber como essas brincadeiras são realizadas, de que forma elas contribuem para o desenvolvimento da criança.

14-Com quem você brinca?

Essa pergunta tem o mesmo propósito da questão 17.

15-Você brinca mais em casa ou na escola?

Analisar como a escola oferece momentos lúdicos, tão importantes para o desenvolvimento.

16- Quando você está em casa o que você faz?

A pergunta abre a possibilidade de análise para percebermos qual é atividade que toma a maior parte do tempo da criança.

17-Você trabalha/ajuda sua família no trabalho? Você ganha dinheiro quando trabalha?

Essa questão nos possibilita verificar qual é a participação da criança nas atividades remuneradas da família.

Poderemos também pensar qual é a concepção de trabalho que a criança possui. A pergunta nos possibilita pensar o que representa trabalhar para criança, se esse trabalho representa ajudar a família, fazendo com que ele se sinta uma criança participativa e útil no contexto familiar.

18-Você acha importante trabalhar? Por quê?

Verificar o conceito de trabalho presente na criança
(idem questão 12)

19-Como é esse trabalho?

Verificar o conceito de trabalho presente na criança. Dando continuidade as perguntas acima.

20-Você acha a escola importante? Por que?

A idéia inicial para a realização dessa pergunta é buscar conhecer o que a criança avalia importante para o seu desenvolvimento na escola.

ANEXO III

1. Como posso separar meus 20 lápis de cor em 03 caixas?

2. Amanda comprou 10 balas e 10 chicletes. Quanto ela gastou?

3. Lucas tinha algumas bolinhas de gude. Perdeu 11 no jogo e ainda ficou com 3. Quantas bolinhas de gude ele tinha antes do jogo?

4. No aquário de Lara tem 25 peixes amarelos e 27 peixes vermelhos. Quantos peixes tem no aquário de Lara?

OME

DATA

- 1- Escreva os números que a professora vai ditar:

15 100 15 10 10 54 10 10 10 10 20

- 2- Carla tinha em sua coleção 32 selos, conseguiu mais alguns e ficou com 45. Quantos selos Carla conseguiu?
- 3- Dentro de uma caixa há um total de 62 lápis. Desses, 37 são verdes e os restantes, vermelhos. Quantos são os lápis vermelhos?
- 4- Alice está fazendo o jogo de trilha com o dado de 12 faces. Ela está na casa 39. Jogou o dado e andou com sua peça até a casa 48. Que número ela tirou no dado?
- 5- Numa sala há 25 alunos e 46 carteiras. Quantas carteiras há a mais que alunos?
- 6- Se você tiver 4 tipos diferentes de pães e 3 tipos de recheio, de quantos modos diferentes você pode fazer um sanduíche, combinando um tipo de pão com um tipo de recheio?
- 7- Em um pequeno auditório as cadeiras estão dispostas em 8 fileiras e 9 colunas. Quantas cadeiras há neste auditório?
- 8- Se em uma casinha podem ficar 2 coelhos, de quantos coelhos preciso para distribuir em 6 casinhas?
- 9- Marcos tem 3 reais e Fabinho tem 5 vezes esta quantia. Quantos reais tem Fabinho?

RELATÓRIO/RELATO DE EXPERIMENTO CIENTÍFICO

Osteonômica

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu representado está sendo convidado a participar da pesquisa, coordenada pelo pesquisador responsável _____ e conduzida por _____ aluno/pesquisado.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão para fins de estudo e pesquisa. Para tanto, serão realizados procedimentos que não trarão quaisquer danos a saúde;
2. A identidade da criança será mantida em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira, sendo as filmagens, apagadas após a conclusão da pesquisa.
3. Cabe a você decidir se deseja ou não autorizá-lo a participar dessa pesquisa. Se decidir autorizar deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando ciente de que terá o direito de interromper o estudo e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa sem que isso afete seus direitos aos cuidados futuros, implique responsabilização ou cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição. A participação é livre e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou pagamento.
4. Os dados pessoais e as informações obtidas neste estudo, pelo pesquisador e sua equipe, serão garantidos pelo sigilo e confidencialidade. Os dados do estudo serão codificados de tal modo que sua identidade não seja revelada;

5. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em autorizar o meu representado a participar do estudo e estou ciente que sua participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da Instituição, os direitos descritos neste documento.
- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade do Pesquisador do Estudo.

Para ser assinado e datado pelo Participante da Pesquisa:

Assinatura do representante legalmente aceito Data da Assinatura

Nome do representante legalmente aceito por extenso (LETRAS MAIÚSCULAS)

Relação do representante legalmente aceito com o Participante da Pesquisa (LETRAS MAIÚSCULAS)

Nome do Participante (menor ou incapaz)

Para ser assinado e datado pelo Pesquisador do Estudo:

Assinatura do representante legalmente aceito Data da Assinatura

Nome do Pesquisador do Estudo (LETRAS MAIÚSCULAS)