



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELA REGINA DOS SANTOS

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA
O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA**

FLORIANÓPOLIS
Março/2016



GRAZIELA REGINA DOS SANTOS

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Infância.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Isabel Batista Serrão

FLORIANÓPOLIS
Março/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Graziela Regina dos

A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança / Graziela Regina dos Santos ; orientadora, Prof^a. Dra. Maria Isabel Batista Serrão - Florianópolis, SC, 2016.

191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação. Escola. 3. Ensino. Infância. 4. Criança. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Serrão, Prof^a. Dra. Maria Isabel Batista . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GRAZIELA REGINA DOS SANTOS

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA
O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de março de 2016.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Maria Isabel Batista Serrão – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Examinadora
Universidade de São Paulo (USP)

Prof^a. Dr^a. Elaine Sampaio Araújo – Examinadora
Universidade de São Paulo (USP)

Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Jucirema Quinteiro – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Maria aparecida Lapa de Aguiar – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

*A todas as crianças da classe trabalhadora
que assim como eu, vão para escola
sedentas pelo conhecimento
que produza o desenvolvimento
nas máximas qualidades humanas,
mas este, lhes é negado.*

AGRADECIMENTOS

As situações e espaços destinados aos agradecimentos são carregados de sentidos e significados atribuídos para expressar o reconhecimento e importância que cada ser humano agregou de forma direta e indiretamente, na dimensão positiva e/ou negativa, ao cruzar nossos caminhos pelas ruelas do “duro” processo de existência.

Desse modo, faço deste momento um espaço “glorioso” no sentido de poder explicitar deixando marcado para aqueles que vierem realizar a leitura desse trabalho, que se constitui como produto objetivado, representado minha transformação de modo crucial, pois o processo de apropriação e internalização da herança cultural humana possibilitou que eu me percebesse como sujeito do processo formativo, saciando finalmente a sede pelo conhecimento. Contudo, não de qualquer conhecimento, mas aquele conhecimento histórico com consistência social, histórica, filosófica, política, educativa e revolucionária. Este quando orientado e organizado por princípios teóricos revolucionários, cuja primordialidade é o desenvolvimento dos sujeitos em “atividade” nas reais condições concretas e subjetivas de existência, mediado pelo conhecimento teórico de base histórica, pode sim, produzir transformação de cunho inimaginável. Tal processo pode ser caracterizado como processo de educação que, orientados pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural torna-se processo de humanização.

Nesta lógica, os agradecimentos seguirão a linha do meu processo de existência, iniciando com aquela que me colocou no mundo carregando o “fardo” da minha criação, lutando para que o estudo fosse prioridade, concluindo com aquela que acredita realmente que todo ser humano é capaz de aprender e que ao aprender de forma organizada se produz como um ser humano de nova qualidade.

Minha mais profunda gratidão à minha mãe Fátima Regina dos Santos, que mesmo “consumida” e “exausta” pelo peso das relações de exploração no trabalho sempre colocou como objetivo primordial que todos os filhos frequentassem a escola, pois na sua infância não teve oportunidade para tal. Símbolo de luta, persistência e coragem por sempre se colocar no campo de enfrentamento “brigando” por aquilo que julgava ser justo. Com você aprendi que as relações que estruturam a sociedade não são justas nem tampouco naturais e que não podemos deixar com que os outros inculquem em nossa mente de que somos “menos” pelo fato de ser negro e pobre. Desse modo, obrigada!

*[...] minha mãe por tudo que eu sou
Obrigado mãe que tanto se sacrificou
Fez tudo pra me ver feliz
Capaz de até morrer por mim
Muito obrigado, por me amar assim.
Obrigado Mãe
(Agnaldo Timóteo)*

À banca de qualificação: Diana Carvalho de Carvalho e Manoel Oriosvaldo de Moura, pelas importantes e valiosas contribuições, provocando ainda mais inquietação e mobilização quanto à apreensão das singularidades do objeto de estudo.

Aos companheiros e amigos de trajetória na graduação no Curso de Pedagogia da UFSC e na vida, Evaristo e Marília. Agradeço por compartilharmos juntos este processo e por tornar um pouco mais “leve” o “fardo” de pertencer à classe trabalhadora, buscando conciliar trabalho e estudo. Obrigada, pelos conselhos e apoio em todos os momentos, principalmente naqueles em que a “revolta” e “indignação” eram os únicos instrumentos de expressão, já que as “injustiças” eram legitimadas pedagogicamente. Bons tempos!

Às amizades realizadas no processo de Mestrado Roseli, Elaine, Juliana e Marieli. Obrigada pela disposição em me ouvir “despejar” minhas angústias, dúvidas, decepções e inquietação, assim como, minha alegria, energia e animação. Elaine, obrigada pelas palavras de apoio e todas as mensagens lindas que tocam a alma de qualquer ser humano. Rosi, obrigada por compartilhar comigo lindos e longos momentos de discussão e debate sobre as reflexões realizadas no GEPIEE- UFSC e nas aulas, via telefone. Ju, obrigada, pelo companheirismo e por me transmitir tranquilidade nos momentos de aflição. Obrigada, também pela leitura e formatação do presente texto. Marieli, obrigada pelo apoio e incentivo ao longo do processo seletivo do Mestrado. Agradeço também, pelos momentos de estudo, conversas e muitas “gargalhadas” vivenciados como bolsistas GPEFESC- UFSC.

A Ili Isabel, amiga querida que realizou a revisão ortográfica da versão final deste texto. Muito obrigada!

Às amigas Roberta e Valdirene, por entenderem minha ausência me apoiando em todo este processo.

Ao professor Paulo Sérgio Tumolo, muito obrigada por produzir incomodação, inquietação por meios das “provocações” realizadas em aula, tanto na graduação como no Mestrado desvelando as “mazelas”

encobertas pela ideologia da classe capitalista sobre os verdadeiros elementos que estruturam a sociedade de classe.

À professora Jucirema Quinteiro, ser humano que por onde passa provoca um misto de sentimentos tais como: desconforto, indignação, medo, mas que pode produzir o desencadeamento de ações mobilizadoras por parte dos sujeitos que, afetados pela força, entusiasmo, vigor e fervor com que defende o “direito à infância” na escola, podem vir a se “apaixonar” com intencionalidade política de luta de classes, pela compreensão destes conceitos nas bases históricas, determinados pela produção da base material da existência.

Este ser humano, constituído pela coragem, firmeza e transparência, luta no campo de batalha "universidade" para que as relações entre criança, infância, educação e escola sejam estudados em suas bases históricas, políticas e filosóficas não permitindo que estes sejam concebidos como “dados”, sendo tratados de modo “displicente” sem intencionalidade e desvinculado da luta de classes. Por isso, a insistência da importância em estudá-los a partir das bases históricas e dos verbetes, para compreender ainda que minimamente a constituição e implicações na sociedade contemporânea de classes.

Meu profundo e sincero agradecimento, por ter criado nas aulas situações em que a problemática estava posta, produzindo a necessidade de estudar cada vez mais, na busca de compreender a razão pela qual a infância é um sentimento. Nessa busca outros motivos e necessidades foram produzidos e a cada estudo novas relações entre os conceitos eram estabelecidos. Este processo me possibilitou identificar as lacunas e fragilidades em relação ao entendimento destes conceitos. Mas por outro lado, a certeza de que a criança, a infância e a escola não podem ser tratadas de maneira simplista principalmente quando estamos falamos de processo formativo, de futuros professores que vão atuar diretamente na escola com crianças. Neste sentido, Quinteiro salienta sobre a:

[...] necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica, permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência. (QUINTEIRO, 2000, p.26).

Aos professores Guillermo Arias Beatón e Diego Jorge González Serra, pelos momentos formativos e valiosos vivenciados na viagem a Cuba. Muito obrigada pela acolhida realizada com carinho e atenção. Destaco também, a profunda gratidão pela oportunidade em participar do seminário “La alfabetización de los escolares desde el Enfoque Histórico Cultural”, e da visita realizada na escola da “Cidade da Liberdade”, momentos mágicos de aprendizagem.

À professora Thaís Zimmermann que aceitou ser “sujeito” desta pesquisa. Muito obrigada!

Às crianças, professores, funcionários e bolsistas do PIBID-Pedagogia/UFSC da Escola Estadual Padre Anchieta pelas significativas experiências, desencadeando aprendizagem sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem e que, a formação quando realizada com compromisso e intencionalidade social e política de luta de classe, com via a promoção do desenvolvimento humano, demanda paciência e “tempo” para que os indivíduos se percebam sujeitos do processo formativo.

Ao CNPq, por conceder a bolsa de pesquisa, que possibilitou dedicação exclusiva aos estudos.

Aos professores Joana Célia dos Passos, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Julice Dias, Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Jilvania Bazzo por contribuírem no meu processo formativo na graduação marcando meu processo de existência.

Aos professores Diana Carvalho de Carvalho, Elaine Sampaio Araújo, Jucirema Quinteiro, Manoel Oriosvaldo de Moura e Maria aparecida Lapa de Aguiar por aceitarem participar da banca de defesa de dissertação, que se constituiu em momento de formação humana.

Para concluir este momento de agradecimento, vou tecer algumas considerações relacionadas ao ser humano que criou as bases concretas e subjetivas para que este trabalho ganhasse “vida”, saindo do campo “ideal” e objetivando-se em produto. Aquela pelo qual tenho a honra de chamar de Minha Orientadora: Maria Isabel Batista Serrão.

Bel se pudesse escolher, este ciclo (Mestrado) jamais teria um ponto final, continuaria eternamente no “casulo” do processo de “aprender a ensinar” com você. Mas infelizmente, a vida é constituída de ciclos, como bem afirma o poeta:

*[...] O conhecimento é assim:
ri de si mesmo e de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose movimento fluir do tempo
que tanto cria como arrasa*

*a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo como a asa.
(Mauro Iasi, “Aula de voo”).*

Sou grata por me ensinar que os discursos precisam estar articulados a atitudes, que por mínimas que possam parecer precisam dar conta de produzir a dúvida e incômodo intelectual, movimentando os sujeitos da zona de conforto e o apassivamento ideológico.

Obrigada pela paciência e sabedoria, especialmente pelo rigor e compromisso com a leitura e correção das minhas produções, pelo respeito ao processo de escrita e também pelos longos, mas maravilhosos dias que passamos trabalhando juntas, para objetivação do presente texto. Agradeço por respeitar meu processo de constituição e estabelecer comigo outros tipos de relações, qualificando minha condição como ser humano, não mascarando minhas inquietações em detrimento da produção teórica. Todos estes momentos se constituíram em situações que produziram reflexões e análises, qualificando a escrita e comprovando a potencialidade do estabelecimento de relações sociais, quando orientadas por finalidades formativas, vinculadas a um determinado projeto social.

Minha eterna gratidão àquela com quem aprendo todos os dias o valor de se cultivar nas relações sociais, pequenos gestos de carinho e atenção; àquela que me ensina com atitudes a desenvolver os sentimentos de sensibilidade, que exerce o poder de me surpreender com firmeza e posicionamento, superando-se a cada postura tomada; àquela que um dia eu projetei e desejei com todas as minhas forças que fosse minha orientadora, para que pudesse prolongar os aprendizados incalculáveis vivenciados no estágio; àquela que ao conversar me acalma a alma, àquela que faz as lágrimas escorrerem pelo meu rosto de alegria e emoção; àquela que me ensinou o real significado da saudade.

Pois, como escreveu o poeta: “Há homens que lutam um dia em são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. **Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis**”. (BRECHT). Você, Maria Isabel Batista Serrão foi e é imprescindível no meu processo formativo.

“Aula de Vôo”

*O conhecimento caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo:
faz muralhas, cava trincheiras, ergue barricadas.*

*Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.*

*Até que maduro explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.*

*Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.*

*Mesmo o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.*

*É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:
ri de si mesmo e de suas certezas.*

*É meta da forma metamorfose
Movimento fluir do tempo
que tanto cria como arrasa*

*a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa.*

Mauro Iasi

*Trono do estudar*¹

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

*A vida deu os muitos anos de estrutura do humano
À procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, a arquitetura
Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu*

*Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque...*

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar*

*Nem a lei, nem estado, nem turista
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar*

*Vocês vão ter que me engolir, se entregar
Porque ninguém tira o trono do estudar
(autor: Dani Black)*

¹ A música "O Trono do Estudar", composta por Dani Black em apoio à luta dos estudantes de São Paulo contra medida do governo estadual, ganhou a voz de dezoito artistas da música brasileira, entre eles Chico Buarque, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos e Zélia Duncan. (JORNAL DO BRASIL, acessado em 30/01/2016).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Educação é resultado de uma pesquisa que é parte integrante de estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Educação e Escola – GEPIEE, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, que investiga as relações entre Infância, Educação, Escola, e no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica- GEPAPe, da Universidade de São Paulo, que tem como objeto de estudo a Atividade Pedagógica a partir da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo desta pesquisa é investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, a partir das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, foram desencadeadas as seguintes ações: a) estudo bibliográfico com a finalidade de compreender conceitualmente as bases históricas e a constituição e função social da escola, bem como as relações entre criança, como ser humano de pouca idade; infância, como período de existência e condição social determinada pela classe social; educação como processo de humanização e socialização e organização do ensino como unidade entre teoria e prática que constituem a atividade de ensino que se converte como *práxis pedagógica* quando produz a transformação e desenvolvimento da psique de ambos os sujeitos do processo (professor e estudante) e a formação do pensamento teórico que é a máxima sofisticação do desenvolvimento do ser humano; b) análise do conteúdo da entrevista de uma professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. A apropriação do ensino como objeto da atividade docente ocorreu por meio da atuação da professora no conjunto de ações educativas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência - PIBID. Do estudo empreendido pôde-se compreender que a intencionalidade, o planejamento das ações didáticas, os elementos históricos e culturais relacionados à vida das crianças, professores e da instituição escolar, o conhecimento específico do que se quer ensinar e aprender são instrumentos metodológicos para a organização do ensino que busca criar condições para o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. Foram constatados momentos de ampliação da formação humana, ainda que circunscritos aos limites impostos pela sociedade capitalista contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Escola. Ensino. Infância. Criança. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation to the master degree in education is the result of a research that is part of studies in the Group of Studies and Research Childhood Education and School - GEPIEE, linked to the Federal University of Santa Catarina, which investigates the relationship between Childhood, Education and School, and in the Group of Studies and Research on Pedagogical Activity GEPAPe, in the University of São Paulo, which has as its object of study the Pedagogical Activity from the Cultural-Historical Theory view. The objective of this research is to investigate the theoretical and methodological principles of the organization of teaching from the relationship between child, childhood and school on historical grounds, under the assumptions of Cultural-Historical Theory. Therefore, the following actions were taken: a) bibliographic study in order to conceptually understand the historical basis and the constitution and social function of school as well as the relationship between the child as a human being of young age; childhood as a period of existence and social status determined by social class; education as a process of humanization and socialization and education organization as unity of theory and practice that constitute the teaching activity that converts as pedagogical praxis when producing the transformation and development of the psyche of both subjects of the process (teacher and student) and formation of theoretical thinking which is the ultimate sophistication of human development; b) analysis of an interview given by a teacher of an elementary public state school of Santa Catarina. The appropriation of education as an object of the teaching activity occurred through the work of the teacher in the set of educational activities linked to the Institutional scholarship for initiation to Teaching - PIBID. Through this research could be understood that intentionality, planning of educational actions, historical and cultural elements related to the lives of children, teachers, the school institution, the specific knowledge of what you want to teach and learn are methodological tools for the organization of teaching that seeks to create conditions for human development in their maximum potential. Expansions of moments of human development were noted, although confined to the limits imposed by contemporary capitalist society.

Keywords: Education: School. Teaching. Childhood. Child. Cultural-Historical Theory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEBAS	Associação Evangélica Beneficente de Assistência Social
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEP	Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEAMI	Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática na Infância
GEPAPe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica
GEPIEE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
GPEFESC	Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PR	Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO I - AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: MARCADAS HISTORICAMENTE PELA LUTA DE CLASSES SOCIAIS ANTAGÔNICAS.....	47
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE: AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE ESTRUTURAM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO	48
1.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: PRESSUPOSTOS PARA A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO	67
CAPÍTULO II - CRIANÇA E INFÂNCIA: DETERMINADOS PELA CONDIÇÃO SOCIAL DA CLASSE TRABALHADORA .	83
2.1 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DETERMINADO PELA CLASSE SOCIAL	94
2.2 PROFESSOR COMO AGENTE SOCIAL DE MUDANÇAS NA ESCOLA	109
CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO.....	115
3.1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO, SOCIAL, IDEOLÓGICO E REVOLUCIONÁRIO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA	117
3.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO VIA AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO DOS SUJEITOS EM ATIVIDADE	128
3.3 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO (AOE): PROPOSTA TEÓRICA- METODOLÓGICA DE ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CUNHO DESENVOLVIMENTAL.....	142
3.4 VERDIM E SEUS AMIGOS: A ATIVIDADE ORIENTADORA DO ENSINO - AOE - EM MOVIMENTO.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	183

APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	183
APÊNDICE 2: DECLARAÇÃO	184
APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	185
APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	186
APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188

INTRODUÇÃO

*[...] “la educación tiene
un deber ineludible
para con el hombre,
no cumplirlo es un crimen”
José Martí*

A presente seção introdutória apresenta um breve relato do processo de produção da existência da pesquisadora, marcada pela condição social de classe que determinou as escolhas e o conteúdo das relações estabelecidas desde a infância até o processo formativo no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC).

Também aborda o conjunto de ações realizadas de cunho bibliográfico e empírico com a finalidade de cumprir o objetivo ao qual se propôs o presente estudo que é “investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, a partir das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural”. Apresentamos o processo histórico de constituição do sujeito pesquisador pelo percurso de escolarização, destacando a condição social de ser criança e viver a infância como prole da classe trabalhadora.

Ademais são explicitados aspectos sobre o processo de formação na graduação, evidenciando os motivos que desencadearam a necessidade de realizar o presente estudo, bem como o movimento de apropriação, construção e objetivação do objeto em movimento em que a teoria, por meio das ações de estudo, se tornou instrumento de análise da materialidade do objeto. Este se consolidou em processo de humanização.

Nesta direção evidencio uma das orientações pontuadas no momento do Exame de Qualificação²: “persiga seu objeto de pesquisa”. Por isso, se faz necessário apresentar o tema, objetivo geral pelo qual ocorreu a objetivação inicial da presente pesquisa. Tal necessidade, parte do pressuposto de que os motivos e necessidades que mobilizaram as ações para participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação (PPGE-UFSC) explicitam o desencadeamento das ações de estudo desenvolvidas ao longo da apropriação pelo processo de internalização do objeto de pesquisa, expressando as relações entre o

² A banca do exame de qualificação foi composta pelos professores Dr^a Diana Carvalho de Carvalho e Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura.

nível real e o potencial da minha aprendizagem e desenvolvimento formativo como “aspirante” à pesquisadora, movimento que possibilitou chegar à conclusão desta, ao nível de Mestrado.

O Pré-projeto de pesquisa apresentado para a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC - Linha Educação e infância - no ano de 2013, teve como título da temática para investigação: *A atividade orientadora do ensino como instrumento na organização das situações de ensino e aprendizagem, que possibilite a mobilização da atividade da criança no seu processo de aprendizagem, de modo a superar as condições postas pela sociedade capitalista, sob o enfoque da Teoria histórico-cultural*, e como objetivo geral: *Compreender os elementos que constituem a organização orientada do ensino, considerando a atividade da criança no seu processo de aprendizagem, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como uma das ferramentas para a criação das condições necessárias para a superação da sociedade capitalista*. A partir disso, é possível inferir que a relevância social, política, educativa e revolucionária estavam postas como ponto de partida explicitado na temática e objetivo geral do Pré-projeto inicialmente apresentado.

O processo formativo de apropriação dos conhecimentos, bem como a construção e organização da estrutura e conteúdo que dão corpo a esta dissertação, sustentam-se e se orientam inicialmente por minha condição social de ser criança e produzir a existência determinada pela condição de prole da classe trabalhadora cujo determinante na infância foi a condição de trabalhadora, inicialmente por via da necessidade de assumir responsabilidade na vida cotidiana doméstica familiar no cuidado dos meus irmãos mais novos e, em seguida, pela inserção formal no mercado de trabalho. O trabalho determina a produção da existência, mas não se constitui como atividade principal da criança, que neste período deveria ser o jogo³ (brincadeira), pois produz o desenvolvimento da psique da criança, como bem nos ensinou Leontiev (1978).

Diante da constatação de que a infância é uma construção social, histórica (QUINTEIRO, 2000) e, em última instância, determinada pela classe social e o fato de que a sociedade estrutura-se por relações sociais

³ Utilizaremos aqui a expressão jogo/brincadeira quando for abordado o tema da atividade principal da criança, pois não há uma uniformidade de expressão nas publicações referentes aos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Contudo, manteremos o termo conforme a elaboração de cada autor e na forma que constar nas publicações utilizadas como referências bibliográficas.

estabelecidas entre classe trabalhadora e classe capitalista, com interesses antagônicos, a escola se apresenta para a prole da classe trabalhadora como via de ascensão social relacionada à formação para o mercado de trabalho⁴. A certificação é tomada como um instrumento para atingir a mobilidade social, especialmente quando essa está relacionada à condição de transição de cargos que corresponde ao aumento salarial e/ou à ocupação de uma posição hierarquicamente superior nas relações sociais, visando *status* mais elevado socialmente.

As expectativas da classe trabalhadora quanto à função social da escola se efetivam na medida em que esta se configura desde suas bases históricas e sociais como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), conforme formulação de Althusser (1985), cumprindo a função de disseminar as ideologias, conhecimentos concebidos na forma científica, estética, poética, legado cultural produzido ao longo da história humana. Estes se constituem como conteúdos desvinculados das relações históricas, afirmando-se pela pobreza teórica e exercendo a função de formas regulatórias de mente e corpo dos sujeitos que, ideologicamente conformados e adaptados, não percebem que o legado humano é produção humana⁵ e que, portanto, deve estar ao acesso de todos os seres humanos.

⁴Minha inserção formal no mercado de trabalho ocorreu ainda quando cursava o último ano do ensino fundamental. Neste momento passei a atuar em casa de família na condição de babá com o intuito de continuar a manter meus estudos, pois o custo dos livros e transporte era alto, (sempre estudei em escolas distantes da minha residência e próximas das residências em que minha mãe fazia faxina), impossibilitando que minha mãe continuasse a custear tais despesas. Diante dessas condições, comecei a trabalhar em período integral e estudar no período noturno, permanecendo até completar o ensino médio, cursando Magistério. A escolha em cursar o Curso de Magistério ocorreu por questões religiosas, pois o outro curso ofertado na escola era hotelaria, sendo que este é preciso trabalhar aos sábados e no Magistério não é caracterizado por este critério. Mas deixo claro, nunca foi minha intenção atuar como professora, tampouco cursar pedagogia e exercer a docência com crianças. Concomitante ao curso de magistério eu iniciei minha atuação numa instituição de educação infantil da rede privada no município de Florianópolis, primeiramente como auxiliar de sala e posteriormente como professora. Desta maneira conciliava uma jornada de três turnos: no período matutino era babá, vespertino professora, e à noite frequentava o Curso de Magistério.

⁵Nesta situação, fica explícito o quanto os conhecimentos historicamente produzidos e da melhor qualidade são negados aos estudantes das escolas públicas, que na maioria são oriundos da classe trabalhadora. A estes são disponibilizados informações, que servem para moldar, padronizar e manipular

Tal função ideológica se expressa pela função social que o ensino, objeto da atividade pedagógica realizada pelo professor na escola, exerce por meio de práticas pedagógicas que contribuem para a reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista. Estas relações de reprodução permearam (permeiam) hegemonicamente meu percurso de escolarização desde a educação básica, magistério até o ingresso no curso de graduação em Pedagogia no segundo semestre de 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, ano de implantação do programa de Ações Afirmativas⁶.

Os motivos que me mobilizaram a fazer o vestibular para um curso de nível superior estavam ancorados na concepção de estudo, já mencionada. Assim, o desejo de acessar o nível superior tinha como objetivo central obter a certificação para alargar as chances de atuação fora da sala de aula, na condição de Orientadora e/ou Supervisora Educacional. Esse motivo que de início parecia consolidado, constituía-se como eixo orientador no processo de formação na graduação, mobilizando-me a entrar no campo de enfrentamento, não aceitando de modo confortável as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que constituem os diferentes setores dessa universidade.

O processo formativo na condição de estudante negra cotista no curso de graduação em Pedagogia da UFSC, desde o período de entrada até a conclusão no segundo semestre do ano de 2012, se consolidou por relações de conflitos e enfrentamentos, estabelecidas entre estudantes – professores e estudantes. As relações entre os estudantes foram marcadas hegemonicamente por práticas sociais pedagógicas permeadas por “sutilezas”, quase imperceptíveis para quem está de fora, mas para alguém da minha condição social e étnica, filha de faxineira, oriunda de uma família com seis filhos, moradora de região periférica, aluna de

os sujeitos, não possibilitando a criação das bases desenvolvimental específicas e necessárias para espécie humana, o pensar teoricamente sobre a realidade social, propiciando a este sujeito condições adequadas para a produção da consciência.

⁶As AÇÕES AFIRMATIVAS são medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário ou não. Tais medidas pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico, de modo que essas medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade. É importante também não perder o foco, pois entre os fatos que levam a pensar na implantação das ações afirmativas existe o agravante do baixo nível de formação e capacitação do ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Brasil. (<http://acoes-afirmativas.ufsc.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>).

escola pública que conhece o peso da responsabilidade que desde que me percebo por gente tive que enfrentar, não foram desapercibidas, nem tomadas como natural.

Desse modo, tais práticas “sutis” marcaram o processo formativo na graduação que foram carregadas de discriminação, preconceito étnico e social, competição entre os estudantes, enfrentamentos, dificuldades financeiras⁷ para me manter na condição de estudante na graduação, dificuldades de apropriação dos conteúdos propostos em cada disciplina desencadeando insatisfação, inquietação, conflito, revolta e enfrentamento com professores que não concebiam (concebem) o estudante (criança) de modo concreto, nas reais condições de produção da existência. As relações com os professores eram (são) caracterizadas pela idealização do estudante, práticas pedagógicas ancoradas em um modelo de “perfeição”, isto é, de um padrão de estudante, como nos moldes da educação clássica humanista. A condição real de produção da existência inerente ao desenvolvimento dos sujeitos, determinando o nível real da psique destes, pouco ou em nenhum momento era considerada. Porém, o conteúdo dessas relações não foi apropriado por mim sem resistência, aliás, nem sei se me apropriei, pois o que orientava minhas ações quanto aos conflitos com professores e estudantes eram as normas institucionais.

A contenção da revolta e da indignação quanto às relações de cunho desigual que favorece os “favorecidos”, aqueles que conseguem compreender a lógica dos “ritos” da escola, da universidade, expressos pelas práticas pedagógicas, isto é, aprendem a dançar conforme a música e oprimem os “desfavorecidos”, na expressão de Snyders (1981), que são os estudantes que compartilham da mesma condição que eu, cujo processo de existência e escolarização foi marcado pela luta por melhores condições de vida, conciliando estudo e trabalho, na busca de “sobreviver” às normas regulatórias da escola. Esta que, com práticas arbitrárias, burocráticas e autoritárias “lança” para fora aqueles que não

⁷As dificuldades financeiras referem-se aos custos elevados dos principais meios de subsistência que são básicos para que todo ser humano produza sua vida com o mínimo de dignidade. Estes dizem respeito ao alto custo de aluguel, alimentação e cópias dos textos estudados nas disciplinas. Com o ingresso na graduação não foi possível me manter na condição de professora em decorrência do choque de horários. Assim, tive que deixar o emprego e “sobreviver” na condição de bolsista (bolsa permanência PRAE-USFC) cujo valor na época era de R\$ 360,00 e com economias oriundas do seguro desemprego.

se adequam às normas institucionais concebidas e proclamadas como “regras de educação para boa convivência em sociedade”, conforme Durkheim e outros sociólogos liberais defendiam. Sujeitos sendo formados para se integrarem à sociedade harmoniosa, onde todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades, você só precisa se esforçar e se dedicar ao trabalho, isto é, dê o “sangue” ao capitalista que um dia isso será recompensado. Mas é preciso trabalho duro!

Escola, professores, me desculpe se os decepcionei! Mas, minha condição social e primordialmente a observação da atuação da minha mãe nas reuniões pedagógicas da creche AEBAS⁸ me levam a constatar que não podemos deixar que a condição social de classe e étnica sejam colocadas sobre nossos ombros como um peso, nos coagindo, nos levando à submissão no estabelecimento de relações de subserviência e obediência.

Neste sentido, as relações eram estabelecidas com a finalidade de me afirmar como sujeito capaz e de que a aprovação pelas “cotas” não representava que tinha baixo nível intelectual, significa que a estrutura social dividida em classes produz a desigualdade e degradação humana em todas as dimensões, negando à classe trabalhadora o acesso à produção humana e fazendo da escola pública na contemporaneidade espaço de todos os tipos de “atividades”, tais como venda de roupas, maquiagem, festas, comemorações entre outros eventos que não representam sua função social, política, educativa e de luta de classes.

Essas práticas legitimam o discurso do senso comum de que a escola é pública, se é assim, então é de todos e desse modo tudo pode! Tudo pode ser realizado no interior da escola, menos cumprir a função de organizar os conhecimentos mais qualificados historicamente para que a criança ao se apropriar se desenvolva com vias à possibilidade da formação da sua personalidade⁹, particularmente do pensamento teórico.

⁸ AEBAS - Associação Evangélica Beneficente de Assistência Social, instituição onde passei a infância e adolescência, antes da inserção formal no mercado de trabalho na condição de babá.

⁹ Para este estudo tanto quanto para a pesquisa realizada por Euzébio (2015) o conceito de personalidade é categoria fundante. “Tal conceito é fundamental na Teoria Histórico-Cultural; contudo, não abordaremos especificamente. Tomaremos a explicação de Castañeda (2003, p. 3) como referência. Conforme a autora, “personalidade” significa “la integración sistémica y psicológica individual que caracteriza las funciones reguladoras y autorreguladoras de la actuación de la persona quien, en diferentes momentos y situaciones tiene que actualizar sus contenidos y operaciones mediante decisiones personales. Por eso la personalidad es una realidad de naturaleza psíquica, personal y construida que

Apesar destas constatações, ainda podemos projetar uma educação humanizadora, uma escola onde realmente se crie espaços que propicie aos sujeitos construir sua autonomia de modo que saibam tomar decisões conscientes diante das suas condições objetivas de existência. Visto que, para a classe trabalhadora, a escola é o principal *locus* para se apropriar dos conhecimentos mais elaborados, sistematizados, produzidos ao longo da história humana. Neste processo a subjetividade condiciona-se pelas condições objetivas, sendo esta transformada pelas relações sociais estabelecidas. É importante que a escola torne-se, por meio de práticas pedagógicas em seu interior, espaços de criação, conforme nos ensinou Vigostki (2009), que produza outros tipos de sociabilidades, diferentes destas que estão postas na estrutura capitalista. (TRAGTENBERG, 2004; CARDOSO, 2004; MIRANDA, 1985 e FERNANDES, 1987). É preciso criar situações que possibilite o desenvolvimento da consciência e autonomia em cada ser humano. (MOURA, et al. 2010).

Nessa direção, a educação passa a ser processo de humanização, uma vez que cria situações de ensino e aprendizagem, embasando a transformação dos sujeitos, possibilitando que estes reflitam e analisem a condição real de relações sociais às quais estão submetidos, principalmente as relações de exploração do trabalho. Dessas relações de exploração de trabalho ancoradas na estrutura social dividida em classes, o sujeito não poderá se libertar, já que as relações entre capitalistas e trabalhadores, são relações de dependência. Nem um nem outro sobrevivem no mercado capitalista sem vender e comprar a força de trabalho. É preciso ter isso claro! Mas com toda certeza sem conhecimento e atuação política coletiva a “libertação” do intelecto e da consciência de que está sendo explorado e que o capitalista não é um “coitadinho” que está à beira da falência e por isso, tenho que dedicar ao trabalho horas excedentes do expediente para ajudá-lo, pois ele me ajudou oferecendo emprego, não se consolidará.

se forma y desarrolla con la intervención de la propia persona en calidad de sujeto de su actividad, mediatizando activamente su vínculo con las influencias sociales externas y definiendo el sentido psicológico de las mismas”. A concepção de personalidade de Mello (2007, p. 94) também nos orienta, pois, conforme a autora, é preciso compreender a “estrutura da personalidade como um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas”. (EUZEBIO, 2015, p.50).

Felizmente todo processo de revolta, rebeldia e indignação podem levar a momentos de “rupturas” e o meu se consolidou transformando os “motivos compreensíveis” iniciais de ingresso no curso de graduação em “motivos eficazes” (LEONTIEV, 1988). Essa mudança ocorreu na sexta fase na disciplina “Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental - Séries Iniciais”, no primeiro e segundo semestre do ano de 2011¹⁰. Assim, afirmo que a participação nas atividades relacionadas a tal disciplina produziu “motivos eficazes”, representando o movimento de apropriação ao internalizar os construtos teóricos que embasaram a materialização da presente pesquisa.

Tal transformação foi desencadeada a partir de um conjunto de ações de ensino que concebeu cada estudante na sua forma concreta de produção de existência e o conhecimento como um legado humano, direito de todos, instrumento para a compreensão e crítica da realidade. Desse modo, foram estabelecidos outros tipos de relações, diferentes daquelas que permearam meu processo de constituição, particularmente na graduação. Estas provocaram rupturas quanto às concepções religiosas, estruturas sociais, outras formas de socialização, sujeitos/criança, função da escola, papel da família, significado da educação na perspectiva humanizadora, pertencimento de classe, atividade pedagógica com função social e política. Enfim, a organização dos processos de ensino e aprendizagem criou as condições adequadas e necessárias para que cada estudante se percebesse como sujeitos socialmente constituídos pelas relações sociais e históricas. A partir dessas rupturas instalou-se a impossibilidade de encarar de maneira harmoniosa, natural e desvinculada da condição social de classe as

¹⁰A presente disciplina desenvolveu-se permeada pelo movimento de greve deflagrado no ano de 2011, pelos professores da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, provocada pelo desrespeito do governo estadual à Lei 11.738, perdurando por meses. “Diante dessa situação, professores e estudantes universitários, em conjunto com os professores da escola, decidiram replanejar o semestre letivo. Assim, novas ações ocorreram: participação em assembleias dos trabalhadores em educação do governo do Estado de Santa Catarina; reunião de professores e estudantes universitários, que deliberaram se solidarizar ao movimento político dos professores e não buscar outro local para o exercício da prática de ensino; apreciação das instâncias colegiadas universitárias da situação posta; realização de reuniões com professores universitários responsáveis pelas disciplinas oferecidas no semestre seguinte e proposição de encaminhamentos relativos à avaliação e retomada do exercício da prática de ensino quando os professores decidiram suspender a greve e voltar às aulas”. (SERRÃO, 2012, p. 08).

relações entre: educação, criança, infância, escola e sociedade capitalista.

As relações estabelecidas por meio da organização do ensino fundadas em princípios teóricos e, sobretudo, políticos com via à superação da estrutura social que está posta, produziu desejo de formar coletivos, onde cada sujeito é concebido de modo concreto a partir das suas especificidades, quebrando com a idealização posta de modelos de certo e errado. Tais fenômenos contribuíram no processo de construção e tomada de consciência sobre a importância da atuação política no processo de constituição do professor, principalmente no que se refere à atuação com crianças da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica, quando tomada na dimensão de atividade pedagógica cumprindo a função social, política e educativa por meio de ações organizadas de modo intencional de transformação da psique dos sujeitos forma sujeitos de qualidade nova. Assim, de acordo com os autores:

No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo. (MOURA, et al, 2010, p.32).

Os determinantes que constituíram as relações sociais nessa disciplina caracterizaram-se como ferramentas primordiais para a consolidação efetiva da formação de cunho humanizador. O processo formativo foi organizado tendo como foco principal a atividade de ensino relacionada ao professor e a atividade de estudo¹¹ referindo-se ao estudante, buscando a formação do pensamento teórico para a continuidade da formação e desenvolvimento da personalidade, em especial do pensamento teórico. Moura et al., afirma que “para a formação do pensamento teórico do estudante, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a formação desse pensamento”. (2010, p.86).

Assim, a aprendizagem do ensino abrangeu elementos não tão presentes na formação de

¹¹Sobre a “atividade de estudo” e como crianças do Ensino Fundamental atribuem sentido pessoal a esta atividade, sugerimos a leitura de Asbahr (2011).

professores: a organização do ensino para o desenvolvimento humano, a partir da consideração da situação social de desenvolvimento, e a criação de condições para que os sujeitos envolvidos atuassem em momentos compartilhados de análise de situações concretas e sínteses propositivas, expressão de unidade da atividade interna e externa processada de modo singular e coletivamente. (SERRÃO, 2012, p.08-09).

Logo, a referida disciplina, se configurou em espaço de aprender a ensinar mediado pela apropriação da teoria como instrumento de análise da realidade social dividida em classes antagônicas; escola como *locus* privilegiado e responsável por organizar e sistematizar os conhecimentos científicos e outros artefatos culturais mais elaborados historicamente, para que ocorra a apropriação no processo de internalização desse legado cultural pelas novas gerações; criança como ser humano de pouca idade constituído social e historicamente por meio do estabelecimento de relações sociais; infância como condição social, histórica e determinada pela classe e que o ensino na perspectiva de promover o desenvolvimento dos sujeitos requer que seja organizado de modo intencional para que cumpra a finalidade de formação do pensamento teórico. Dado que, “não é qualquer modo de ensinar, tampouco qualquer conteúdo, que podem promover o desenvolvimento humano, mas aqueles que intencionalmente forem organizados para esse fim”. (DAMAZIO, et al,2012,p.182).

De modo semelhante ao analisado por Serrão (2006), vivi com meus companheiros estudantes momentos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Segundo a autora:

As estudantes, nesse processo, promoveram seu desenvolvimento psicológico. Ao realizarem ações envolvidas nesse movimento, as estudantes mobilizaram diversos conhecimentos, apropriando-se de instrumentos que inicialmente eram externos. A organização das situações de ensino se materializava em um projeto de ensino e implicava, dentre outros elementos, principalmente o planejamento, a antecipação de ações futuras, a definição de objetivos e de objetos de ensino ou conteúdos escolares, como geralmente são denominados. Ao longo desse processo, o projeto de ensino era um instrumento

que mediava a “atividade de ensino” das estudantes e, ao mesmo tempo, era um instrumento externo na “atividade de aprendizagem” das mesmas estudantes. (SERRÃO, 2006, 137).

As rupturas desencadeadas neste processo geraram novos motivos me mobilizando a definir objetivos quanto às ações de organização das tarefas de estudo, com a finalidade de suprir a necessidade de entender as relações entre criança, infância, escola e organização do ensino sob as relações do modo de produção capitalista. Relacionado à necessidade de apreender estas relações, enfatizo que o fio mobilizador foi a apropriação do conceito de infância nas bases históricas e sociais e particularmente como condição de ser criança da prole da classe trabalhadora que a produz como ser humano. Assim, a base material é definidora do processo de desenvolvimento da criança e o modo pela qual ela se apropria do conhecimento especificamente na escola, implicando a inquietação de compreender as potencialidades do ensino organizado na escola, concebida como *locus* principal de sistematização da produção humana e constituída por contradições de luta de classes, como já mencionado.

Diante dessa verificação, é preciso que se efetivem práticas sociais organizadas em espaços (escola) para que ela cumpra a função de promotora da formação e desenvolvimento da personalidade das crianças, por meio de situações de ensino e aprendizagem, partindo da concepção de sujeitos concretos, podendo culminar numa educação como processo de humanização.

Assim, o conteúdo da atividade pedagógica me afetou de um modo extraordinário, pois não podia acreditar no que meus olhos estavam vendo. É isso mesmo? Uma relação pedagógica que concebe os estudantes na sua concreticidade, que respeita especificidades quanto ao tempo de apropriação dos conhecimentos de cada um, que acredita que todos são capazes de aprender independente da classe social ou etnia e, o mais inacreditável, ela realmente organiza as bases de ensino com a intencionalidade de criar situações de ensino voltadas àqueles que ainda não haviam se apropriado do conhecimento necessário para a formação de sujeitos críticos, portanto, à compreensão e transformação da realidade social. O que se pretendia era favorecer os “desfavorecidos” socialmente. As palavras de Moura escritas na seção de apresentação do livro escrito pela professora responsável pela referida disciplina expressa o conteúdo de sua atuação pedagógica e política que organiza o ensino como o “lugar onde o conhecimento talvez seja a última arma de

que os sujeitos nele comprometidos encontram a esperança de se fazerem compreender ao compreenderem o que lhes imprimem como pessoas” (MOURA, 2006, p.13).

Neste sentido, foram criados espaços de colaboração e cooperação propiciando situações que se constituíram por momentos prazerosos e outros nem tanto, possibilidades pedagógicas de atribuição de outros sentidos e significados aos espaços escolares, transformando estes em ambiente onde as diferenças de ser e agir de cada estudante eram o que permitia consolidar o espaço como ambiente pedagógico. Aprendemos que o respeito e compromisso para com uma educação que possibilite os sujeitos se desenvolverem, precisam ser exercitados na escola; que relações impactantes podem causar rupturas, transformando as relações entre os sujeitos no processo; que a paciência pedagógica no processo oferece bases para a apropriação dos conhecimentos mais elaborados historicamente, tornando esses conhecimentos como conteúdos formativos; que o ensino pode ser organizado de modo a não transformar o processo formativo em notas, seminários, provas, debates de cunho competitivo com o objetivo de: classificar, dividir, separar, contribuindo para a manutenção da atual ordem do sistema capitalista, prevalecendo o individualismo, onde a satisfação encontra-se na aniquilação do outro; que em momentos de conflito e enfrentamentos a sabedoria e intencionalidade podem conduzir de modo construtivo o processo de aprendizagem; que pelo respeito e atenção a cada relato de memória de infância é possível conhecer as diferentes condições de viver a infância. O que foi desencadeado pode ser caracterizado como uma atividade pedagógica estruturada conforme os princípios teóricos da Atividade Orientadora de Ensino - AOE, assim:

[...] ambos, professor e estudante, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem indivíduos portadores de conhecimento, valores e afetividade, que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a AOE como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a decisão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e,

assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova. (MOURA, et al, 2010, p, 97).

Diante da dimensão das rupturas produzidas nesse processo e afetada pela atividade pedagógica da qual participei, me mobilizei a tentar o processo seletivo do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação (PPGE-UFSC) no primeiro semestre de 2013, com a finalidade de compreender as relações expostas pelo fio condutor de classe. Diante disso, me debrucei em estudar autores e participar de eventos fundamentados no referencial teórico que orientou o processo formativo exposto acima.

As ações de estudo¹² foram realizadas amparadas por tais aspectos, porém cercadas de dúvidas quanto a conquista tão almejada, sonhada e projetada que era fazer Mestrado, mas não o mestrado em si. Meu desejo era fazer Mestrado para continuar aprendendo que é possível se formar como um ser humano, mesmo submetido à égide das relações de exploração do capital, como foi ensinado. Também é possível criar espaços onde os sujeitos se apropriem da “humanidade” roubada pelas relações degradantes neste atual modelo de produção. Mas, as expectativas quanto à viabilidade de alcançar este salto para

¹²O conjunto de ações desenvolvidas durante a participação no processo seletivo do Mestrado foi organizado da seguinte maneira: **1)** Estudos de bibliografias, relacionada ao referencial teórico da Teoria Histórico - cultural, tais como: MELLO (2007); MIRANDA (1985); MOURA (2010), SERRÃO (2006); BERNADES (2012); CHARLOT (2000); VYGOTSKY, (1984 e 2008); TRAGTENBERG (1982); **2)** Participação como aluna ouvinte no ano primeiro semestre de 2012 disciplina a atividade da criança na Teoria histórico-cultural ministrada pela professora Maria Isabel Batista Serrão no Programa de Pós-graduação (PPGE-UFSC); **3)** Participação no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em julho de 2012 na UNICAMP em São Paulo; **4)** Participação no I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11 Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: Teoria da Atividade e o Ensino de Humanidades realizado em agosto de 2012 em Marília São Paulo; **5)** Apresentação de pôster com o seguinte título: “A organização do ensino como ferramenta na apropriação da linguagem escrita, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural” na III Jornada de Linguagem realizado na UDESC; **6)** Participação na Oficina: “Jogos e Brincadeiras” ministrado pela professora Maria Isabel Batista Serrão, na Semana do Magistério realizado em 2012 na Escola Estadual Básica Aníbal Nunes Pires, localizada em Capoeiras Florianópolis, SC. Concomitante a participação nas atividades pontuadas acima, estava atuando na condição de professora efetiva do quadro do magistério no município de Tijucas.

alguém na minha condição social eram baixas. Ainda mais se considerarmos que o processo formativo na graduação foi marcado por enfrentamentos e recusa em aceitar as normas sem questionar, tal conquista se colocava como utópica e inalcançável. Mesmo assim, organizei ações colocando-me no processo de estudo diário, intercalando entre o trabalho na condição de professora pela manhã e no período vespertino e noturno dedicação aos estudos. Das ações decorrentes da atividade de estudo a aprovação se efetivou. Finalmente atingi o objetivo proposto!

Com o ingresso no mestrado os estudos se intensificaram e se aprofundaram com as discussões no GEPIEE - UFSC, com ações de estudo¹³, tais como: seminários, eventos nacionais e internacionais, realização das disciplinas obrigatórias e optativas; com a participação na condição estagiária docente na disciplina “Educação e infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais” e com a inserção no campo empírico da presente pesquisa. Essa última ação mencionada refere-se ao ocorrido junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Inicialmente, na condição de colaboradora, participei, no decorrer de 2014, das reuniões com professoras de uma escola pública de educação básica catarinense, professora e estudantes do curso de

¹³ As atividades desenvolvidas no Mestrado foram: **1)** Realização das disciplinas obrigatórias do programa e da linha de pesquisa; **2)** Participação no Congresso II Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-cultural, realizado em Maringá, PR, em dezembro de 2013; **3)** Apresentação de trabalho na modalidade oral no 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília em São Paulo em agosto de 2014, com a seguinte temática: Criança, infância, escola e organização do ensino: primeiras aproximações com base na teoria histórico-cultural; **4)** Participação em atividades relacionadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), na condição de pesquisadora e em assuntos relacionados a organização dos processos pedagógicos; **5)** Evento realizado na Escola Estadual Padre Anchieta com o Professor Dr. Guillermo Arias Beatón, com a temática: Atualidade da revolução cubana e a educação realizado em 2014; **6)** Apresentação de trabalho intitulado: Teoria histórico-cultural e escola: a atividade pedagógica - unidade entre ensino e aprendizagem no Congresso Internacional PEDAGOGIA 2015 Encuentro por La unidad de los educadores, realizado em janeiro em La Havana / Cuba. Posterior a este evento participei do seminário “La alfabetización de los escolares desde el Enfoque Histórico Cultural”, organizado pelo professor Dr. Dr. Guillermo Arias Beatón, Presidente Cátedra L.S. Vygotski, Miembro Consejo Asesor del CELEP.

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Em tais reuniões semanais, ocorridas na escola, eram planejadas, analisadas e avaliadas situações de ensino, a partir de princípios teórico-metodológicos promotores da aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-cultural. Essa participação gerou várias indagações e ofereceu elementos importantes para a delimitação e apreensão do objeto de estudo da pesquisa realizada¹⁴.

As problemáticas produzidas neste processo e que expressam o movimento de apropriação teórica do objeto, segundo Moura et al (2010), emergem no cenário educacional em que nos encontramos. Dentre elas, ressaltamos as seguintes: Quais são os limites e as possibilidades de se tomar a teoria que fundamenta as pesquisas como instrumentos nas atividades pedagógicas? Considerando as precárias condições de trabalho dos professores das escolas públicas, como criar condições concretas de formação na escola, de modo que estes, ao se apropriarem da teoria se mobilizem, produzindo ainda que minimamente um “desconforto” intelectual, desencadeando ações quanto a questionar as relações que estruturam a realidade educacional e em consequência os fenômenos sociais? Eis o desafio!

Tais questões são de suma importância na medida em que consideramos que as atividades de ensino e de aprendizagem se constituem como unidade na atividade pedagógica, conforme nos ensina Moura, et al (2010). Formam um campo de intensa complexidade, sendo composto por elementos multifacetados, como, por exemplo, “o pouco desempenho escolar dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo, a indisciplina e a violência nas escolas”. (MOURA, et al, 2010, p. 81-82).

¹⁴ O projeto que desencadeou a pesquisa realizada no nível de Mestrado em Educação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC-UDESC), por envolver diretamente Seres Humanos. Desse modo, foram cumpridos todos os critérios solicitados quanto aos documentos. Estes estão anexados ao texto que ora apresentamos. Infelizmente, como não houve sincronia entre os períodos de inserção na escola e os referentes aos prazos impostos pelos trâmites burocráticos. Assim, não foi possível considerar depoimentos, excertos de episódios das atividades pedagógicas realizadas e outras produções criadas nesse espaço formativo. O que se considerou foram dados gerais referentes ao contexto escolar, organização das ações de formação, elementos da atividade pedagógica e o importante conteúdo da entrevista realizada com uma das professoras, que será analisado mais adiante no capítulo III.

Serrão também pontua alguns elementos que caracterizam a complexidade da realidade educacional, tais como:

[...] degradação das relações humanas e entre o homem e a natureza; aumento da concentração da riqueza no Brasil; refluxo da atuação dos movimentos sociais; a chamada “democratização do acesso à escolarização”; acentuada fragmentação da atuação de trabalho dos professores e professoras tanto na educação básica como no ensino superior; intensificação do ritmo do processo de trabalho na educação, desencadeado por inúmeras medidas relacionadas à política de financiamento vinculada à produtividade acadêmica e aos atos populistas dos programas do governo federal dirigidos à educação básica e ao ensino superior. (SERRÃO, 2012, p.02).

Essas são algumas das razões que podem levar o professor a naturalizar os fenômenos educativos e os conceber na sua forma imediata e aparente, ocasionando a reprodução das relações presentes na sociedade.

Em contraposição, ao se considerar a escola como um espaço privilegiado para apropriação dos conhecimentos científicos pelas novas gerações, faz-se necessário tomar o trabalho pedagógico realizado pelo professor como elemento primordial na criação de situações intencionais. O ensino requer intencionalidade, organização com a finalidade de criar situações problematizadoras, desencadeando ações por parte dos sujeitos, mobilizando sua Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁵, levando-os a entrarem em atividade de estudo. Quando este entra nesse movimento, possibilita que suas ações se constituam ao longo do processo como Atividade, uma vez que produz o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tais como “linguagem, atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e

¹⁵ As expressões “Zona de Desenvolvimento Proximal”, “Zona de Desenvolvimento Potencial”, “Zona de Desenvolvimento Iminente”, “Zona de Desenvolvimento Imediato” são utilizadas em diversas traduções das obras de Vigotski para designar os processos envolvidos na capacidade que o sujeito produz de realizar tarefas e/ou ações com auxílio do outro e em um momento seguinte ser capaz de realizá-las sem tal auxílio. De modo geral, é o campo de possibilidades de aprendizagem que gera desenvolvimento. Sobre tal conceito, confira em especial Vigotskii (1988).

imaginação” (DAMAZIO, et al. 2012, p.184), gerando transformações do nível social ao biológico. A importância na organização do ensino está em considerar o que há de mais elaborado historicamente, colocando o sujeito na condição de sujeito autônomo do seu processo de formação, como já mencionado.

Esse movimento de formação produziu também a necessidade de buscar compreender especificamente:

- Quais os princípios teórico-metodológicos necessários que o professor se aproprie, de modo que estes orientem a organização do ensino, tendo como finalidade o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões, possibilitando o desenvolvimento nas máximas possibilidades históricas, considerando a conjuntura da atual sociedade dividida em classe, que nega a criança da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente?
- Como organizar o ensino tendo como princípios orientadores as atividades principais da criança: a brincadeira/jogo e o estudo/aprendizagem?
- Como organizar propostas de ensino que promovam a necessidade da criança se apropriar do objeto de conhecimento, gerando motivos que orientem suas ações, possibilitando que estas se transformem em atividades tanto para o professor, de ensinar, como para a criança, de estudar/aprender?

A partir de tais questões, enfatizamos que o objetivo da presente pesquisa é “investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, a partir das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural”. Para atingir tal objetivo foi desencadeado um conjunto de ações de estudo.

Inicialmente realizou-se o estudo bibliográfico com a finalidade de compreender conceitualmente as bases históricas e a constituição e função social da escola, bem como as relações entre criança, como ser humano de pouca idade; infância, como período de existência e condição social determinada pela classe social; educação como processo de humanização e socialização e organização do ensino como unidade entre teoria e prática que constituem a atividade de ensino que se converte em *práxis* pedagógica ao produzir a transformação e desenvolvimento da psique de ambos os sujeitos do processo (professor

e estudante) e a formação do pensamento teórico e suas implicações para o desenvolvimento do ser humano. Esse estudo também propiciou a análise do conteúdo da entrevista concedida por uma professora da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

A construção da presente pesquisa ocorreu pelo processo de apropriação do objeto em movimento; esta não se constituiu tarefa fácil, pois o referencial teórico-metodológico sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural concebe a **educação** como processo de humanização, sendo “uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”. (CARDOSO, 2004, p.109); criança como **ser humano** de pouca idade, histórico e socialmente constituído pelas relações sociais; **infância** como período de existência humana, sendo uma condição social e histórica determinada pela classe (QUINTEIRO, 2000; CHARLOT, 1979,2000; MIRANDA, 1985); **escola** como principal *locus* para as crianças da classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, tornando-os “órgãos de sua individualidade” (LEONTIEV, 1978), e espaço de lutas entre classes sociais com interesses antagônicos, caracterizando-se em instituição complexa (TRAGTENBERG, 2004); **ensino** como uma particularidade da educação requer que seja organizado de modo intencional com finalidade social, educativa e política, produzindo necessidade e motivos para os estudantes se apropriarem do objeto do conhecimento. (DAVIDOV, 1988; MOURA, 1992, 1996, 2001, 2010). Assim, a apropriação ocorreu com a finalidade de apreender a essência do objeto em movimento, desencadeando relações entre o campo teórico e empírico, como já mencionado.

O primeiro se constituiu pelas ações e tarefas de estudo na qual me possibilitaram compreender ainda que minimamente a singularidade do objeto relacionando-o com a totalidade, processo explicitado por Netto (2011), a partir de estudos apoiados em Marx.

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível [...]. (NETTO, 2011, p. 20).

Ainda segundo o autor, a concepção marxista concebe a teoria como:

[...] reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. (NETTO, 2011, p.25).

O estudo da bibliografia de referência contribuiu para a apropriação do conhecimento teórico, instrumento no processo de reproduzir intelectualmente o objeto. O que se buscou foi compreender o objeto de estudo de modo a estabelecer os nexos conceituais entre educação, criança, infância, escola, os elementos que constituem a organização do ensino, conceitos orientadores na construção da presente pesquisa. Nessa perspectiva, a teoria quando apropriada se constitui como instrumento simbólico, permitindo relacionar por meio da objetivação o campo empírico e teórico.

A conjugação entre teoria e prática no processo formativo se configurou como elemento constituidor e formativo do processo de aprender a ser pesquisador, na medida em que a teoria “iluminou” o processo de construção teórica do objeto de estudo. No entanto, sinalizo que não é qualquer referencial teórico que possibilita a análise dos fenômenos que circundam a realidade social, especificamente as relações estabelecidas no interior da escola, mas aquela que concebe os sujeitos concretos em situações concretas de produção de existência.

O entrelaçamento do campo teórico com o empírico, mediado pelas relações sociais, se constituiu como principal eixo do movimento de apreensão do objeto em seu movimento histórico e social, resultando na objetivação deste produto, a dissertação.

Em síntese, nesse movimento teórico e prático, as ações desencadeadas no campo empírico se apresentaram em duas particularidades: inserção na escola por meio da participação nas ações realizada nos espaços de formação criados pelo PIBID - Subprojeto Pedagogia e entrevista realizada com a professora sujeito dessa pesquisa, como instrumento metodológico com objetivo de “apoderamento” da “matéria” como objeto concreto, assim como salienta Netto que, “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”. (2011, p.45).

Desse modo, destacamos que na Modernidade a burguesia como classe em ascendência reivindicou que a escola se desvinculasse dos domínios da Igreja católica em nome dos seus interesses de classe para a

formação da massa trabalhadora com a finalidade de consolidar o projeto social educativo Moderno, resultando no modelo atual capitalista. Com a laicização, universalização, reivindicação de que todos devem ter acesso à escola pública, e, portanto, que é preciso “ensinar tudo a todos”, princípio proclamado por Comenius (1649/1999), supõe-se que aquele modelo de escola inicialmente cumpriu a função para qual foi criada. Parece que hoje a classe burguesa, formada por capitalistas donos da propriedade privada dos meios de produção, não necessita da escola como via social, pois esta já cumpriu as finalidades sociais, políticas, educativas e particularmente ideológicas.

Diante desta constatação histórica socialmente produzida de que a escola, tal qual a conhecemos na contemporaneidade, é produto da Modernidade, criada pela burguesia para fins próprios de classe, é primordial para a formação humana (dada às condições degradantes produzidas pela lógica capitalista) que a classe trabalhadora, público da escola pública, a reivindique, ocupando os espaços desta, fazendo com que se converta em instrumento de luta social, política, filosófica, educativa e revolucionária,¹⁶ servindo aos interesses da classe trabalhadora com a finalidade última de superar com o modelo social que está posto, construindo o modelo de sociedade sem classes. (LENIN, 2015).

Dessa forma, das ações desencadeadas chegamos à seguinte estruturação da presente dissertação de mestrado. Nesta *INTRODUÇÃO* abordamos o conjunto de ações realizadas de cunho bibliográfico e empírico com a finalidade de cumprir o objetivo ao qual se propôs o presente estudo que é “investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, a partir das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas, sob os pressupostos da Teoria Histórico-

¹⁶A expressão **revolucionária** está relacionada às condições das estruturas sociais do capital que nega a classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais elaborados. Isso não se refere que os trabalhadores não tem acesso aos conhecimentos pelas várias vias de formação escolar seja na educação básica, ensino técnico ou superior. Tais conhecimentos expressam as ideologias da classe dominante produzindo a ineficiência de pensar que não se pode romper com este sistema social e por sua vez, a de conformação e atrofiamento intelectual. Nesta perspectiva, ocupar a escola e criar em seu interior práticas sociais onde crianças e adultos se apropriem da gama dos conhecimentos produzidos, encarnados nas diferentes manifestações culturais e sociais confluindo aos interesses da luta de classes a favor da formação intelectual e humana da classe trabalhadora, faz-se sim, um ato político e revolucionário.

cultural”. Apresentamos o processo histórico de constituição do sujeito pesquisador pelo percurso de escolarização, destacando a condição social de ser criança e viver a infância como prole da classe trabalhadora. Nessa condição de existência, o trabalho se apresenta desde a infância, seja na forma de assumir responsabilidades quanto ao cuidado dos irmãos mais novos e no período da adolescência com a inserção formal do mercado de trabalho com a finalidade de dar continuidade aos estudos. Também são explicitados aspectos sobre o processo de formação na graduação, evidenciando os motivos que desencadearam a necessidade de realizar o presente estudo, bem como o movimento de apropriação, construção e objetivação do objeto em movimento em que a teoria, por meio das ações de estudo, se tornou instrumento de análise da materialidade do objeto.

No Capítulo I “*AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: marcadas historicamente pela luta de classes sociais antagônicas*”, são apresentados de modo introdutório as primeiras apropriações sobre as concepções que norteiam a compreensão das relações sociais que estruturam o modo de produção capitalista, que amparam a compreensão sobre as relações entre criança, infância, escola e a organização do ensino sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

No Capítulo II “*CRIANÇA E INFÂNCIA: determinados pela condição social da classe trabalhadora*”, a partir das concepções teóricas que sustentam a elaboração deste estudo, destacam-se os elementos que constituem as relações entre criança e a infância, cujo desenvolvimento está marcado pela condição social, histórica e particularmente de classe. Aqui também pontuamos a urgência social, educativa, política e revolucionária da prática pedagógica realizada pelo professor na escola se converter em atividade pedagógica, servindo de instrumento revolucionário de luta de classe a favor da classe trabalhadora. A atuação do professor, quando tomada nessa perspectiva, leva a organização do ensino na escola com o fim último à humanização dos sujeitos por intermédio da formação do pensamento teórico, configurando-se em *práxis pedagógica*.

No Capítulo III “*A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO*” especificamos a finalidade política e revolucionária de organização do ensino a partir da proposta teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino-AOE, assim como, os elementos que constituem a organização do ensino promotor do desenvolvimento humano na criança, que, ao se apropriar do legado produzido pela humanidade, faz dele elemento próprio de sua

constituição como ser humano de pouca idade, como pode ser constatado no subitem “VERDIM E SEUS AMIGOS: a Atividade Orientadora do Ensino – AOE – em movimento”. O movimento de organização do ensino realizado por uma professora da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina e suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento humano da criança é aqui analisado.

E, por fim, as “*CONSIDERAÇÕES FINAIS*” se apresentam como o espaço em que retomamos os conceitos que orientaram a construção teórica desse estudo e indicações de que para se construir outra sociedade diferente desta que está posta faz-se necessário que sejam criadas estratégias políticas na escola, mas também no processo de constituição dos pesquisadores nos Programas de Pós-graduação. É preciso que o conhecimento de cunho revolucionário faça parte das relações sociais nestes espaços, produzindo a transformação da psique dos sujeitos envolvidos e fazendo com que os estudos e pesquisas sejam tomados como instrumentos de análise crítica com via a intervenção coletiva em seus contextos sociais e educativos.

CAPÍTULO I - AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: MARCADAS HISTORICAMENTE PELA LUTA DE CLASSES SOCIAIS ANTAGÔNICAS

Este capítulo apresenta as concepções que norteiam a compreensão das relações entre modo de produção capitalista, criança, infância, escola e a organização do ensino sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, buscamos apresentar de modo introdutório as primeiras aproximações quanto às leis que estruturam as relações sociais no que tange ao processo de produção da existência da classe trabalhadora e as relações de exploração entre esta classe e a capitalista.

A concepção que está posta diz respeito à necessidade e primordialidade de se organizar o ensino com finalidades políticas, ideológicas e emancipatórias da condição ontológica humana. Portanto, a escola pública como criação da classe burguesa em ascendência na Época Moderna com interesses de formar as novas gerações de trabalhadores, garantindo a consolidação e avanço do projeto social moderno e educativo, precisa, no atual modo de produção capitalista, ser ocupada pela classe trabalhadora, convertendo-se em *locus* de sistematização dos conhecimentos verdadeiramente mais elaborados, conhecimentos históricos.

Por isso, organizar o ensino por meio de situações problematizadoras de modo a produzir o desenvolvimento psíquico dos sujeitos em suas máximas qualidades humanas, considerando os limites da base material de produção da existência determinada pelo capital, especificamente a criança da classe trabalhadora, se configura como atividade pedagógica de cunho revolucionário.

Desse modo, compreendemos que é importante situar de modo histórico, social e político os conceitos de criança, infância, escola e ensino que sustentados pelos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural orientam a compreensão destes, aproximando as partes que integram a análise do objeto de pesquisa. Com a finalidade de costurar as relações entre os conceitos que estruturam o presente estudo, culminando na afirmação da urgência e essencialidade de se organizar o ensino, tendo como fim último à humanização dos sujeitos por meio da formação da personalidade, especificamente com o desenvolvimento do pensamento teórico, apresentaremos os elementos que constituem a compreensão de cada conceito situando-os social e historicamente.

1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE: AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE ESTRUTURAM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO¹⁷

Historicamente, o modelo contemporâneo de sociedade capitalista foi gestado com a produção da propriedade privada desde a Antiguidade, eclodindo no curso da Época Moderna, cujas finalidades do projeto social, político e educativo elaborado pela classe burguesa em ascensão se instalaram no interior do modo de produção feudal, rompendo com este e emergindo o modelo social moderno resultando no modelo de relações produtivas capitalista.

Tal fenômeno produziu a reestruturação das relações sociais, produzindo a formação de duas principais classes sociais denominadas hoje de: classe capitalista e classe trabalhadora. Estas classes têm como base fundante das relações sociais a propriedade privada dos meios de produção e a mercadoria força de trabalho, elemento determinante da base material, definindo o modo de produção da existência, como os sujeitos estabelecem relações sociais, formam sua personalidade e consciência.

A propriedade privada dos meios de produção é responsável em produzir os meios de subsistência que garantem ou deveriam garantir que cada ser humano produza sua vida e/ou continue sobrevivendo (significativa parcela da população mundial) com as migalhas atiradas à classe trabalhadora, que com a atual conjuntura das relações produzidas por esta espécie se produziu outras classes que podemos denominar como subclasses ou classes intermediárias no interior do conjunto de pessoas que não detém os meios de produção.

Desse modo, a relação estabelecida nesta sociedade de classes produz como produto o homem alienado e relações sociais atravessadas pelo fenômeno da desigualdade, do preconceito, da coerção, da exploração do homem pelo homem, gerando a miséria humana de cunho afetivo, cultural, econômico, político, ideológico e, sobretudo, educativo.

¹⁷As primárias elaborações a respeito das especificidades do modo de produção capitalista contemporâneo, foram produzidas com a participação no primeiro semestre de 2015, no Seminário Especial “Tópicos Especiais de Educação e Trabalho II ” ministrado pelo Professor Dr. Paulo Sergio Tumolo no PPGE-UFSC; cujo objetivo era “discutir as questões candentes relacionadas à temática da relação entre educação e trabalho na sociedade contemporânea, dando destaque ao trabalho como princípio educativo”.

Como já assinalado no corpo desta seção, o modo de produção contemporâneo caracteriza-se pela sociedade de classes. A classe capitalista é detentora dos meios de produção, isto é, da propriedade privada dos meios de produção e a classe trabalhadora, que, para produzir sua existência estabelece relações exploratórias e mercantis com o capitalista vendendo a única mercadoria que lhe pertence, a força de trabalho. Por força de trabalho, entendemos de modo simplificado como o conjunto de energia humana que mobilizadas produzem mercadorias.

Nesta lógica capitalista, onde a mercadoria é o embrião e o determinante da produção de existência dos sujeitos, a força de trabalho se constitui na forma social produtiva de valor de uso para o capitalista e valor de troca para o trabalhador. Assim, esta se converte em trabalho assalariado, sendo quantificada e transformada em dinheiro.

A venda da força de trabalho pelo trabalhador não é opção, mas condição para se manter vivo ou para “sobreviver” minimamente, dadas as condições degradantes provocadas pelo capital. Portanto, ao vender sua força de trabalho, este estabelece relações de exploração com o proprietário dos meios de produção. Estas relações de exploração são legalizadas e legitimadas pela lógica que rege e estrutura este modelo social capitalista, onde são estabelecidas relações de troca entre mercadorias. De um lado, os proprietários dos meios de produção compradores da força de trabalho, do outro, trabalhadores que necessitam vender sua mercadoria, a força de trabalho. A necessidade de um é a satisfação e, ao mesmo tempo aniquilação do outro. O capitalista não permanece no mercado se não comprar por meio da exploração a força de trabalho e o trabalhador não mantém sua vida, se não estabelecer relações de exploração por meio da venda da sua força de trabalho.

No entanto, o trabalhador precisa qualificar sua força de trabalho. Ou seja, precisa consumir os meios de subsistência como: alimentação, moradia, ensino, educação, cultura, lazer, música, enfim os elementos necessários para que suas energias sejam renovadas para que este venda sua força de trabalho potencializada. Porém, a quantia atribuída ao valor da força de trabalho não garante que o trabalhador tenha acesso aos meios de subsistência de modo a produzir sua existência nas máximas qualidades humanas. Por outro lado, se ele não vender sua única mercadoria também não consegue manter-se vivo.

Encontramos aqui algumas contradições desse sistema social que rompe com qualquer possibilidade do sujeito produzir sua vida com um mínimo de qualidade humana, pois a maior parte da classe trabalhadora

sobrevive alimentando as estatísticas da miserabilidade. Isto se refere a uma grande parcela da população de trabalhadores e suas famílias que produzem suas vidas em condições que se assemelham aos dos animais, tirando o sustento do lixo¹⁸, vivendo cada dia com a esperança de que o próximo seja melhor que este. A espera de um futuro sem perspectivas de sonhos de projetos de vida, onde a cada nova geração as esperanças se renovam, mas logo se percebe que as condições de classe reproduzem as expectativas de ter esperanças, mas não de transformar as condições materiais da produção da existência.

Nesta lógica, a família como núcleo de afeto e responsável em prover os meios necessários de manutenção da vida de sua prole, caracteriza-se como um instrumento que contribui na manutenção e progresso do modelo social capitalista, pois cabe a ela cuidar e educar as crianças, que serão futuras forças de trabalho. O mesmo ocorreu na Época Moderna, onde a família e a escola foram tomadas como as principais instituições educativas responsáveis por educar e cuidar da criança, pois ela é a futura geração e, o progresso do projeto social moderno depende dessas futuras gerações.

Tais fenômenos de reorganização social produzidos pela instalação da Modernidade fizeram emergir o sentimento de infância humanizatório, tendo como núcleo de afeto a família. Assim, a criança que na Época Medieval era concebida como um adulto em miniatura passa a ser o centro das atenções, unindo a família nesse sentimento produzido estrategicamente pelo projeto de Modernidade.

[...] a família, objeto de uma retomada como núcleo de afetos e animada pelo “sentimento da infância” que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar, elabora um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade, etc. (CAMBI, 1999, p. 204).

É sobre a condição de existência e particularmente de escolarização dessas futuras forças de trabalho, que teceremos as compreensões relacionadas à criança como um ser humano histórico e social pertencente a uma determinada classe, que aqui especificamente

¹⁸ Sobre a situação de degradação humana, sugerimos as produções audiovisuais “Ilha das Flores” (1989) e “Biutiful” (2010).

refere-se à criança da classe trabalhadora, que vive esse período de sua existência, a infância, determinada pelas condições de trabalho, seja nos afazeres domésticos ou em outra situação de exploração trabalhista que aniquila, retarda o desenvolvimento das principais funções psíquicas superiores nesta etapa da vida. Mas antes julgamos necessário apresentar as especificidades sobre a significação de classes sociais.

De acordo com Tomazi (2000), as classes sociais refletem a estrutura organizativa pelo qual a sociedade capitalista ergue-se, reproduzindo as desigualdades sociais, políticas, culturais e particularmente educativas. Sobre a produção das desigualdades por meio educativo, representado aqui pelas relações pedagógicas estabelecidas na escola por crianças e professores, trataremos mais adiante discutindo a função do ensino na lógica de produção social capitalista.

Tomazi (2000, p.101) apoiando-se em Marx afirma que “a forma como os indivíduos se inserem no conjunto de relações, tanto no plano econômico como no sociopolítico, pode explicar a divisão da sociedade em classes sociais”. Neste sentido, o principal fator que gera e mantém as desigualdades sociais em todos os âmbitos da sociedade capitalista é a “apropriação e a expropriação” dos meios de produção necessários para a manutenção da vida. A apropriação é realizada pela classe capitalista, que no processo da relação de trabalho se apropria da riqueza material (mercadoria) produzida pela classe trabalhadora. Este é “expropriado” do produto produzido com seu trabalho que se converte em salário.

As relações entre classe capitalista e classe trabalhadora são relações antagônicas conflitantes e de luta de classes pelo fato de haver interesses opostos entre estas. A constituição dessas duas principais classes sociais que estruturam e movimentam a dinâmica da sociedade capitalista ocorre de modo oposto uma com a outra, ou seja, a constituição destas se dá nas relações estabelecidas entre elas e não em si mesmas.

As classes sociais se constituem em relação umas com as outras. A classe trabalhadora se constitui em relação com a classe capitalista e vice-versa. Não é em si mesmas que elas se definem enquanto tais, mas no reconhecimento do seu oposto. (TOMAZI, 2000, p.103).

Portanto, uma depende da outra para se caracterizar e se afirmar como tal, pois “o capital não existe sem o trabalho assalariado,

tampouco este último poderia existir sem o capital” (TOMAZI, 2000, p.103). São estas relações contraditórias, opostas e indissociáveis que estruturam a existência do capital e da lógica de acumulação da riqueza por meio da exploração do outro. “Trabalho e capital estão presos um ao outro no modo específico de produção capitalista, não só estruturante, mas também dinamicamente, por meio de contradições [...]” (FERNANDES, 2009, p.35).

Tais relações sociais se caracterizam como antagônicas, pois se diferem quanto aos interesses de socialização da classe capitalista e proletária, como afirma Fernandes:

[...] a socialização capitalista encontra seu limite na apropriação privada dos meios de produção, no trabalho como mercadoria desvalorizada e na concentração de classe da riqueza e do poder nas mãos da burguesia. A socialização proletária tem o seu ponto de partida nos interesses comuns dos trabalhadores antagônicos aos do capital, na solidariedade de classe dos trabalhadores, em escala nacional e internacional, e na negação da ordem, existente em todos os níveis, o da produção, o da organização da sociedade e o do *Estado democrático*, que funciona como um órgão de ditadura de classe. (FERNANDES, 2009, p.35).

A base material relacionada à base econômica mantém e estrutura a divisão social de classes, produzindo a divisão social do trabalho. Aqueles que detêm os meios de produção, no caso a classe capitalista, também atuam com grande poder na esfera política e especificamente educativa. Por meio desta última ocorre o processo de formação da consciência dos sujeitos, de modo que estes não se percebem como pertencentes à classe trabalhadora.

As contribuições de Fernandes (1987, 2009) e Snyders (1981), entre outros autores, contribuem para compreender de modo crítico quão imperceptível são as relações de dominação, principalmente os vestígios de crueldade proclamados como naturais nos discursos de cunho ideológico que produzem no imaginário da classe trabalhadora de que a mercadoria por estes vendida, força de trabalho, se configura na estrutura do modo de produção capitalista como artigo de segunda ordem. A ideologia produzida pelo capital leva o trabalhador a acreditar que os capitalistas oferecem as condições para criação de tudo que é

necessário para a produção da vida. Contudo, é o trabalhador quem produz mercadorias por meio da sua força de trabalho.

[...] Na verdade, o capital só se produz e reproduz quando surgem as condições especiais e históricas de existência da propriedade privada, da acumulação capitalista acelerada, da constituição de um exército industrial de reserva, etc.(FERNANDES, 2009, p.34).

Diante disso, faz-se necessário a compreensão da categoria trabalho na forma social produtiva capitalista contemporânea e o modo pelo qual se constituiu na história humana. Isso não é tarefa fácil, dada ao grau de complexidade, apropriação, e aprofundamento teórico que exige e pelo fato de este não se caracterizar como o objeto do presente estudo. Porém, julgamos necessário apresentar de modo introdutório e primário alguns aspectos deste na forma produtiva do capital, buscando relacionar com a educação como processo de humanização.

Partimos da concepção de trabalho na forma social genérica, no entanto, o trabalho é fundado a partir de três dimensões: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo que no capitalismo relacionam a “trabalho útil ou concreto como criador de valor de uso, trabalho abstrato como substância de valor e, finalmente, trabalho produtivo de capital”. (TUMOLO, 2005, p.252).

Marx caracteriza o trabalho como base da existência humana que de modo genérico significa,

[...] criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem. Independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1988, p.50).

O homem, ao produzir sua existência na condição de animal, superou tal estágio por meio do trabalho, condição primordial para a emancipação gradativa da condição de animal para a humana. O trabalho na dimensão ontológica relaciona-se a valor de uso, na qual possibilita que o homem dê saltos ontológicos emancipando o ser individual para o social. Segundo Souza (2014), apoiando-se em Lukács (1978), o trabalho pode ser considerado como:

[...] fundante, gênese do ser social, propulsor de toda a práxis social e produtor de valores de uso,

que cria as condições para a elevação do ser, do estágio inicial a formas mais elevadas e complexificadas. (SOUZA, 2014, p. 42-43).

Contudo, o trabalho na sua gênese ontológica constituidor do ser humano na dimensão social foi determinado pelas relações sociais produtivas na forma social do capital, passando a ser a atividade pela qual a divisão da sociedade de classes se mantém afirmando-se pela produção da propriedade privada dos meios de produção. Assim, o trabalho na forma social do capital é trabalho produtivo.

*[...] no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte. Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua **niilização**, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua **hominização** produz-se pela produção de sua reificação. (TUMOLO, 2005,254-255, grifos do autor).*

O primeiro e principal meio e fonte de produção de existência do homem foi a terra, uma vez que é originária de qualquer tipo de vida. Entretanto, um conjunto de homens julgou-se no direito de se apropriar da terra, privando o outro desse direito e de produzir os “meios de subsistências” necessários para a manutenção da sua vida. Portanto, a propriedade privada é criação humana e não natural, sendo a terra originária de qualquer tipo de vida.

A relação estabelecida entre a classe trabalhadora e capitalista é constituída por instrumentos de convencimento (religião), repressão (polícia) e coerção (leis, Constituição). Estes são legitimados pela Constituição e Estado, que exercem influência política, ideológica e repressiva, cumprindo a função de manter a ordem social, situando cada sujeito na posição social originária de pertencimento. Desse modo, Estado e Constituição estão a serviço dos interesses da classe capitalista, determinadas pelas relações de produção classista, estabelecem regras e leis cumprindo a função de defesa da propriedade privada, legitimando e legalizando a divisão social por meio das relações sociais de classe.

A mercadoria é o embrião do capital. O modo de produção capitalista sem a mercadoria não existiria, tampouco sem a propriedade

privada dos meios de produção. A propriedade privada dos meios de produção não é exclusividade do sistema capitalista contemporâneo. O trabalho assalariado, como se expressa de modo comum na forma social do capital, se produz a partir da mercadoria, isto é, a mercadoria deu a luz ao capital e este foi desenvolvendo-se ao longo da história. Na formação dos burgos, ainda na Idade Média, e com a destruição dos feudos, na Época Moderna, se origina a burguesia realmente como classe em ascendência.

O trabalho assalariado representa o caráter contrário do desemprego, fenômeno social que assombra uma parcela significativa da classe trabalhadora. De modo primário, é possível inferir que tal fenômeno é produzido pelo fato da existência do número maior de vendedores da força de trabalho do que de compradores desta mercadoria, ameaçando violentamente as condições concretas pela qual o homem produz sua existência, desencadeando as relações sociais de competição. Isso produz a formação de uma consciência individualista na busca de exterminar o outro para vender a força de trabalho, mesmo que isso não garanta esta venda pelo fato de outro aspecto que rege as leis desse modo de produção, que é a qualificação da força de trabalho para se adequar aos critérios estabelecidos pelo capitalista.

A compra e venda da mercadoria força de trabalho se transforma em relações mercantis no mercado social instituído pela sociedade capitalista contemporânea. Tumolo (2005), a partir de Marx, afirma que:

[...] no capitalismo a construção do ser humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, a afirmação de sua condição, sua *hominização* ocorre pela produção de sua retificação. (TUMOLO, 2005, p.239).

É neste mercado social que a classe trabalhadora, devido às relações de classe, precisa se obrigar a mendigar que comprem sua força de trabalho. É como uma súplica para estabelecer relações de exploração, caso isso não ocorra aniquila as chances de acessar os meios de subsistência que se refere à alimentação, educação, cultura, moradia, lazer, saúde, enfim, todos os elementos necessários para a manutenção da vida. Segundo Tumolo (2005), a relação de exploração e degradação da classe trabalhadora com o capitalista desencadeia a dupla “destruição da força de trabalho” pelos seguintes aspectos:

[...] dada a concorrência intercapitalista, há uma necessidade de diminuição do valor das

mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, com o aumento da produtividade, que exige, por sua vez, a utilização relativamente menor da força de trabalho, ou seja, o *dispensamento* tendencial desta mercadoria que entra no processo de produção como capital variável, em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante, redundando no aumento da composição orgânica do capital e, por decorrência, numa diminuição de sua taxa de acumulação. Por esta razão, e tendo em vista que há uma redução relativa do número de trabalhadores a serem explorados e uma quantidade relativamente crescente de força de trabalho dispensada, ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho, provocando um arrocho salarial entre os trabalhadores que ainda continuam a ter o *privilégio* de vender sua força de trabalho e a ser explorados, num processo infundável e ininterrupto. (TUMOLO, 2005, p.253).

Tumolo (2005), também afirma que a duplicidade destrutiva da “força de trabalho” se expressando pela dupla condição de produção da existência ao qual a classe trabalhadora, dada a lógica do sistema capitalista regida pelo acúmulo de valor de troca, está submetida, se configura da seguinte forma: de um lado, os trabalhadores são descartados “engrossando as estatísticas do desemprego” característica da acumulação de valor de troca, de outro, o trabalhador mesmo vendendo a força de trabalho para o capital “não consegue reproduzir-se a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital”. (p.253-254). Ainda segundo o autor,

[...] esses dois lados da mesma moeda, desemprego e arrocho salarial, expressam, em sua relação umbilical e orgânica, a destruição necessária da força de trabalho realizada pelo capital. Aqui se pode vislumbrar uma das grandes contradições do processo de acumulação, pois, para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação. (TUMOLO, 2005, p.254).

A força de trabalho é mercadoria determinante no conjunto de mercadorias, dinamizando a produção destas que são motores das relações sociais de produção. Mas, para que a força de trabalho se solidifique como mercadoria, é crucial que o trabalhador seja proprietário da sua força de trabalho. Desse modo, demanda que este seja livre não sendo meio de produção de ninguém, como no modo de produção escravista, característica da organização social do Mundo Antigo¹⁹.

O sentido aqui de ser livre envolve não ser dono de nenhum meio de produção. Neste sentido, a venda da força de trabalho não é opção, mas condição para produzir a vida. O trabalhador não dispõe de alternativa, ele precisa vender sua força de trabalho para produzir sua existência. O homem está subordinado à mercadoria que na forma social do capital se transformou em criatura e o sujeito em objeto. Assim, é a mercadoria que produz história e não os sujeitos. Para que estas relações se modifiquem e o homem passe a gozar da condição como sujeito histórico e social é essencial que o modelo de estrutura social capitalista seja destruído, eliminando com a mercadoria, elemento determinante na produção da vida.

As implicações de ser proprietário da força de trabalho é que o trabalhador é responsável em qualificá-la e isto ocorre por meio dos meios de subsistência como alimentação, moradia, lazer, educação, etc., como já mencionado.

¹⁹A partir dos estudos de Cambi (1999) e Manacorda (2007) entendemos que o Mundo Antigo é composto por Grécia, Mediterrâneo, Oriente e Ocidente, sendo marcado por importantes e grandiosas descobertas científicas, contribuindo com o avanço das forças produtivas de trabalho que tem como principal atividade a agricultura, base na existência humana. Isso provocou a reorganização das relações sociais e, por conseguinte, transformou a base material pela qual os indivíduos produzem sua existência na sociedade. A estrutura material de base da existência ergue-se a partir de duas grandes classes sociais, a possuidora da propriedade privada dos meios de produção (terra e instrumentos para a produção) e o próprio ser humano convertido em escravo também como meio de produção e a classe dos escravos. Isso não anula a existência de outras classes que podemos identificar como as subclasses (artesãos e camponeses) compostas pelos homens livres, que alimentam a estruturação dessa sociedade. Porém, as duas classes sociais que alicerçam e mantêm o modo de produção escravista é a classe possuidora dos meios de produção e os escravos que nesse sistema social não é dono da sua força de trabalho, pois ele mesmo foi convertido em meio de produção.

A qualificação da força de trabalho se coloca para o trabalhador como condição vital para a manutenção da sua existência, pois este precisa se especializar na área em que atua, seja qual for sua atuação no mercado de trabalho. Esta especialização se acessa por meio do processo de escolarização, cursos, viagens, conhecimentos dos mais variados nichos da cultura, além da manutenção da estrutura biológica de seu corpo humano. Isto é, faz-se necessário que este se aproprie de modo social e biológico do legado construído pela humanidade. Ao assimilar tal legado ele se qualifica como ser humano ampliando sua condição de humanização, ainda que esta esteja circunscrita aos limites das relações de produção social do capital.

A força de trabalho precisa ter qualidade, mas para conseguir esta qualidade, o trabalhador necessita consumir os meios de subsistência, porém para acessar estes, cabe ao trabalhador estabelecer relações de exploração com o capitalista.

Como já mencionado, no modo de produção capitalista contemporâneo o índice de pessoas desempregadas se eleva a cada ano, tal fenômeno decorre de inúmeros fatores. Por ora destacamos o avanço das forças produtivas dos meios de produção que provoca a demissão de milhões de trabalhadores. Nesse processo, o homem se transforma em escravo de sua própria produção, já que, ao produzir e injetar tecnologia mais qualificada torna-se descartável.

Na medida em que a produção das tecnologias se acelera, estas modificam os processos de trabalho, os meios de produção e a qualidade da força de trabalho, alterando a quantidade e a qualidade da produção de mercadorias. A máquina (meio de produção) no processo de trabalho substitui a força de trabalho do trabalhador, gerando o aumento do desemprego. Com isso, a quantidade de trabalho usado para a produção da mercadoria diminui devido a substituição dos trabalhadores pelas máquinas.

Nessa relação de substituição dos trabalhadores pelas máquinas, segundo as leis que regem as relações de produção do capital, o valor da mercadoria cai, gerando o aumento na produtividade. O aumento da produtividade foi provocado pelo avanço das forças produtivas do trabalho que, por meio dessa dinâmica, gera a produção de um número maior de mercadoria com menor quantidade de trabalho, diminuindo também seu valor.

O valor da mercadoria está relacionado à quantidade de trabalho, quanto maior for o desenvolvimento das forças produtivas de trabalho, menor será o valor da mercadoria. Logo, o valor da mercadoria corresponde a quantidade social de trabalho despendida para produzi-la,

podendo haver aumento de produtividade sem que haja aumento de produção. Neste sentido, indagamos: por que o principal objetivo do capitalismo é aumentar a produtividade e diminuir o valor despendido da força de trabalho para produzir determinado tipo de mercadoria?

[...] porque é por meio do desenvolvimento das forças produtivas, cujo efeito prático é o aumento da produtividade, que os capitalistas logram a diminuição do valor de suas respectivas mercadorias, o que lhes propicia sua sobrevivência no mercado competitivo e, ao mesmo tempo, a redução do valor da mercadoria força de trabalho, que resulta na produção da mais-valia relativa, com a condição de que o incremento da produtividade tenha atingido as cadeias de fabricação dos meios de subsistência necessários para produzir a vida do trabalhador. (TUMOLO, 2005, p.252-253).

Nesta relação, a renovação tecnológica produzida pelo avanço das forças produtivas de trabalho provoca contradições pelos seguintes aspectos:

Primeiro, o ser humano precisa vender sua força de trabalho. Portanto, a venda dessa mercadoria é condição e não opção, como já mencionado, para se manter vivo ou para sobreviver minimamente, dadas as condições degradantes das relações de exploração do modo produtivo no capital.

Segundo, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador estabelece relações de exploração com o proprietário dos meios de produção, o capitalista. Estas relações de exploração são legalizadas e legitimadas por documentos e órgãos (Estado e Constituição), como vimos anteriormente, que servem aos interesses dos detentores da propriedade privada dos meios de produção. Assim, a sociedade funciona como um grande mercado onde são estabelecidas relações de troca entre mercadorias.

De um lado, os proprietários dos meios de produção compradores da força de trabalho do outro, trabalhadores que necessitam vender sua mercadoria, força de trabalho. O capitalista não permanece no mercado se não comprar por meio da exploração a força de trabalho e o trabalhador não mantém sua vida, se não estabelecer relações de exploração por meio da venda da sua única mercadoria, força de trabalho.

Terceiro, cabe ao trabalhador qualificar sua força de trabalho. Ou seja, é preciso consumir os meios de subsistência como: alimentação, moradia, ensino, educação, cultura, lazer, música, enfim os elementos necessários para que suas energias sejam renovadas para que a cada dia de trabalho seja usada pelo capitalista.

Quarta particularidade, uma vez que, para vender a força de trabalho o trabalhador precisa mantê-la qualificada, mas para qualificá-la é necessário o consumo dos mais variados meios de subsistência como já explicitado. Nessa lógica, é condição indispensável e de primeira ordem que o valor atribuído na compra da força de trabalho seja suficiente para que o trabalhador consuma os meios de subsistência de ordem básica primordial para todo Ser humano (comer, vestir e morar) e sobre um valor expressivo para que ele possa se apropriar dos elementos da cultura mais elaborados como viagens, teatro, cinema, música, restaurantes, passeios, livros, artes, etc.

A quinta contradição, referente ao avanço da produção tecnológica, é que o valor pago na venda da força de trabalhador não é suficiente para o trabalhador cobrir as necessidades básicas para sua produção. O valor da força de trabalho é menor do que o valor determinado pelo capitalismo para ter acesso aos meios de subsistência.

Diante das contradições apresentadas cabe questionar: de que modo o trabalhador produzirá sua existência e qualificará sua força de trabalho, considerando que o valor pago pela mesma não cobre as necessidades básicas para que este se produza como um ser humano?

Por outro lado, se o trabalhador não vende a única mercadoria que lhe pertence, sua força de trabalho, este não mantém a produção da sua existência, alimentando as estatísticas da miserabilidade produzindo sua vida em condições sub-humanas.

Assim, as relações de produção capitalista irão hegemonicamente produzir homens com a moral capitalista a serviço dos interesses da classe capitalista. Tal realidade merece ser superada! Um dos movimentos históricos nessa direção foi a Revolução Russa de 1917²⁰.

Lenin (2015), em seu discurso sobre as tarefas a serem desenvolvidas para a formação da juventude comunista após o triunfo da revolução socialista em 1917 escreveu que o princípio da “velha sociedade” capitalista, consistia em relações de eliminação e domínio do outro, pois “ou você saqueia o seu próximo ou ele saqueia você; ou você trabalha para o outro, ou o outro trabalha para você; ou você é senhor ou

²⁰ Sobre a Revolução Russa, sugerimos ver Reed, 1987; Trotsky, 1980; Carr, 1981 e Lenin, 1982.

é escravo”. (LENIN, 2015, p.31). Mais adiante Lenin (2015) prossegue caracterizando as relações sociais no modo de produção capitalista daquele período, início do século XX.

Se eu exploro minha parcela de terra, pouco me importam os demais; se alguém tem fome, tanto melhor, venderei o meu trigo mais caro. Se tenho um carguinho de médico, de engenheiro, de professor ou de empregado, que me importam os outros? Se me arrasto diante dos poderosos e sou complacente com eles, talvez conserve o meu posto e, provavelmente, possa fazer carreira e chegar a burguês. (LENIN, 2015, p.32).

Percebemos que as relações de produção da existência daquele período são semelhantes com as relações que estruturam o atual modelo social de produção contemporâneo no Brasil. Desse modo, faz-se necessário caracterizar as relações de produção da existência no atual sistema contemporâneo, desmistificando situações que orientam as relações estabelecidas especialmente na escola pública, com o objetivo de que o objeto de estudo desta pesquisa seja apreendido em suas múltiplas determinações. É preciso entender como que os sujeitos que estão na escola pública produzem sua existência, como que a riqueza que é produzida socialmente é apropriada de forma desigual e quais as suas implicações para o processo de formação humana.

Tanto professores como estudantes estão envolvidos por relações sociais que criam ideologias, contribuindo para que as causas históricas das situações descritas acima sejam veladas. A mentalidade dos sujeitos é formada pela ideologia criada pela classe dominante de modo a levá-los a criar uma compreensão idealizada de fatos e fenômenos sociais evidentes em expressões tais como: todos dispõem das mesmas oportunidades, seja para estudar ou trabalhar, basta querer; vivemos num país livre e democrático; gozamos dos nossos direitos como cidadãos, que pagam seus impostos em dia; não existe racismo, somos todos iguais; cada um tem habilidade para fazer determinada atividade, uns para ocupar cargo de liderança e outros para serem liderados; as cotas para negros nas universidades públicas são discriminatórias, pois está se afirmando que o negro não é capaz de acessar o ensino superior sem as cotas.

Poderíamos continuar escrevendo várias frases que culminariam em muitas páginas para expressar as ideias abundantes que permeiam o imaginário das pessoas que, de modo tão sutil, torna-se quase que

imperceptível identificar a real representação social e política que estão ocultos nesses discursos.

Você pode estar se perguntado, quais as implicações dessas frases nas relações sociais entre os sujeitos? Afinal são apenas ideias, idealizações, ideologias!

São apenas ideias, idealizações ideologias, porém são estes aspectos que orientam as ações dos sujeitos em sociedade que inculcados pela ideologia da classe dominante acabam por construir o imaginário de que não pertencem à classe trabalhadora, vendedora da força de trabalho e explorado pelo capitalista, mas sim da classe A, B, C, D, etc., o levando a não se conceber pertencente de sua classe, de sua etnia, de sua localidade, de sua origem social e biológica.

Isso, aparentemente, pode não parecer relevante, porém o fato de os sujeitos não se perceberem na mesma condição, própria de classe, condição de vendedores da força de trabalho que estabelecem relações desiguais de exploração econômica segundo as leis da ordem capitalista, faz com que estes tomem para si as ideologias da classe dominante, não se percebendo como classe trabalhadora, conseqüentemente classe explorada. Isso implica em formação de consciência de classe.

A complexidade da significação do processo de consciência de classe não se constitui tarefa fácil, como já advertiu Lenin (2015), Rubinstein (1965) e Snyders (1981)²¹.

Iasi (2013), no artigo intitulado “Educação e consciência de classe: desafios estratégicos” problematiza questões sobre a complexidade do processo de formação de consciência de classe e afirma que:

O quadro contemporâneo da luta de classes coloca aos revolucionários grandes desafios. Estamos diante de um longo ciclo que resultou em um processo de transformismo, apassivamento da classe trabalhadora e recuo em sua consciência de classe que expressa uma profunda fragmentação e derrota política dos trabalhos. (IASI, 2013, p.68).

Um dos aspectos que sustentam o processo de formação de consciência de classe é a condição de reconhecimento e pertencimento a esta classe como vendedora da força de trabalho e conseqüentemente

²¹Particularmente para aprofundamento sobre o processo de construção da consciência de classe relacionado a um recente período histórico brasileiro, sugerimos o estudo de Iasi “Metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento”. (2006).

destituída da propriedade dos meios de produção. Quando nos referimos ao pertencimento de classe, não estamos nos referindo a uma categoria profissional como um seguimento formado por um determinado grupo de trabalhadores, mas sim a consciência condicionada à luta de determinados seguimentos sociais decorrente da condição de trabalhadores nas diferentes áreas de atuação social. Sobre esta questão Iasi (2013) esclarece que:

a contradição no âmbito do real se expressa na possibilidade de uma contradição no momento da consciência, de forma que podemos falar da possibilidade de uma consciência de classe própria de cada seguimento que personifica estes interesses distintos. Aqui se apresenta outro risco, a um viés sociológico que tenta entender a consciência de classe como forma de pensamento típico de cada classe, ou seja, a partir de que valores pensam e agem os trabalhadores, ou a partir de que valores pensam e agem a burguesia, ou os camponeses, ou a pequena burguesia e assim por diante, numa clara aproximação em relação ao universo da sociologia compreensiva de Weber (1979) e, no limite, um problema antropológico que permitiria ao pesquisador ir até a classe trabalhadora, como Levi- Strauss diante dos trobriandeses. (IASI, 2013, p.72-73).

Nesse sentido, compreendemos que a contradição que se expressa na realidade social é a formação da consciência de classe de modo personificado, individual de cada seguimento fechado. Tais processos produzidos sócio-históricamente mascaram o verdadeiro significado do poder social e político da constituição da consciência de classe, como classe que precisa se perceber na mesma condição de explorada e destituída dos meios de produção e, portanto, vendedora da mercadoria força de trabalho, como destacado anteriormente. É preciso entender que a constituição do “ser da classe e sua consciência” acontecem “no interior da totalidade de suas relações e não isoladamente”. (IASI, 2013, p.73).

É a compreensão das determinações mais profundas, da totalidade, que permite aos trabalhadores se ver como classe histórica que são: compreender a natureza da forma capitalista e pensar a sua superação, inclusive as vias de

realização e as formas organizativas políticas necessárias. (IASI, 2013, p.77).

Isso expressa uma das armas usadas aos interesses da classe dominante como estratégia para formar a consciência dos sujeitos com conteúdo da classe capitalista, assim os sujeitos estabelecem relações de modo a suprir suas necessidades individualistas, fúteis, de interesses para produzir sua existência. Aqui estão elementos do fenômeno que Iasi (2013) identifica de “amoldamento” da consciência de classe, isto é, a classe trabalhadora está na contemporaneidade na condição de passividade, adormecimento, acomodação e até mesmo adaptados à condição de exploração deste sistema. Isso pode ser pelo fato de não vislumbrar a construção de outros tipos de relações sociais, diferentes destas que estão postos e por sua vez da impossibilidade de destruição do germe que alimenta o capitalismo que é a propriedade privada dos meios de produção.

Diante disso, Iasi (2013) afirma que a classe trabalhadora está conformada com as relações que estruturam o modo de produção capitalista, pelo fato desta estar convencida de que:

[...] o capitalismo não é tão ruim, desde que eu ganhe o suficiente para pagar as prestações. Sua autonomia de classe foi quebrada, sua identidade moldada nos limites de uma cidadania burguesa, como consumidores, cindidos entre indivíduos privados na sociedade civil e cidadãos no Estado. (IASI, 2013, p.79).

Nessas relações contraditórias está presente um dos elementos que, ao longo da constituição das relações de produção da existência, em cada época histórica se consolidou como uma das armas a serviço da classe detentora dos meios de produção: a ideologia. O conteúdo desta expressa os interesses de classe que cumpre a finalidade de manter a dominação da classe destituída dos meios de produção, por meio da formação do imaginário que, na verdade, não representa as reais condições de relações de produção da classe, mas se apropria desta ideologia como sendo sua.

Não se trata apenas de um conjunto de ideias que se impõem como dominantes. Elas são dominantes, já que são da classe dominante, mas a classe só é dominante porque se insere em relações sociais de produção historicamente

determinadas que as colocam no papel de dominação. (IASI, 2013, p.70).

Iasi (2013) chama para o cenário da discussão o papel da educação neste processo de constituição do ser da consciência de classe. Neste sentido, concebe a constituição da consciência de classe nas relações sociais de luta de classes, assim:

[...] a consciência só pode se originar e se desenvolver como expressão de relações que constituem o fundamento da sociabilidade humana, isto é, ela não é uma força que se impõe ao humano como a ideia hegeliana ou sua expressão no Espírito objetivo ou no Espírito absoluto. [...] onde está, então, a consciência de classe? Ela está no movimento que a leva da alienação inicial à rebeldia, a constituição das lutas imediatas, da possibilidade de constituição do ser histórico [...] o processo de constituição da classe como classe, nos termos de Marx e Engels (2012) em Manifesto Comunista, é um processo político de luta de classes, portanto sujeito a toda dinâmica da luta entre as classes. (IASI, 2013, p. 71-74-75).

Desse modo, compreendemos de modo simplificado, que a constituição da consciência de classe e do sujeito como ser de classe ocorre pelo processo de relações sociais contraditórias produzidas pelas relações de exploração entre as classes com interesses antagônicas. Isto é, é no processo de mobilização, participação que pode vir a se constituir como “atividade”, concebida a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como o processo pelo qual o homem constitui sua consciência possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores²². Essa máxima sofisticação do desenvolvimento do pensamento humano precisa ter como conteúdo formativo os conhecimentos de consistência social e histórica.

Tais conhecimentos podem possibilitar à classe trabalhadora se apropriar de instrumentos teóricos para que se torne capaz de se perceber como parte da história da humanidade. Ela é a própria história, pois pela atividade de luta e resistência política e social foi possível que

²² Sobre este conceito sugerimos o estudo das Obras escogidas I de Vygotsky “A psicologia da teoria da localização das funções psíquicas” e Bernardes & Asbahr, 2007.

esta classe num passado não tão distante avançasse nas suas condições de trabalhadores explorados. É certo que esses avanços e conquistas, se avaliados sob a ótica do instrumento teórico com base nos pressupostos marxistas, podem ser identificados como “migalhas” ofertadas à classe que, em determinado tempo e situação, pode desencadear por parte desta classe explorada a revolta quanto às relações que estruturam a sociedade do capital e a organização coletiva para reivindicar seus direitos, intervinda na realidade social. Mas, por que afirmamos que os avanços e conquistas se tratam de migalhas?

Pelo fato dessas lutas serem produzidas a partir de necessidades imediatas, produzindo a consciência imediatista da classe trabalhadora. Não estamos concebendo este fenômeno como negativo, não! Mas, sim, que este precisa se consolidar em verdadeira luta de classes, formando as bases concretas para possibilitar à formação da subjetividade dos sujeitos em vias à constituição do ser da classe consciente. Ainda assim, se constituirá em migalhas, se verdadeiramente não produzirmos condições concretas para a destruição da propriedade privada dos meios de produção e a descentralização destes, caminhando rumo a uma sociedade socialista na busca de construir, também por meio da educação revolucionária das novas gerações, a sociedade comunista como afirmou Lenin (2015).

Sobre o papel da educação nesta formação da consciência de classe Iasi (2013), assim como Lenin (2015) e Tumolo (2002, 2015) são categóricos ao afirmar que “a educação formal é necessária, mas não suficiente”. (IASI, 2013, p.79). Isto porque:

É essencial que a classe crie seus próprios espaços formativos, pois não é verdade que o conhecimento considerado como neutro nos ajude em nossas tarefas pelo simples fato de ser conhecimento humano acumulado bastando socializa-lo. O conhecimento é revestido de ideologia, direcionado para uma funcionalidade de reprodução e garantia da ordem. Os trabalhadores, na imagem gramsciana, devem fazer seu inventário, resgatar do conhecimento universal mais desenvolvido as bases para a constituição de sua autonomia de classes, desvelando os fundamentos políticos e os interesses de classe que perpassam o conhecimento e as formas educativas, esta é uma tarefa que passa pela socialização dos conhecimentos nos espaços formais, mas que exige que saibamos construir

nossos próprios espaços formativos, pois certos temas e formas educativas exigem espaços próprios e independentes. (IASI, 2013, p.79-80).

Aqui se afirma a relevância social, política, científica e educativa que se insere a defesa da organização do ensino, considerando a escola como a instituição voltada à formação da criança, prole da classe trabalhadora, em nossos tempos. A defesa da escola pública não se consolida em si mesma, mas como um dos instrumentos de luta de classe para a socialização do legado acumulado historicamente para essas crianças, que, do contrário, não possuem outro local que promova a apropriação de modo sistematizado dos conhecimentos que podem servir de base formativa na construção da consciência de classe e, conseqüentemente, a formação de espaços de formação coletiva que se diferem dos formais. São estes que efetivariam a elaboração de possíveis estratégias revolucionárias na busca da superação do capital.

Os apontamentos apresentados nessa seção buscam destacar as primeiras aproximações quanto aos elementos que estruturam as relações sociais no modo de produção capitalista contemporâneo. Desse modo, percebemos a importância de apreender as relações entre criança, infância, educação, escola e organização do ensino, situadas histórica e culturalmente. Sobre as relações entre educação, escola e organização do ensino, pontuaremos alguns aspectos na próxima seção.

1.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: PRESSUPOSTOS PARA A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

As concepções que orientam este estudo sobre as relações entre educação, escola e organização do ensino ancoram-se na compreensão de que estes refletem e, ao mesmo tempo estão determinados pelas relações sociais, históricas, políticas e educativas que estruturam a organização da produção da existência em sociedade. Nessa perspectiva, a escola “é o *locus* privilegiado de socialização das novas gerações” (SERRÃO, 2014) e responsável em sistematizar a produção humana de modo a ser apropriada pelas crianças da classe trabalhadora. Diante disso, faz-se necessário especificar o conceito de apropriação que Smolka pontua da seguinte maneira:

[...] a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente

uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA, 2000, p.37).

Portanto, organizar o ensino com a intencionalidade de produzir a formação do pensamento teórico na escola implica educar as novas gerações da classe trabalhadora de modo a possibilitar a criação das condições adequadas para a superação deste atual modo de relações produtivas, buscando a construção da sociedade sem classes, a comunista como afirmou Lenin (2015).

Sé é possível ou não chegar a construir uma sociedade comunista, eu não sei! O que sei, é que escolho lutar a partir da luz dos instrumentos teóricos que mostram que as relações sociais são injustas, desiguais, preconceituosas, classistas, racistas, manipuladoras, pois por meio da ideologia a serviço dos interesses da classe dominante que ocorre o obscurecimento dos reais elementos que orientam as relações sociais, mascarando os fenômenos que são produtos das relações produzidas pelo capital. Tais fenômenos são produtos históricos e não naturais, como a pobreza, desemprego, miséria, violência, baixo nível de escolarização, trabalho infantil, racismo, entre outros. (GARCIA & TUMOLO, 2009).

Entendemos que é na escola pública que se pode oferecer de forma sistematizada os conhecimentos necessários para a compreensão da realidade social e instrumentos teórico-metodológicos com a finalidade de criar condições políticas de transformação social. Contudo, Cardoso (2004) também denuncia a mercantilização do conhecimento no âmbito educacional, sendo este determinado por um particular projeto de sociedade que o trata como útil ou não, para cumprir os objetivos de formação de homem, conforme tal projeto requer. Assim, os conhecimentos disseminados estão vinculados e definidos aos interesses do projeto social em curso, cujo conhecimento é concebido como um dos instrumentos para formar o homem com capacidades específicas, moldadas ao modelo social em curso.

[...] tais projetos se desdobram em termos políticos e econômicos e também em termos acadêmicos e se apresentam sob funções particulares em sociedade específicas a cada momento. Assim, a produção, a transmissão, e a apreensão dos conhecimentos se inserem na

dinâmica da sociedade em que se realizam - dinâmica esta que sob o capitalismo se constitui através dos vínculos entre cada sociedade particular, ou setores dela, e o conjunto do sistema, atendendo as demandas, aos estímulos e aos desafios colocados pelas propostas de organização e de transformação desta sociedade. (CARDOSO, 2004, p.110).

A educação no capitalismo contemporâneo é tratada como “mercado de serviços e uma indústria burocrática”, sendo tomada como mercadoria e transformada em negócio. Assim são as classes dominantes que determinam os tipos de conhecimentos/informações que a classe trabalhadora deve ter acesso. Na “concepção capitalista do mundo: tudo é (pode ser, passa ser) mercadoria, objeto de troca capaz de produzir/reproduzir valor e valor excedente”. (CARDOSO, 2004, p.110).

A lógica que permeia as propostas políticas para a educação é a lógica do mercado, onde temos um grande projeto de sociedade que se fundamenta na mundialização do capital, buscando o acúmulo de riqueza. É dessa maneira que a lógica da sociedade de mercado se alimenta gerando a “Mais valia”. (CARDOSO, 2004).²³

Nesse contexto, a função social da educação no atual modelo de produção capitalista, é acelerar a produção de conhecimentos de modo a cumprir a finalidade social e política do projeto de sociedade que está posto. A atual forma social capitalista bloqueia a emancipação humana provocando sua degradação em todos os âmbitos.

²³ Sobre a categoria mais-valia, uma das leis que orientam a dinâmica na forma social capitalista, Tumolo (2005), a partir de estudos *O capital* de Marx (1983, 1984, s/d), contribui para esclarecer seu significado, ao afirmar que: [...] o possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compr[a], de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho, pagando também seu exato valor. O consumo do valor de uso da força de trabalho, que se efetiva quando esta consome os meios de produção, resulta na criação de uma mercadoria, propriedade do capitalista, que vai vendê-la pelo seu valor. A produção da mais valia pressupõe o cumprimento do funcionamento primordial do mercado, a troca das mercadorias pelo seu valor, quer dizer, a troca igualada entre proprietário de mercadorias, tendo em vista que, nesta relação de igualdade, a força de trabalho, e somente ela, tem a propriedade de produzir valor e, ademais valor excedente com relação a seu próprio valor, qual seja, mais-valia. (TUMOLO, 2005, p.249-250).

A escola como instrumento social e historicamente criado pela burguesia na Modernidade pode se converter em instrumento social e político a serviço da classe trabalhadora no atual modelo de produção capitalista. É certo que a escola em si carregada e constituída por contradições, representando e reproduzindo as relações na forma social do capital, não garante e não deve ser tomada como via principal pela qual acontecerá a formação política na dimensão revolucionária. A escola tem a função de:

[...] dar aos jovens as bases do conhecimento, deve colocá-los em condições de forjarem por si mesmos uma mentalidade comunista, eles devem fazer deles homens cultos. No tempo em que os jovens passam na escola, esta tem de fazer deles participantes na luta para se libertarem dos exploradores. (LENIN, 2015, p.35).

Contraditoriamente, a escola na presente sociedade pode se transformar em um importante instrumento na construção de uma educação que projete ações revolucionárias. No entanto, para que ela cumpra esse papel revolucionário, faz-se necessário que assuma pra si a responsabilidade de formar as qualidades humanas necessárias em cada sujeito, para que se possa projetar viver numa sociedade justa e igualitária. (SERRA, 2000). A escola precisa ser concebida como principal *locus* de apropriação do legado acumulado e produzido pela humanidade de ordem científica, poética e estética, alimentando o espírito e a matéria, contribuindo e se afirmando como principal instituição do “direito à infância” na escola (QUINTEIRO, 2000), de modo a elevar a qualificação dos sujeitos como seres humanos, considerando os limites das relações de produção da existência, no capital, da prole da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a escola pode contribuir para a:

[...] formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p.34).

A função da escola, nessa direção, é se constituir como *locus* de apropriação do legado de conhecimentos, possibilitando a formação das

capacidades críticas dos sujeitos. Isso requer que os conhecimentos sejam ensinados com bases históricas, de modo que o sujeito se perceba partícipe da história e não destituído dela.

Na medida em que são criadas na escola condições e situações intencionais produzindo o desenvolvimento das principais funções psíquicas dos sujeitos de modo que os fenômenos sociais os inquietem, não se acomodando com as relações estabelecidas neste modo de produção, cria também as bases para que este desenvolva o pensamento teórico necessário à compreensão e transformação da realidade. Isso pode desencadear mudanças de posturas e atitudes, fazendo germinar uma “pequena partícula da semente” do sujeito revolucionário.

É nessa perspectiva que a escola pode contribuir para o processo de transformação social, promovendo o desenvolvimento da psique dos sujeitos. Estes podem vir a se tornar mais qualificados para servir ao sistema capitalista, sim! Porém, é na contradição entre promover o desenvolvimento desses sujeitos para que vendam sua força de trabalho, e ao mesmo tempo, o desenvolvimento de sua psique e do pensar teoricamente sobre a realidade que se criam as possibilidades para que se compreenda as relações de exploração e, as compreendendo, busque estratégias por meio da formação de pares para desenvolver diferentes práticas sociais e políticas, na busca de romper com o modelo de sociedade que está posto.

De acordo com Serra (2000), para alcançar essas transformações sociais de cunho emancipatória e revolucionário é preciso que os meios de produção sejam descentralizados, sendo a riqueza material e espiritual distribuída, de modo que todos os seres humanos atinjam a plenitude e o espírito superior.

Sendo assim, cabe destacar alguns dos princípios que orientam os processos educativos que podem promover que cada sujeito desenvolva essas qualidades, que fazem parte da responsabilidade da educação.

A educação, segundo Serra (2000), é concebida como responsável pela formação moral e intelectual de cada sujeito. Portanto, a escola precisa dar conta de formar determinados tipos de valores que estejam engendrados num projeto de sociedade que valorize o humano e aposte neste humano, desenvolvendo ações para que o sujeito se mobilize e desenvolva as qualidades de modo a alcançar a plenitude de um espírito superior.

Com isso, cabe ao professor organizar o ensino de modo que este mobilize o sujeito, gerando a formação de seu intelecto. Na formação desse intelecto, estão envolvidos os processos psíquicos que podem ser entendidos, em planos, níveis e propriedades distintas, sendo que a

atividade é um elemento central para o desenvolvimento dos nexos que compõem o psiquismo dos seres humanos.

Serra (2000), se apoiando em Rubinstein, salienta que a atividade humana é regulada pelos processos psíquicos em direções e aspectos fundamentais, tais como: os processos psíquicos de ordem reguladora indutora e reguladora executora. Em relação aos processos psíquicos indutores, estes são os motivos que levam o sujeito a agir em relação a determinados objetos, sujeitos ou situações. Nessa regulação os processos que estão sendo operados são internos, afetivos (emoções, sentimentos, tendências) que se encontram em evidência. São nesses processos que a personalidade se modifica, pois os motivos ganham outros direcionamentos em decorrência das necessidades e situações que se apresentam.

A partir desse movimento, o sujeito está operando com suas funções psíquicas, direcionando as características de sua atividade. Quanto aos processos de regulação executora, estes se referem aos processos psíquicos que são acionados pelo sujeito para que este tenha o controle de seu comportamento em determinadas situações. Assim, os processos psíquicos que estão sendo operados, são de ordem cognitiva (memória, representação, pensamento, percepção e sensação) que o sujeito se utiliza para realizar suas atividades. Esses processos psíquicos reguladores estão ligados como uma unidade, fazendo parte de um sistema das funções psicológicas superiores ou a psique do ser humano.

Neste sentido, a educação que se relaciona ao trabalho realizado pelo professor juntamente com a escola precisa dar conta de construir bases formativas de modo que os sujeitos se mobilizem, operando com esses processos psíquicos de ordem regulativa, formando as qualidades que tanto se busca na formação do espírito superior.

Nesta acepção da escola como espaço privilegiado para apropriação dos conhecimentos científicos pelas novas gerações, faz-se necessário tomar o trabalho pedagógico do professor como um elemento primordial na criação de situações intencionais. Assim, a atividade do professor, que é o ensino, quando intencionalmente organizada com a finalidade de criar situações problematizadoras, pode desencadear ações por parte dos sujeitos, mobilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal, levando-os a entrarem em atividade de estudo.

Quando o sujeito entra em movimento, constituindo suas ações como a atividade, ele coloca todas as suas funções psíquicas em movimento, gerando transformações de nível social ao biológico. A importância da organização está em considerar o que há de mais

elaborado historicamente, colocando o estudante na condição de sujeito autônomo do seu processo de formação humana.

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos, aliada a questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino, como salienta Moura (2002). (MOURA, et al,2010,p.89).

A intencionalidade social que buscamos é a superação da sociedade capitalista e todas as suas mazelas. Assim, concordamos com Lenin (2015) sobre a importância de se preparar a juventude a fim de construir novos valores morais e relações sociais destituídas das relações de classes presentes na sociedade capitalista. Para cumprir tal função, o ensino na configuração do aprender é tomado por ele como via para formar as bases da sociedade socialista, projetando a sociedade comunista.

[...] O ensino, a educação e a instrução da juventude devem partir dos materiais que nos legou a velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma dos conhecimentos, organizações e instituições, com o acervo de meios e forças humanas que herdamos da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da nova geração tenham como resultado a criação de uma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, uma sociedade comunista. (LENIN, 2015, p.13).

Assim, é preciso partir das situações concretas e de tudo que já se produziu histórica e socialmente na busca de superar a condição atual de existência. É nessa lógica e dinâmica de raciocínio, que evidenciamos a urgência de compreender a criança, na sua condição concreta de existência e não a criança de modo abstrato idealizado com uma natureza infantil, como afirma Charlot (1979). Cabe ressaltar que estamos nos referindo particularmente a prole da classe trabalhadora, que na maioria das vezes produz a existência assumindo responsabilidades dos adultos conciliando escola e trabalho.

É preciso tomar a teoria com finalidades concretas como instrumento para analisar, refletir e organizar estratégias coletivas (escola) para criar as condições concretas (professor: planejamento, apropriação teórica) de modo que este ser humano de pouca idade da classe trabalhadora seja concebido como um ser humano que necessita se apropriar do legado histórico e social para se tornar humano. De espírito superior, como nos ensinou Serra (2000). A criança precisa aprender por meio das relações sociais estabelecidas com outros da mesma espécie a ser um ser humano, “pois todo ser humano é capaz de aprender e aprende para ser”. (SERRÃO, 2014).

Cabe destacar que o conteúdo dessas relações sociais configura-se peça fundamental para que o desenvolvimento se produza nas suas máximas qualidades humanas considerando a estrutura social capitalista. Tais relações são estabelecidas e reproduzidas pela escola, que também é produto histórico. Logo, os conteúdos das relações estabelecidas na escola precisam ser qualificadas, cumprindo com a finalidade socialmente revolucionária de emancipação da condição real para a potencial, efetivando-se como processo humanização.

A escola como instituição pública e laica foi invenção da burguesia na Modernidade como já mencionado, com interesses ideológicos, sociais e especificamente educativos.

A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. (SUCHODOLSKI, 1976, p.10).

A educação e a escola marcam o processo histórico e social da humanidade pela função dualista que exercem, produzindo a separação entre os sujeitos e reproduzindo o modelo social que se busca manter ou construir.

[...] a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade. Análises fecundas da educação reclamam sua inserção como parte que é de uma organização social determinada, e parte que é estratégica para a produção/reprodução desta organização social. (CARDOSO, 2004, p.109).

Neste sentido, a educação em espaços formais na Época Medieval “era privilégio da aristocracia e ficava sob o controle da igreja”. Já na Época Moderna a escola se reorganiza pelos processos de laicização e racionalização, se universalizando e tornando-se pública “voltada a atender a todos os indivíduos da espécie humana”. A burguesia reivindicou que a educação na via escolar se desvinculasse dos domínios da Igreja católica para que esta pudesse servir a seus interesses de formação do novo homem com conhecimentos e habilidades científicas, com a finalidade última de contribuir para a construção da nova ordem social, culminando na consolidação do Estado nacional burguês, sendo maquiado pela ideologia burguesa disseminando sentimentos de liberdade, fraternidade e igualdade. (CARDOSO, 2004, p. 111).

Tais ações foram extremamente necessárias para a criação do homem cidadão, homem socializado e civilizado, homem este que sabe viver em sociedade, pois considera que todos são iguais gozando assim de liberdade para realizar suas próprias escolhas, livre das amarras divinas, não as negando, mas questionando de modo racional os fenômenos sociais. Este homem é produto do projeto social da Época Moderna que passa a estar desprovido da barbárie do homem medieval.

Diante das condições históricas, sociais, políticas e essencialmente econômicas, a classe burguesa percebeu a necessidade de que a formação dos sujeitos precisava se fundamentar em instrução de caráter científico, com a finalidade de socializar conhecimentos de cunho instrumental e utilitário adequado aos moldes do projeto social da Modernidade, em curso de instalação. Portanto, a escola pública e laica:

Foi uma conquista da burguesia em ascensão. Hoje dominante, a burguesia não mais necessita desta escola, pública e laica, que, pelo contrário, serve aos filhos das demais classes. Apropria-se, então, crescentemente desse espaço público, transformando-o em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiro quanto ideológico. (CARDOSO, 2004, p. 112).

As bases históricas da organização do ensino, escola pública e laica é invenção da Modernidade e projetada pela burguesia que, por meio do discurso de universalização, direitos e cidadania conquistou o triunfo desse projeto, produzindo as condições concretas relacionadas à base material e subjetivas com a formação dos sujeitos. A Revolução

industrial²⁴ contribuiu para a consolidação, progresso e aceleração do capitalismo, pois, marca a estruturação da sociedade das máquinas e da conversão dos sujeitos produtivos em operários produtivos e explorados, submetidos a longas jornadas de trabalho e a condições sub-humanas de constituição como seres humanos. Neste contexto de exploração estão as crianças e as mulheres. (CAMBI, 1999).

Portanto, a escola²⁵ na Época Moderna passa a agrupar as crianças por faixa etária, racionaliza os saberes que são organizados de

²⁴A Revolução Industrial, como particularidade do projeto social da modernidade opera mudanças, sobretudo, na esfera das relações econômicas, transformando o modo pelo qual o homem produzia sua existência. Tais fenômenos relacionados a instalação do modo de produção capitalista, já estavam sendo gestados desde a Antiguidade quando houve o advento da propriedade privada. Este advento gerou a segregação entre os homens, dividindo a sociedade em duas grandes classes que, ao longo do processo histórico e social da humanidade, foram tomando características distintas, porém a base material continua no cenário como a determinante pela produção da existência. Neste período, por meio da evolução das forças produtivas de trabalho desencadeadas pela Revolução Industrial emerge no cenário social a classe do proletariado representada pelos operários. Estes foram educados pelos processos educativos na forma escolar de modo a trabalharem nas fábricas e com máquinas. Por isso, a instrução/ensino teve e continua a ter caráter utilitário, ou seja, o sujeito precisa ser preparado para saber fazer, então o ensino deve ser organizado de modo a ensiná-lo a fazer de modo prático. Neste sentido, “a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual- produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário)”. (CAMBI, 1999, p.370).

²⁵A reorganização dessa escola moderna pública na Época Moderna se dá em três níveis: o primeiro é a organização burocrática constituindo-se como um “sistema escolar” organizado em “ordens e graus, funcionais para operar a reprodução da ideologia social e das competências laborativas”; o segundo nível trata-se da reorganização dos “programas de ensino” estruturando-se com base nas “novas ciências, as línguas nacionais, os saberes úteis” distanciando-se dos conteúdos/disciplinas/conhecimentos relacionados ao modelo pedagógico Humanístico de escola na qual prevalecia a “linguístico-retórica, não-utilitária”; e o terceiro tratou de reorganizar a didática por meio de bases científicas, isto é, a organização dos processos de “ensino/aprendizagem” ganha peso científico e objetivos específicos para cada período de existência do sujeito.(CAMBI, 1999, p.328). Desse modo, Cambi salienta que: “a escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII,

forma sistemática e o ensino estrutura-se por meio de disciplinas, tendo como instrumento de controle avaliativo a “prática de exame”, como bem analisada por Tragtenberg (2004). A escola moderna passou a se converter em um dos Aparelhos Ideológicos do Estado Moderno, como nos ensinou Althusser (1985), passando a racionalizar as bases do ensino e da aprendizagem, fazendo com que a ciência tradicional fosse esquecida, dando lugar à ciência moderna que desenvolveu um método científico do saber, desencadeando mudanças entre homem e natureza.

Uma das razões pelas quais o projeto social Moderno universalizou o acesso da classe popular à escola criando a escola pública e laica formando o sistema educacional capitalista moderno firma-se na intencionalidade de formar a força de trabalho e de qualificá-la para explorá-la e garantir seu desenvolvimento e manutenção. Tornou-se necessário formar quadros de trabalhadores bem qualificados, com características individualistas, civilizatórias e institucionalizadas, de modo a condicionar corpo e mente.

Desse modo, o processo de instrução desta classe popular produtiva é realizado sob as bases científicas, isto é conhecimentos sistematizados, porém em pequenas doses homeopáticas. Tais conhecimentos estão submetidos à lógica das leis que regem a estrutura do modo de produção do capital que buscam formar o homem para que este produza conhecimentos desencadeando o desenvolvimento das forças produtivas de trabalho e a diminuição do valor da força de trabalho. Esse é o objetivo do capitalista, pois tais processos culminam na mais-valia. Neste sentido, “o desenvolvimento das forças produtivas torna-se o fator decisivo e fundamental no processo de produção capitalista”. (TUMOLO, 2005, p.252).

A escola pública como produto da Modernidade se expressa no modelo contemporâneo capitalista como instituição social complexa, espaço de múltiplas contradições, agente de reprodução das ideologias da classe dominante e reprodutora das relações sociais, contribuindo para a manutenção da ordem de relações de classe por meio da veiculação de conhecimentos gerais e vazios, com ausência de consistência histórica e intencionalidade formativa com vias à formação nas máximas qualidades humanas. Dado que, de acordo com Tragtenberg, “a educação consiste em formar indivíduos cada vez mais

já envolvendo também aquela confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou, talvez, até hoje), como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea”. (CAMBI, 1999, p.328).

adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais”. (2004, p.46).

A escola nas suas bases originárias na Modernidade foi burocratizada com a finalidade de atender as demandas formativas do projeto social em curso. Com base na obra de Tragtenberg (2004), é possível identificar que tais características ainda formam o modelo de escola presente no atual modelo de produção capitalista, sendo um sistema de educação burocrático com normas e regras que se assemelham ao modo de organização de empresas.

As relações entre os sujeitos na escola, particularmente entre “aluno” e “professor”, são estabelecidas conforme regras que têm a finalidade de “conformar” cada um ao seu lugar social de classe. Neste modelo de organização burocrata da educação escolar, o mais importante é a obediência às ordens por meio de instrumentos de controle, como os “exames”, por exemplo. Será valorizado aquele que obtiver êxito nos mesmos. Isso leva os sujeitos a não se reconhecerem como tais, “desenvolvendo a despersonalização” destas relações (TRAGTENBERG, 2004, p.51).

[...] No espírito dos fundadores da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica se quer fundamentalmente republicana, em oposição às opções monárquicas da escola católica [...] A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio político. [...] os teóricos e os militantes políticos que denunciaram como burguesa a educação escolar provocaram, de início, a indignação virtuosa de todos os defensores da laicidade. Era ignorar, ainda desta vez, que, desde o início do século, algumas vozes da escola laica: “já se obrigavam as crianças à submissão cega, à aceitação muda do que existe”. A maior das virtudes ensinadas: a obediência. O maior crime: desobedecer. Um bom estudante, quer dizer, para mais tarde, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo. O ensino da laica não leva a outra coisa [...]. (CHARLOT, 1979, p.12).

Logo, as relações pedagógicas são estabelecidas por meio do instrumento de controle utilizado pelo professor com a finalidade de fazer com que o “aluno” obedeça às regras desse sistema. Nessa lógica

escolar burocratizada capitalista, professor e “aluno” se destituem de seus papéis sociais, ensinar e aprender, transformando as relações pedagógicas em relações mecânicas e autoritárias, não produzindo o “enriquecimento intelectual do aluno”, nem tampouco do professor.

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quando à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando. (TRAGTENBERG, 2004, p.48).

Esta escola é reprodutora das relações sociais que estruturam a sociedade capitalista exercendo funções características do seu processo originário de constituição social e histórica. Neste sentido, continua a operar a função dualista no processo de ensino, diferenciado a formação “acadêmica” e “profissional”. Isso reproduz as relações sociais produtivas onde a classe trabalhadora é preparada de modo a qualificar a sua força de trabalho para servir ao mercado produtivo de modo conformador, servil e submisso.

Concordamos com Tragtenberg, quando afirma que a instituição escolar como “aparelho escolar” exerce a função de reproduzir as relações sociais produtivas que estruturam a sociedade, através dos seguintes aspectos:

- a) contribui para formar a força de trabalho;
- b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares;
- c) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (TRAGTENBERG, 2004, p.56).

Nesta lógica de reprodução, o professor, por meio de sua prática pedagógica, atua como agente reprodutor da estrutura de poder capitalista, excluindo da escola os estudantes provenientes da classe trabalhadora e organizando o ensino com base em conhecimentos que promovem a socialização para a subordinação, produzindo sujeitos indiferentes, adaptados e conformados com os fenômenos sociais que os circundam. Ou seja, a organização do ensino é voltada para produzir um sujeito de consciência alienada e conformada com o papel social ao qual a escola, por meio das práticas de domesticação, o prepara para assumir.

Assim, o sujeito aprende a aceitar o que existe “como o desejável” (TRAGTENBERG, 2004, p.68).

Nessa discussão trazemos as contribuições de Snyders (1981) que, em diálogo com as ideias Baudelot-Establet afirma que a escola

[...] orienta os alunos não correspondentes a talentos, a capacidades, a dotes, mas sim às proporções de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessárias ao seu funcionamento e à sua reprodução. (SNYDERS, 1981, p.27).

Snyders também analisa que a escola permanecerá

[...] incompreensível ou antes completamente mistificada se não se relacionarem todas as modalidades da sua ação com a oposição de classes na sociedade capitalista, com a divisão da sociedade em classes em proveito da classes dominante; [...] (SNYDERS, 1981, p.27).

Isso implica em inferir que os conhecimentos presentes na escola manifestam os interesses da classe dominante, no caso a capitalista. Estes determinam o tipo de conhecimento fundante no processo educativo da classe trabalhadora, que são instrumentais e com pobreza teórica, de baixa qualidade histórica. Portanto, o ensino é organizado de modo a produzir sujeitos com consciências deformadas, conformados e submissos à lógica de relações que está posta.

Neste sentido, não contribui para a criação de condições concretas e subjetivas de possibilidades para que os sujeitos superem sua condição inicial no processo de desenvolvimento, não produzindo a transformação de sua psique e, com isso, não fundamentando as bases necessárias para o desenvolvimento na formação do pensamento teórico. Esse pensamento envolve não somente explicar os fenômenos da realidade social, mas abstrair os elementos de modo genérico e analisá-los teoricamente para, então, planejar caminhos para a superação das desigualdades, que são características socializadoras desse modo de produzir a vida.

Diante das constatações, é condição vital que a classe trabalhadora explorada, alienada, que sobrevive de forma miserável, submeta-se ao “privilégio” de serem explorados no processo de venda da sua força de trabalho. O termo “privilégio” é inserido nesta discussão para qualificar a negatividade e aniquilação que caracteriza a relação entre classe trabalhadora e classe capitalista, explorador e exploradas

sendo estas relações sociais de dependência. Por esses e outros fatores, a escola pública deixa de cumprir a função de instrução e exerce a finalidade pela qual foi criada, que se relaciona a atuar como:

[...] reprodutora das relações sociais. Ressalta então a ênfase nas tarefas de socialização, atendendo a disciplina (demarcação e subordinação a tempos e a hierarquias, obediência, a comandos, diferenciação entre dirigentes e dirigidos, quem manda e quem obedece) e de controle social (ensinando e treinando formas de pensar e de agir e promovendo permanentemente inculcação ideológica de toda ordem). Esta é uma escola que procura acima de tudo habituar os indivíduos à submissão. (CARDOSO, 2004, p.115).

Contudo, a mesma escola que foi uma invenção da burguesia para a consolidação do novo Estado Nacional burguês pode transformar-se para a classe trabalhadora em instrumento de luta e contraposição da ordem que está posta; pois, como instituição social complexa, pode se constituir por meio da organização do ensino realizada pelo professor em espaços e situações-problema que podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos de maneira humana. Isso ocorre na medida em que a escola assuma para si a função de socializar os conhecimentos de bases científicas, históricas e sociais, “pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem partes orgânicas de um todo social definido pela contradição básica, contida na relação entre dominantes e dominadores” (MIRANDA, 1985, p.132).

As contradições que estão postas no interior da escola e que estruturam as relações sociais refletem os conflitos da sociedade, onde a classe trabalhadora ao se apoderar dos conhecimentos teóricos e históricos percebe-se como classe explorada possibilitando a organização de modo coletivo com a finalidade de elaborar estratégias que supere com o atual modelo social. Na luta por esta superação na perspectiva revolucionária, Miranda atribui à escola três finalidades básicas que precisam ser elaboradas em prol do desenvolvimento da classe trabalhadora.

[...] primeiramente deverá, **facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares.** Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá **garantir a**

aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente, deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação. (MIRANDA, 1985, p.133, grifos nossos).

Desse modo, por se constituir em construção histórica com finalidades relacionadas à estrutura social em curso, pode sim, nesta atual sociedade capitalista, transformar-se em mecanismo para a transformação social, produzindo outras relações sociais.

O exposto nesta seção buscou delinear a função da educação como prática social determinada pela organização social, a escola, como invenção da classe burguesa na Modernidade com finalidades sociais de interesse da classe dominante e o ensino como instrumento de formar os sujeitos adaptados a ordem social que está posta. Tal ação de situar historicamente estas categorias cumprem com o objetivo de compreendê-los para transformá-los em práticas e instituição a serviço da promoção do desenvolvimento intelectual da prole da classe trabalhadora.

No entanto, cabe destacar que a concepção de escola que embasa este estudo não a toma como via única de produzir as bases para a quebra do modelo contemporâneo capitalista, mas como um dos espaços, *locus* principal em nossos tempos para que as crianças da classe trabalhadora se apropriem da experiência humana sendo este “direito” e necessidade para que se constituam verdadeiramente como ser humano. Assim, conceber a criança como um ser humano de pouca idade, histórico e socialmente produzido pelas relações sociais estabelecidas com “outros” da mesma espécie, como também, com objetos criados culturalmente, cujo desenvolvimento no que tange a infância quando concebida como período da existência humana determinada pela condição social de classe, afirma-se como elementos constituintes para que o ensino seja organizado de modo a cumprir a finalidade de luta de classe.

É sobre a primordialidade de entender a criança e a infância com os aspetos pontuados acima, que o próximo capítulo abordará.

CAPÍTULO II - CRIANÇA E INFÂNCIA: DETERMINADOS PELA CONDIÇÃO SOCIAL DA CLASSE TRABALHADORA

Este capítulo apresenta as primeiras aproximações quanto a compreensão das relações entre criança e infância como fatos socialmente históricos, determinados pela condição de classe. Desse modo, o desenvolvimento da criança, especificamente a formação da personalidade é determinada pela condição social na qual está inserida. É a condição social de classe que define o conteúdo das relações da qual participa possibilitando ou “retardando” seu desenvolvimento nas máximas qualidades humanas, sob a égide do modo de produção capitalista, conforme salienta Leontiev (1988).

A compreensão da criança como sujeito histórico e social e a infância como determinada por sua condição de classe nos leva a evidenciar os fenômenos gritantes que permeiam sua curta e marcante existência como ser humano de tão pouca idade, mas que já viveu traumas e situações resultando em cicatrizes psicológicas e físicas, determinando o processo de desenvolvimento e a formação da personalidade desse sujeito criança.

Sobre o contexto de produção da existência, demarcado pela desigualdade social, apresentamos as contribuições de Martins (1993) que, no texto “Regimar e seus amigos”, explana sobre as condições de vida de crianças que vivem em povoados e as experiências traumáticas que sofrem diariamente com o medo e a violência dos fazendeiros, pistoleiros e policiais que podem a qualquer momento expulsar suas famílias das terras. As famílias que viviam a partir da posse das terras a todo o momento demonstravam o temor de ficar sem a terra para plantar e trabalhar.

As crianças, prole de tais famílias, acompanhavam seus pais nesse movimento de luta pela terra, como meio de produção, e pelo direito de nela permanecer por longo tempo. A criança neste caso não é vista como herdeira, pois seus pais não são donos da terra, então não há o que herdar. O que resta é a necessidade do trabalho de toda a família. Ao invés de ser oferecido o direito de brincar e estudar, atividades principais²⁶ da criança nesse período de vida e de desenvolvimento

²⁶ Segundo os pressupostos da Teoria histórico-cultural, a concepção que é dada ao termo “atividade principal” refere-se a toda atividade que em cada período de existência do indivíduo oferece as condições para alargar as possibilidades de desenvolvimento psíquico do ser humano. Nessa perspectiva, consideram-se “atividade principal”: comunicativo, emocional e manipulatória de objetos,

humano em que estão, elas se ocupam do trabalho. A infância é sim permeada pela pobreza, como podemos identificar no trecho abaixo:

Aqui a infância não é definida pela condição do herdeiro, que justifica o trabalho da família para acumular a herança a ser repartida na maioridade dos filhos. Aqui não há herdeiros porque não há o que herdar. “Nós vamos embora”, escreveu com dificuldades o menino Nascimento B. “Aqui, nós [não] pode trabalhar. O pobre [não] pode viver onde não [pode] trabalhar”. (MARTINS, 1993, p.67).

Podemos afirmar que a realidade analisada por Martins (1993) é uma das manifestações de como a sociedade se organiza desconsiderando o ser humano em toda a sua potencialidade. Sabemos que no Brasil e em outras partes do mundo há crianças que ainda não vivem a condição de sujeito de direitos em toda sua plenitude. Ainda o que é mais frequente em suas vidas é a exigência da responsabilidade precoce diante de necessidades socioeconômicas familiares ou mesmo quando vivem em outras instituições sociais que não a família. O processo de socialização, em especial a qualidade das relações sociais estabelecidas, é determinante para a formação de todo ser humano, particularmente daquele que tem pouca idade.

Desse modo, a compreensão que está posta é de que a criança é um ser humano de pouca idade, histórico e social, que se constitui por meio das relações sociais estabelecidas com “outros” da mesma espécie e com os elementos culturais, científicos e tecnológicos, assim como, com as distintas manifestações artísticas que expressam as culturas dos distintos povos. Portanto, a infância é um período de existência no processo de desenvolvimento do ser humano determinada pela classe social a qual o sujeito está inserido. Este fator de classe social condiciona a produção da existência e os processos de constituição relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores em cada etapa de existência da espécie humana.

Nessa perspectiva, é que problematizamos as especificidades relacionadas à condição de ser criança e viver a infância relacionando as

brincadeira (jogo, faz de conta), estudo e trabalho. Assim, neste texto toda vez que for utilizado tal termo será com sentido atribuído pelos autores que produziram tais pressupostos, como por exemplo: Vigotski, Leontiev e Davydov.

condições da classe trabalhadora e classe capitalista ou subclasses, denominada por Cambi (1999) como “pequenos burgueses”.

Defendemos a necessidade de conceber a criança a partir da condição social da produção da sua existência. Isso requer analisar cuidadosamente os discursos que proclamam que todas as crianças devem ser concebidas como sujeitos sociais, históricos, de direitos e de pouca idade, que a infância é um período de existência humana determinada pela classe social. Tal análise indica também a necessidade de se compreender que implicações se apresentam para a organização do ensino promotor do desenvolvimento humano.

O que buscamos é apreender as “sutilezas” e “banalizações” que permeiam esses discursos como forma de maquiagem a real condição social, histórica e étnica das crianças da classe trabalhadora. Ou seja, os discursos podem não representar as relações sociais pedagógicas concretas que orientam a prática educacional nas escolas públicas. Essa afirmação inicialmente pode parecer generalizada e pessimista, no entanto nos atentamos para os argumentos abaixo.

Interpretamos que a afirmação de que a criança é sujeito social, histórico, de direitos e de pouca idade e a infância como o período de existência humana determinada pela classe, se relaciona às crianças de modo geral, tanto àquelas da classe trabalhadora quanto às que pertencem à classe capitalista. Isto exposto, questionamos: qual o conteúdo das relações estabelecidas com a criança da classe trabalhadora na escola? Este conteúdo a concebe como um ser humano de pouca idade que se constitui por meio das relações sociais e a qualidade destas pode produzir o desenvolvimento da personalidade, particularmente o desenvolvimento das principais funções psíquicas em cada período de existência? De início, nos parece que a criança que está presente nos discursos é uma e a concreta é outra, como demonstrou Cunha ao analisar as “representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança como sujeito de direitos” (2016, p.13).

A criança da classe trabalhadora traz na sua bagagem histórica, social e étnica o peso de pertencer a esta classe explorada que, ao longo do processo histórico e social, foram retirados muitos direitos, entre eles o de se apropriar do legado criado historicamente pela humanidade. Assim, a criança é culpabilizada pelo que se considera precário repertório cultural apropriado, o que gera fracasso no seu percurso escolar. Nesse sentido, quem fracassa não é a escola, o processo de escolarização, de socialização, mas, sim, a criança.

A massificação do ensino no Brasil acentuou contradições que indicam não ser mais possível permanecer em uma posição passiva diante de suas consequências, como bem apresentadas na “Carta do Rio de Janeiro pela renovação do ensino fundamental” (1998)²⁷, nas reflexões de Paiva e colaboradores (1998), Ramirez (1998), Candau (1998), Fontanive e Klein (1998), Dubet (1998) e Quinteiro (1998). A massificação do ensino não se caracterizou em uma educação da melhor qualidade para as crianças da classe trabalhadora, não ampliou as possibilidades de ampliação do repertório cultural e não se transformou em uma prática social de respeito à criança como tão propagada nos diferentes discursos. A criança dessa classe e os professores que a atendem vêm sentindo o “gosto amargo da escola”, como demonstrou Sampaio (1998).

Isso posto, compreendemos a relevância de examinar com um pouco mais de detalhes a infância como construção social, histórica e determinada pela classes social. Este pressuposto defendido pelo GEPIEE²⁸ (2007), indica a infância como “condição social de ser criança, portanto é universal e plural”.

Compreender a infância como uma construção social e histórica é evidenciar que este conceito se consolidou como produto do projeto social educativo da Modernidade, que foi gestado pelas relações sociais estabelecidas, conforme o modo pelo qual homens e mulheres se organizaram em determinado tempo e lugar para produção da sua existência, agrupando-se em duas principais classes sociais: capitalistas e trabalhadores (Época Moderna, Europa). A infância se refere à condição histórica e social de um determinado período de existência do ser humano, a criança, e dependendo da classe social que a criança ocupa o conteúdo de tal condição será diferenciado, caracterizando-se, assim, como uma “unidade do diverso”.

A origem da espécie humana, seja na concepção criacionista ou evolucionista, nos leva a inferir que a criança existe desde sempre, pois pensamos que nenhum ser humano tenha nascido na condição de adulto.

²⁷ Documento aprovado no Seminário Internacional “A Realidade das Escolas nas Grandes Metrôpoles: Fluxo e Cotidiano Escolar” promovido pelo INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO CONTINUADA e realizado na Casa da Ciência, no Rio de Janeiro, entre 12-14 de maio de 1997.

²⁸ GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola. Coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho.

Para chegar a esta etapa de desenvolvimento do processo de evolução humana este antes nasceu na condição de criança, então a criança ser humano existe desde sempre.

O avanço e aceleração do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho contribuíram para o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção, como já mencionado. Os homens passaram a se dividir constituindo-se como classes sociais, estruturando-se na Antiguidade em senhores e escravos, caracterizando-se como modo de produção escravista. Desse modo, inferimos que o sentimento relacionado à criança e a infância estão permeados pelo modo pelo qual a sociedade Antiga se organizava, onde os escravos não são considerados seres humanos, mas como objetos, como meios de produção. (CAMBI, 1999).

A criança pertencente à classe dos proprietários dos meios de produção e das subclasses vinculadas ao poder político e econômico, desde a Antiguidade, tem acesso à educação, conduzida por diferentes figuras responsáveis por esse processo. Na primeira infância, caracterizada como um período do nascimento até os sete anos, segundo Cambi (1999, p.81): as crianças eram educadas pela família, “assistida pelas mulheres e submetida à autoridade do pai, que pode reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhe seu papel social e é seu tutor legal”. Contudo, é submetida a castigos, ameaças e a todos os tipos de violência. Desse modo,

[...] a infância não é valorizada em toda cultura antiga: é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz o mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. (CAMBI, 1999, p.81-82).

Assim, esperava-se até a criança completar sete anos, que é o tempo que se findava a primeira infância e a criança já dispõe de estrutura física e psicológica para ser inserida nas atividades de trabalho, se pertencente à classe não detentora dos meios de produção (CAMBI, 1999).

Fragmentos dos escritos de Cambi (1999) confirmam o sentimento direcionado à criança e à condição da infância no Mundo Antigo.

[...] A infância²⁹ cresce em casa, controlada pelo “medo do pai”, atemorizadas por figuras místicas semelhantes às bruxas [...] gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre colocada à margem da vida social. Ou então por estar brutalmente corrompida, submetida a violência, a estupro, a trabalho, até a sacrifícios rituais. (CAMBI, 1999, p.82).

A Antiguidade pode ser concebida como berço de inúmeras criações como o alfabeto iônico, a agricultura, a arquitetura, sistema numérico, entre outras, a criança e a infância não assumem valor afetivo. Tal situação não se modifica nem mesmo após esse período, quando, no início da Época Medieval³⁰, se produz a revolução educativa

²⁹ Não sabemos se é devido a algum problema de tradução, mas em vários trechos Cambi (1999) utiliza as expressões infância e criança como sinônimos.

³⁰A Época Medieval e/ou Idade Média é dividida, segundo Cambi (1999), em Alta e Baixa Idade Média, sendo a sociedade organizada por meio de duas grandes classes. De um lado os servos que produziam a existência trabalhando nas terras dos senhores feudais em troca de moradia e alimentação, e de outro a classe detentora dos meios de produção da propriedade privada dos meios que produziam os meios de subsistência (terra, grãos, animais e ferramentas) necessários à manutenção da vida do ser humano. Estas classes são denominadas neste período como senhores feudais, aristocracia e o clero. Isto porque, na Época Medieval a Igreja católica cristã que revolucionou o Mundo Antigo com seu projeto educativo, rompendo com o modelo de formação orgânica de homem que estava posta por meio da paidéia clássica e transformando esta em paidéia cristã, com princípios bíblicos. A educação medieval, assim como na Antiguidade, é organizada a partir da divisão de classes, formando o indivíduo segundo seu lugar de origem social, isto é, à prole da classe dominante eram destinados locais específicos na forma escolar como as escolas monásticas, catedrais, palacianas e cavalarias, além da instituição familiar. Estas instituições ficavam aos domínios da Igreja católica. A educação da classe dos servos tinha como espaço o próprio processo de trabalho, onde o ofício era o objeto da aprendizagem, que lhe era atribuído cunho prático e instrumental. Neste período, com o avanço das forças produtivas do trabalho emerge no interior dos feudos os burgos que por meio do intercâmbio de mercadorias produzem as condições concretas adequadas provocando transformações culturais, geográficas, políticas, econômicas e educativas no estabelecimento das relações que estruturam a Época Medieval, mais precisamente na Baixa Idade Média final da Época Medieval. Assim, a classe burguesa inicia o processo e formação constituindo-se como grupo burguês caracterizando-se como a fase embrionária do capitalismo que triunfa como

protagonizada pelo advento do Cristianismo, baseada em princípios bíblicos para formação do homem, que passa de “bom orador” para o “bom cristão”.

Nesta ruptura provocada pelo Cristianismo, a Igreja católica se coloca como centro das relações humanas e representante oficial do reino de Deus na terra. Nesse contexto, a infância ganha outras características, ao ser concebida como tempo de ingenuidade e pureza, por um lado, e de perversidade e maldade, por outro. Assim, a criança é concebida como pura e inocente, ao mesmo tempo “inferior”, “irracional” e má, portanto, deveria ser batizada para ser purificada. Tais adjetivos estão vinculados à representação de Jesus Cristo e seus ensinamentos expressos nos Evangelhos. (CAMBI, 1999, p.134).

Na Época Medieval, o sentimento destinado à criança e sua condição social de existência, a infância, não se altera substantivamente, apesar da difusão dos princípios de amor ao próximo e da concepção de ser humano como imagem e semelhança de Deus, propagados pelo Cristianismo.

A infância e a criança na Idade Média, particularmente entre os séculos XIII e XVII, foram estudadas por Ariès na obra “História social da criança e da infância” (1981), a partir da iconografia medieval e segundo a condição social de ser criança e viver a infância de um determinado seguimento, no caso, as classes dominantes. Apesar disso, o autor nos oferece elementos relacionados a aspectos sociais e históricos que contribuem para a compreensão da produção do sentimento de infância e suas relações com a criança. Tais contribuições, embora centradas no estudo da criança, são importantes, mas não suficientes para a análise da atual condição da criança modo de produção capitalista contemporâneo, particularmente às especificidades da produção de existência da criança da classe trabalhadora. Quinteiro (2000) enfatiza que há a

[...] necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência. (QUINTEIRO, 2000, p.26).

classe burguesa no final da Época Moderna com a instalação nas entranhas da sociedade feudal do projeto social educativo da Modernidade.

Embora centrado no estudo da criança, Ariès (1981) nos apresenta que na Idade Média o sentimento de infância foi produzido entre os séculos XIII e XVII. Segundo textos da Idade Média, citados pelo autor, a existência humana era dividida por períodos de tempo, denominados de idade,³¹ conforme o desenvolvimento biológico do ser humano.

[...] A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança) quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos. (ARIÈS, 1981, p.06).

Relacionado a essa periodização de cunho biológico do tempo de existência humana, Ariès (1981) apresenta elementos culturais que caracterizam diferentes períodos: “idade dos brinquedos” como tempo de brincar com “cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaro amarrados”; “idade da escola” período de aprender a ler e escrever; “idades do amor ou dos esportes, da corte e da cavalaria”: tempo de passeios, festas e de encontros entre as moças e os rapazes; “idades da guerra e da cavalaria” que remete ao “homem armado” e “idades sedentárias” que se referiam aos “homens da lei, da ciência ou do estudo”. “As idades da vida não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais”. (ARIÈS, 1981, p.9).

Ariès (1981) salienta que, nesta Época Medieval, o conceito de criança apresentava caráter ambíguo, evidenciado pelo uso de diferentes expressões com atribuição de distintos sentidos. Tais expressões relacionavam-se tanto a uma criança com três anos de idade quanto para uma pessoa de 18 anos. A ideia de criança também poderia estar ligada à

³¹ Segundo Charlot “É por suas ligações com os temas metafísicos e religiosos que a infância se introduz na iconografia medieval. As épocas de vida humana, são, de início, colocadas em correspondência com os sete planetas, os 12 signos do zodíaco ou os 12 meses: exprimem a estrutura do universo sob uma forma temporal”. (CHARLOT, 1979, p.99-100).

de dependência, submissão, como pode ser evidenciado nas expressões utilizadas no cotidiano Medieval, relacionadas ao incentivo do capitão aos seus soldados, destacadas por Ariès (1981), tais como: ““coragem, *enfants*³², aguentem firme”. Sendo que “os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, eram chamados de *enfants perdus* (crianças perdidas)”. (ARIÈS, 1981, p.12) .

Outro ponto é sobre a “descoberta da infância” como um “sentimento moderno”, relaciona-se aos diferentes tipos de criança retratados nas pinturas. O primeiro tipo refere-se às imagens de crianças representadas como anjo.

O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. [...] Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua. O Menino Jesus quase nunca era representado despido (Ele só se desnudaria no final da Idade Média) (ARIÈS, 1981, p.19).

Ariès (1981) nesta obra faz uma análise minuciosa descrevendo o modo como a criança é representada na arte e de como essa representação iconográfica busca transmitir a imagem de criança. Essa iconografia formada por um conjunto de retratos representa o modo como a criança era concebida em cada período da Idade Média. Assim, a criança era representada como anjo, sendo a infância sagrada, depois como “retrato e *putto*”. (ARIÈS, 1981, p. 21, grifos no original).

Ariès, (1981) acentua que,

[...] enquanto a origem dos temas do anjo, das infâncias santas e de suas posteriores evoluções iconográficas remontava ao século XIII, no século XV surgiram dois novos tipos de representação da infância: o retrato e o *putto*. A criança, como vimos, não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. (ARIÈS, 1981, p.21).

³² O temo de acordo com Ariès (1981) significa criança.

Outro aspecto que Ariès (1981, p.22) explicita é o sentimento de indiferença, como elemento estruturante das relações com a criança no período que compreendia a Idade Média, pois a criança era considerada como uma “perda eventual”, que poderia ser facilmente substituída por outras. A morte da criança era concebida como algo indiferente, onde havia “tristeza, mas sem desespero”. Falava-se da morte da criança com muita naturalidade, assim como se estivesse falando da morte de um animal doméstico. Assim, como os animais domésticos algumas crianças eram enterradas no quintal. Para Ariès (1981, p.22)

[...] esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiada frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas.

O elevado índice de mortalidade infantil era uma das características do período Medieval decorrente das condições demográficas relacionadas especialmente à falta de higiene, provocada pelo difícil acesso a água e ao precário tratamento de esgoto, o que ocasionava a proliferação de diversas doenças e as crianças eram as principais vítimas.

A criança era tomada como objeto de brincadeiras sexuais “essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum”, sendo que suas partes genitais eram molestadas com naturalidade, além do fato de servir para dar prazer aos adultos.

[...] “O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (ARIES, 1981, p. 77).

As crianças viviam junto aos adultos, participando das mais diversas situações cotidianas, não havendo o sentimento de privacidade na aceção que temos na contemporaneidade, tampouco o sentimento de proteção à criança, reconhecido somente no século XX como um direito da criança. Assim, as crianças presenciavam os atos sexuais praticados por estes, sendo expostas e participando de tais relações, que hoje são concebidas como monstruosas, mas que neste período constituíam o padrão do conteúdo das relações entre crianças e adultos.

Segundo o autor, tais situações aconteciam até a criança completar 7 anos de vida, depois disso os adultos paravam de brincar com seus órgãos sexuais, pois essa idade marcava a entrada para a vida adulta e “era preciso ensinar-lhe modos e linguagem decentes”, pois aos 14 anos (meninos) e 13 anos (meninas), já estavam prontos para se casar. (ARIÈS, 1981, p. 77). Cabe destacar que é conferida à idade de sete anos o critério de limite entre a infância e a idade adulta.

A função da criança na família e na sociedade era de servir os adultos, seja como “objetos” nas brincadeiras de cunho sexual, como já mencionados acima, ou na realização de serviços pesados e domésticos, aprendendo com isso “boas maneiras”. (ARIÈS, 1981, p.154). Ainda conforme o autor, havia situações de troca de crianças entre famílias que aconteciam pelo fato destas conceberem que seriam melhor servidos por outras crianças, do que pelos seus próprios filhos. A criança era enviada a outra família na condição de pensionato ou contrato de aprendizagem na casa dos mestres, “mas de modo mais geral, a principal obrigação da criança assim confiada a um mestre era “servi-lo bem e devidamente” (Idem, p.155)”. Os afazeres domésticos eram tomados como educação, sendo por meio deste que a criança aprendia. E a escola? “Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra”. (ARIÈS, 1981, p.157).

Ariès (1981) assinala que:

Nessas condições, a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (ARIÈS, 1981, p. 158).

Em relação às famílias pobres o autor escreve:

No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a "casa" dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo

do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem. (ARIËS, 1981, p.158).

Infância, como um sentimento humanizador, é produto e processo forjado ao longo da história da humanidade, ganhando formas e valores diferentes conforme o nível de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, a formação das diferentes classes sociais e a produção cultural daí decorrente.

O sentimento de infância com aspectos de humanização relacionados ao cuidado, apego e a exigência de suprir as necessidades da criança, que nesta etapa de existência desse ser humano requer cuidados e educação, se qualificou desse modo como um sentimento necessário ao projeto social da Modernidade.

2.1 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DETERMINADO PELA CLASSE SOCIAL

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a aprendizagem “arrasta”³³ o desenvolvimento, logo a organização do ensino precisa considerar a atividade principal da criança em cada estágio de seu desenvolvimento, alargando as possibilidades de formação como ser humano de pouca idade. Nessa lógica, a criança, em particular a pertencente a classe trabalhadora, é compreendida como sujeito capaz de se apropriar dos elementos culturais, desde que a organização do ensino considere as necessidades

³³A ampliação no processo de compreender que é a aprendizagem que “arrasta” o desenvolvimento da criança se deu com a participação no seminário “La alfabetización de los escolares desde el Enfoque Histórico Cultural”, organizado pelo professor Dr. Guillermo Arias Beatón, Presidente Cátedra L.S. Vygotski, Miembro Consejo Asesor del CELEP em fevereiro de 2015 na cidade de Havana, Cuba.

específicas de cada período de existência³⁴ permeado pela constituição histórica e social desta criança.

[...] o desenvolvimento infantil não é linear, causados 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 de desenvolvimento, mas sim pela inserção da criança no mundo histórico-cultural. (ASBAHR, 2011, p. 40).

A compreensão de que é a aprendizagem que “arrasta” o desenvolvimento por meio da apropriação do legado produzido culturalmente e de que este não é linear, mas marcado por crises torna ainda mais importante a apropriação teórica por parte do professor para entender o papel que cumpre a aprendizagem na promoção do desenvolvimento da criança. Ao entender a importância da aprendizagem nessa perspectiva, poderá compreender também a importância da organização do ensino para que por meio da aprendizagem a criança possa desenvolver as funções psicológicas superiores.

Então, o ensino orientado a este fim pode possibilitar que a criança desenvolva capacidades psíquicas em diferentes planos e níveis, que se referem a novas necessidades e motivos que ao longo do processo podem modificar a atividade principal, reestruturando seus processos psíquicos. Neste sentido, entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é de fundamental importância, pois oferece elementos para se organizar o ensino considerando os níveis de desenvolvimento real e proximal.

De acordo com Leontiev (1988), o desenvolvimento da criança, em particular a formação de sua personalidade, está condicionado pela condição social e relações sociais das quais participa. Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas da criança deve ser analisado a partir da atividade principal em cada estágio de desenvolvimento.

³⁴Com relação às necessidades específicas relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em cada período de existência da criança, sugere-se a leitura da tese “Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba” de UMBELINO (2014).

Desse modo, “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. (LEONTIEV, 1988, p.64). Na medida em que ocorre alteração na atividade principal da criança, há transformação no estágio de desenvolvimento de sua psique.

No estágio inicial de existência a atividade principal é a brincadeira que está relacionada a atividade objetual. E a relação dela com os adultos é de dependência biológica, pois a mesma não tem ainda condições de prover suas necessidades sozinha. Ao nascer a criança estabelece relações com um grupo de pessoas que faz parte da sua família, essa é a primeira referência de educação que a criança tem e é por meio dessa instituição que o estabelecimento das relações dessa com o mundo ocorre, assim como o conteúdo da socialização das relações entre criança-adulto;criança-criança;criança-sociedade determinadas pela condição de classe, conforme evidencia Charlot (1979).

As alterações no processo de desenvolvimento de sua psique ocorrem na medida em que a posição que a criança ocupa nas relações sociais se modifica, como, por exemplo, acontece com o ingresso da criança na escola. Segundo Leontiev (1988), este fato produz mudança na “atividade” da criança em decorrência da ampliação do leque de relações estabelecidas. Porém, não é a mudança do lugar social que a criança ocupa ao entrar na escola que define as forças motrizes do seu desenvolvimento, mas a base material da existência, isto é, a sua condição de classe, assim como nos esclarece Leontiev:

A mudança do 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 da psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: 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. (1988, p.63).

A inserção da criança na escola desencadeia modificações na sua posição nas relações sociais promovendo alteração de caráter psicológico. “A transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola”. (LEONTIEV, 1988, p.61).

Essa transição desencadeia a reorganização da estrutura psicológica em decorrência da mudança de sua posição nas relações sociais, provocando o processo de mudança da atividade principal que se reorganiza na medida em que o ensino também se organiza. De acordo com Moura (1992, 1996, 2001 e 2010), fundamentando-se nas contribuições de Leontiev, há um modo geral de organização do ensino que é denominado de Atividades Orientadoras do Ensino – AOE. Nessa perspectiva, ações de ensino são estruturadas de modo que mobilizem a criança a entrar em atividade e neste processo as suas ações podem se transformar em tarefas de estudo resultando em atividade de estudo. A atividade de estudo passa a ser então a atividade principal na idade escolar.

O contexto histórico onde foram produzidas as formulações de Leontiev evidencia o caráter coletivo das ações educativas na sociedade. Para o autor, o ensino deveria ser organizado de modo a formar no indivíduo o senso de responsabilidade para a construção coletiva da nova sociedade, o que o levou a dar ênfase às tarefas específicas que são exigidas pela escola. O modo como são exigidas e os instrumentos que são utilizados (deveres, provas, notas, produções textuais etc.) no percurso de escolarização levam os sujeitos a produzirem desejos, motivos e interesses que deixam marcas no indivíduo.

Portanto, o conteúdo das relações estabelecidas é de fundamental importância, pois podem produzir as condições favoráveis ou não para a promoção do desenvolvimento humano. As atividades podem ser plenas de sentido, se os motivos que geram as ações forem relacionados aos objetos das atividades realizadas na escola: ensino, aprendizagem, estudo.

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não

apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade. (LEONTIEV, 1988, p.63).

O lugar que a criança passa a ocupar no conjunto das relações sociais quando ocorre sua transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental implica no modo como a sociedade vai dar prosseguimento à socialização desta criança. É preciso caracterizar o conteúdo dessa socialização, pois é este conteúdo que vai impulsionar ou atrasar o desenvolvimento das forças motrizes da sua psique. Isso está relacionado com a base material de produção de existência que determina o processo de desenvolvimento, e não propriamente a alteração do lugar social. “Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida”. (LEONTIEV, 1988, p.63).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as duas atividades principais do sujeito estão presentes, uma dando lugar à outra: a brincadeira oferece as bases para a formação da atividade estudo.

Leontiev (1988) afirma que não podemos tomar como atividade principal “aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio de desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo”. (LEONTIEV, 1988, p.64). Assim, Leontiev (1988) afirma que a atividade principal:

[...] é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar³⁵ e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.64-65).

Relacionados a cada um desses três atributos que caracterizam a atividade como principal em cada fase no desenvolvimento psíquico da

³⁵ Este trecho é citação de um texto originalmente escrito em russo, contudo a publicação em português foi realizada a partir da tradução do original para a língua inglesa. Assim, encontramos o termo “brinquedo” não como suporte da brincadeira, um objeto, mas a própria atividade de brincar.

criança, Leontiev (1988) sempre destaca o papel da brincadeira como potencializador das forças motrizes do desenvolvimento em certo estágio da vida da criança. Concluindo, o autor afirma que a atividade principal é a atividade:

[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.65).

Vygotsky (1996) compreende o desenvolvimento humano em dois níveis, real e proximal. O nível de desenvolvimento real refere-se às funções psicológicas já desenvolvidas, aquelas capacidades intelectuais consolidadas pela criança e que no processo de aprendizagem ela consegue realizar sem ajuda do outro. Portanto, o nível de desenvolvimento real é o nível atual que a criança se encontra, revelando as funções psicológicas já amadurecidas, sendo este o produto real do desenvolvimento.

Nesta perceptiva, os critérios de distinção dos períodos concretos de desenvolvimento infantil, são as novas formas que surgem em cada idade, sendo estas transformações que permitem determinar o essencial em cada idade. Somente as reviravoltas de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, que são denominados de idade. As idades são formadas por momentos estáveis e momentos críticos. Os momentos críticos, identificado abaixo como “crises”, que determinam a passagem de uma idade à outra, desencadeando a transformação da personalidade da criança de modo integral.

Vygotsky (1996) apresenta a periodização do desenvolvimento infantil da seguinte maneira:

Crise pós-natal
 Primeiro ano (dois meses – um ano)
 Crise de um ano
 Primeiros anos de vida (um ano – três anos)
 Crise dos três anos
 Idade pré-escolar (três anos – sete anos)
 Crise dos sete anos
 Idade escolar (oito anos – doze anos)
 Crise dos treze anos
 Puberdade (quatorze anos – dezoito anos)

Crise dos dezessete anos. (VIGOTSKI, 1996, p. 261. tradução nossa)³⁶

O conteúdo do processo de desenvolvimento do ser humano, como já salientado, está determinado pela base material de produção da existência organizada em cada período histórico pelo conjunto social e subordinada hegemonicamente pelos interesses da classe dominante. Portanto, o conteúdo de cada etapa do desenvolvimento humano, é marcado pelas condições históricas e sociais de cada época histórica.

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. [...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio³⁷, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 1988, p.66).

De modo geral, as causas que levam a criança a mudar de um estágio para outro no processo de desenvolvimento de sua psique e reorientar a sua atividade principal acontecem pelo fato de a criança perceber que suas necessidades não são mais atendidas, a partir do lugar que ocupa nas relações sociais. Neste sentido, a atividade da criança desdobra-se em mudanças para corresponder ao novo lugar ocupado em tais relações, sendo produzidos contradições e conflitos, desdobrando-se na reorganização da atividade e o acesso a uma nova etapa de desenvolvimento. Apesar das precárias condições de socialização de determinados segmentos sociais da classe trabalhadora, a criança

³⁶ Tradução do espanhol para o português, no original: Crisis post natal. Primer año (dos meses – un año). Crisis de un año. Infancia temprana (un año – tres años). Crisis de tres años. Edad preescolar (tres años – siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años – doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce años – dieciocho años). Crisis de los diecisiete años.

³⁷ Esse termo “estágio” utilizado por Leontiev (1988) tem a mesma conotação de “idade” mencionada acima por Vigotski, ou seja, “etapa no desenvolvimento ontológico” do ser humano. A palavra “idade” na citação acima se refere ao sentido cronológico de mensuração de tempo cronológico.

encontra meios para satisfazer suas necessidades de formação humana, busca formas, fugas do trabalho e da opressão, para brincar.

As contradições entre a realização de ações e o impedimento de realizá-las, entre as condições sociais dos indivíduos e as suas capacidades individuais, podem gerar crises internas nos sujeitos das diferentes atividades. No entanto, as crises não se constituem como parte no desenvolvimento da psique da criança, como algo inevitável, que vai acontecer independente das relações estabelecidas e da evidencia de contradições externas. O aspecto que realmente se apresenta como inevitável é o “momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1988, p.67).

Neste processo de formação da psique, a compreensão dos elementos constitutivos que produzem situações pelas quais a criança, como todo ser humano, possa transformar uma atividade principal em outra, pode também se tornar uma necessidade para os professores que atuam com crianças na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, estes poderão organizar o ensino de modo a promover a aprendizagem que impulsionará o desenvolvimento das crianças, ou seja, criar as condições objetivas para que se produzam as condições internas de passagem de uma atividade a outra.

Para entender essa transição é preciso diferenciar que atividade não se relaciona a sucessão de ações. O referencial aqui tomado concebe a atividade como aquela que o homem ao realizá-la satisfaz uma necessidade permeada pela finalidade de cunho biológico e/ou social. Vejamos o significado de atividade nas palavras de Leontiev:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p.68).

Nessa perspectiva, quando a atividade a ser realizada for a atividade pedagógica (que se constitui na unidade entre ensino e aprendizagem), o ensino precisa ser organizado com a intencionalidade de criar nas crianças em idade escolar a necessidade de se apropriar do objeto que agora passa a ser teórico, o conhecimento teórico. A proposta teórico-metodológica de AOE busca atender essa necessidade. Os sujeitos da atividade pedagógica se mobilizam e desencadeiam ações mediadas pela produção cultural humana e voltadas ao desenvolvimento humano. O sentido da atividade é formado na medida em que o motivo

que impulsiona os sujeitos a agirem coincide com o objeto da atividade que satisfaz uma determinada necessidade: a transformação dos sujeitos por meio do ensino e da apropriação dos conhecimentos teóricos.

Esse modo geral de organização do ensino concebe os sujeitos na realidade social concreta, tanto de produção material de existência quanto dos níveis real e potencial de desenvolvimento. Os sujeitos são vistos em sua concreticidade não de forma idealizada. A criança não está aprisionada a um ideal projetado para o futuro. Na medida em que professor se apropria dos elementos que constituem a formação da criança, como ser humano genérico, particularmente os processos que promovem seu desenvolvimento relacionado à aprendizagem escolar, com objetivos de transformação da realidade social, ele está se apropriando dos elementos que constituem sua atividade principal: o ensino.

Os motivos iniciais que levam a criança a entrar em atividade podem ser extrínsecos, mas no processo da realização das ações propostas pela AOE, podem ser transformar em motivos intrínsecos e corresponderem à satisfação de determinada necessidade. Os motivos se transformam no decorrer da realização das ações de ensino, coincidindo motivo, objeto e necessidade, contribuindo para a formação do sentido da atividade. Relacionados a estes, Leontiev (1988, p. 68) destaca a “emoção e sentimentos” que são “governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte”.

A formação de motivos não é tarefa fácil em nenhum nível de ensino. Podemos inferir que é um dos desafios que constitui a educação pública no Brasil. Diante disso, compartilhamos com a questão levantada por Serrão, no que se refere ao desafio social e político que atravessa a prática pedagógica, quando esta é concebida como atividade pedagógica com finalidade de promover o desenvolvimento e formação da psique das crianças da classe trabalhadora.

Como e o que considerar no processo de criação de condições sociais para que os professores e estudantes se coloquem em movimento, em uma posição ativa frente ao conhecimento e aos sentimentos que permeiam as relações pedagógicas elementos históricos e culturalmente relevantes para formação de sujeitos, no sentido de possibilitar a compreensão e transformação de cada um e da realidade? (SERRÃO, 2014, p.189-190).

A problemática levantada pode até parecer irrelevante, mas, o que se constata em todos os níveis de ensino são professores desmotivados e sem perspectiva de futuro diante das precárias condições de trabalho e formação humana. Ao mesmo tempo também estão as crianças, adolescentes e adultos que não compreendem os motivos pelos quais estão realizando as ações e tarefas escolares. Fazem o que fazem por razões extrínsecas relacionadas às normas e ritos institucionais que determinam a formação de comportamentos e mentalidade, indivíduos conformados, dóceis e obedientes para que assim reproduzam o que está posto. Contraditoriamente o mesmo movimento que provoca tal submissão gera situações que podem manifestar tensões entre os sujeitos e contestações da ordem, apesar de os motivos que orientam as ações de ensino e aprendizagem estarem hegemonicamente relacionados à manutenção das relações sociais capitalistas.

Primeiramente é preciso que o próprio sujeito compreenda e tenha consciência das razões pela qual está fazendo determinada ação de ensino. “Isso implica que na organização do ensino sejam criadas situações para produção de “motivos eficazes” a partir de “motivos compreensíveis”, conforme afirmado por Leontiev (1988, p.70): “só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”.

Os motivos eficazes mobilizam os sujeitos a produzirem a atividade com sentido, a se constituírem verdadeiramente como sujeitos capazes, seres humanos em toda sua complexidade.

A criança, como sujeito da aprendizagem, é capaz de compreender o porquê está realizando determinado conjunto de ações, a partir da formação de “motivos compreensíveis”, ainda que inicialmente tais motivos não coincidam com o objeto das suas necessidades. O sujeito, mesmo não tendo acesso inicialmente à totalidade e ao produto desse processo, entra em atividade, que neste início é uma “ação da atividade” mobilizada por “motivos compreensíveis”. Esse movimento gera a aprendizagem que promove seu desenvolvimento, ou seja, modificações em sua estrutura psicológica: “resultado da ação” se constitui mais significativo que o “motivo que realmente a induziu”. Logo, é neste processo que ocorre a transformação da psique da criança, a cada ação realizada o nível de compreensão do processo se eleva produzindo a organização do pensamento de modo conceitual. (LEONTIEV, 1988).

É no desenvolvimento das ações de ensino, que possibilitam a reorganização do pensamento da criança, que orientada pela linguagem

produz “motivos eficazes”, em decorrência da mudança da ação para a atividade produzindo nova atividade.

[...] Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolvendo-se em velocidade acelerada sob a influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal. (LEONTIEV, 1988, p.71).

Portanto, a transição de uma atividade principal para outra possibilita a formação de outras mudanças no processo de desenvolvimento psicológico da criança. Isso se relaciona ao sentido que a criança atribui a cada ação de ensino que, por sua vez, corresponderá a cada ação de aprendizagem³⁸.

Outro traço que constitui o caráter psicológico da psique da criança, salientado por Leontiev (1988), relaciona-se às operações. Estas são o modo de execução pelo qual a criança vai realizar as ações de aprendizagem. Portanto, “uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela”. (LEONTIEV, 1988, p.74). O conteúdo da ação são as operações relacionadas ao modo pelo qual a criança se envolverá nas ações de ensino e executará as ações de aprendizagem. É neste processo de operacionalização, mediado pelo objeto de conhecimento, que ocorre a transformação dos “motivos compreensíveis” para “motivos eficazes”, pois ocorre a reestruturação dos traços psicológicos da criança. Nesse movimento de atividade de aprendizagem são criadas as necessidades que impulsionarão a criança a elaborar estratégias de como executar tais ações, o que pode resultar em tarefas de estudo e conseqüentemente a atividade de estudo.

Mas para que a criança alcance esse nível elevado da estruturação de sua psique, de modo a possibilitar a transformação de suas ações no processo de operacionalização a partir de elementos teóricos se

³⁸ Sobre a formação do sentido da atividade e suas implicações para o ensino e aprendizagem a partir das contribuições da Teoria histórico-cultural, dentre outras produções, sugerimos a leitura de: Martins (2001), Serrão (2006), Asbahr (2011) e Bernardes (2012).

constituindo em tarefas de estudo e objetivado como atividade promotora do desenvolvimento humano, é de suma urgência e importância social e política que condições de ensino e de aprendizagem sejam criadas.

Portanto, é pelo e no próprio processo de desenvolvimento das ações de aprendizagem operacionalizado pela criança que o professor (sujeito responsável em organizar o ensino) precisa estar atento ao movimento de apropriação para que por meio das ações de ensino o nível de operacionalização seja complexificado de modo a manter as crianças mobilizadas na atividade, produzindo o surgimento de novas ações, formando as bases para outras operações que podem se transformar em tarefas de estudo para a criança, em atividade de estudo. Sobre esse processo Leontiev salienta que:

[...] quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a bases para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante. (LEONTIEV, 1988, p.76).

No que se refere à formação da psique, particularmente da personalidade da criança, Leontiev (1988, p.76) pontua a importância do desenvolvimento das “funções psicofisiológicas” que são as funções sensoriais, mnemônicas, tônicas entre outras. Estas “realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade”.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana. (LEONTIEV, 1988, p.76).

Nesta perspectiva, quando a atividade da criança é organizada de modo intencional, considerando a atividade principal em cada período de existência da criança, a partir da necessidade formativa humana, os motivos são desencadeados e coincidem, no processo das ações de ensino, com o objeto da mobilização: o conhecimento encarnado nas relações sociais, objetos e artefatos simbólicos como os conteúdos

sistematizados a serem ensinados e apropriados na escola. Se a formação da consciência e da personalidade está relacionada com o tipo de atividade que a criança realiza, a organização do ensino deve se estruturar a partir de necessidades, motivos, objetivos e ações desta atividade.

Ao considerar que o desenvolvimento humano é histórico-cultural, pois abrange os estágios básicos do desenvolvimento da sociedade de modo que a ontogênese reproduz elementos e traços também presentes no processo da filogênese, Davydov (1988), se apoiando em Leontiev, escreve que:

[...] Esta reprodução de capacidades, da atividade com ferramentas e com os conhecimentos, pressupõe que “a criança deve realizar, em relação com elas, uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (adequada), (embora certamente não idêntica) à atividade humana encarnada nelas”. (DAVYDOV, 1988, p.14-15, grifos do autor).³⁹

A formação das funções do reflexo⁴⁰ psíquico relacionadas às funções das mais altas complexidades da psique do ser humano que se refere a formação da sua consciência, relaciona-se diretamente com a atividade que este realiza circunscrita as condições concretas de existência. Portanto, a formação da consciência vincula-se a atividade individual e coletiva formando as bases para que ocorra a produção do desenvolvimento do reflexo psíquico da realidade. Estas atividades, como já mencionadas se configuram como aquelas que integram os períodos de desenvolvimento da vida do ser humano, como a brincadeira, estudo e trabalho. Neste sentido, Davydov afirma que as formas iniciais de todas as atividades realizadas pelo homem referem-se à

[...] prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral, coletiva, adequada,

³⁹ Na cópia do texto de Davydov (1988) que tomamos para estudo, não consta a referência bibliográfica do trecho que é destacado pelo autor. Contudo, há uma clara menção de que tais palavras são de autoria de Leontiev.

⁴⁰ Reflexo é uma categoria de extrema importância e complexidade para o estudo da formação da consciência. No entanto, dados os limites da formação e de tempo para concluir esta pesquisa, não abordaremos tal categoria com o rigor de análise que merece. Assim sugerimos a leitura de Leontiev (1983) e Lenin (1975 & s.d.).

sensorio objetal, transformadora das pessoas. Na atividade se revela a universalidade do sujeito humano. (DAVYDOV, 1988, p.15).

Assim, segundo Vigotski o ensino é o responsável em criar situações adequadas de modo a colocar a criança em contato com o conhecimento para que ao apropriar deste forme em si as qualidades especificamente humanas.

[...] “o ensino corretamente organizado da criança promove o desenvolvimento mental da criança, incorpora à vida do indivíduo uma série de processos de desenvolvimento que seriam completamente impossíveis de ocorrer fora do ensino. Portanto, *o ensino é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento*, na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais [...] mas históricas”. (Vigotski Apud DAVYDOV, 1988, p. 30-31, grifos do autor).

É por meio do ensino organizado com tal intencionalidade que a criança formará os processos mentais intersíquico e intrapsíquico. Tais processos ocorrem na medida em que a criança estabelece relações sociais em atividades coletivas e se apropria de procedimentos adequados na realização de determinadas ações na atividade.

[...] O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades. (DAVYDOV, 1988, p.31).

A criança, ao entrar em atividade mobilizada pelas ações de ensino organizadas, conforme os pressupostos acima, internaliza as formas adequadas de realização das ações e tarefas de modo a operacionalizá-las. Esse processo de apropriação envolve a interiorização dos elementos da atividade externa que, uma vez internalizados e estruturando a atividade interna da criança “tornam-se órgãos de sua individualidade”, como já nos ensinou Marx. Assim, a criança se produz como um ser humano em sua genericidade.

É no processo de apropriação e reprodução que emerge a forma particular da atividade da criança, que segundo Davydov (1988)

Leontiev denominou de “atividade reprodutiva”. É com base nesta atividade reprodutiva que a criança produz e reproduz para si distintas capacidades humanas concretas que significam a forma universal do desenvolvimento psicológico da criança. O conteúdo do desenvolvimento da psique como as capacidades de imaginar e pensar teoricamente, é expresso por meio das transformações qualitativas regulares objetivadas na atividade reprodutiva, que se refere à transformação da atividade reprodutiva em outra atividade de nova qualidade. (DAVYDOV, 1988).

Davydov (1988, p. 32), a partir de Rubinshtein, salienta que a prática pedagógica realizada pelo professor quando tomada como atividade de ensino “forma a personalidade em desenvolvimento da criança na medida em que o educador dirige a atividade da criança ao invés de substituí-la”. Aqui se evidencia mais uma vez a finalidade orientadora que a estrutura teórico-metodológica de organização da AOE: conceber os sujeitos da atividade de ensino como organizador dos processos de ensino e aprendizagem estabelecendo relações horizontais de reciprocidade com os sujeitos da aprendizagem que são as crianças. Nesta relação criança e professor são concebidos como sujeitos que possuem papéis distintos sim, um de ensinar e o outro de aprender, mas de maneira respeitosa. Nesta lógica, compartilhamos da afirmação realizada por Vigotskii (1988, p.114) a de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, é aquele que arrasta o desenvolvimento da criança, porém:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 1988, p.115).

Diante disso, a atuação do professor e da criança se redimensiona e ultrapassa os limites das relações entre indivíduos que cotidianamente são estabelecidas no chão da escola. A atividade pedagógica, nessa perspectiva, exige estudar a criança e o professor na sua relação como ser humano genérico, ou seja, estudar como criar condições sociais para que estes se constituam a partir da formação das máximas qualidades

humanas. Esse estudo e suas consequências políticas podem levar a criação de “instantes” de realização da infância em sua plenitude humana na escola, ainda que sob a égide do capitalismo.

2.2 PROFESSOR COMO AGENTE SOCIAL DE MUDANÇAS NA ESCOLA

É sobre a atuação do professor, sobre o objeto de sua atividade, o ensino, na perspectiva indicada acima, que abordaremos alguns aspectos das relações entre educação, criança, infância, escola a seguir.

Compreendemos que a educação, na forma como se expressa no modelo das relações capitalistas contemporâneas, é produto histórico e social das relações sociais de produção de existência humana em cada período histórico. De modo geral, de acordo com Cambi (1999) e Abbagnano & Visalberghi (1995), os registros históricos parecem indicar que na Antiguidade não havia distinção entre educação e ensino. Apesar das mudanças ocorridas no período medieval, a não distinção no uso dos termos educação e ensino persiste até a instalação do projeto social educativo moderno, na qual a burguesia conquista seu triunfo como classe econômica e politicamente dominante. O ensino passa a ser concebido como uma atividade humana específica vinculada à educação, que, por sua vez, deve ser universalizada e pública, somente no período de transição histórica do modo de produção feudal para o capitalismo, com a criação dos Estados nacionais. Nesse período histórico emerge a organização curricular voltada à formação das novas gerações com objetivo de produzir o conjunto da força de trabalho necessário à consolidação dessa nova ordem social.

A educação desde sua origem histórica se configura servindo hegemonicamente aos interesses da classe dominante, detentora dos meios de produção em cada período histórico. A sua forma social contemporânea realizada na escola universalizada é produto da Modernidade. Embora a escola se constitua hegemonicamente como Aparelho Ideológico do Estado, que cumpre a função de reprodução, manutenção, doutrinação, onde o conteúdo do ensino tem a finalidade de acomodar os sujeitos, os levando a tomar para si as ideologias disseminadas pela classe capitalista e, assim, produzindo a destituição desse sujeito, se constitui também, contraditoriamente, como *locus* principal para que a classe trabalhadora tenha acesso às formas mais diversificadas da cultura que humanidade historicamente produziu.

O professor tanto quanto o estudante estão submetidos a essa condição histórica da educação, que dificulta o reconhecimento de que

pertencem a uma determinada classe social e que a sociedade se organiza a partir de classes sociais constituídas por interesses antagônicos. Também dificulta a compreensão, numa dimensão social, política e crítica, do objeto da atividade de cada um desses sujeitos: o ensino e a aprendizagem. O ensino, como já mencionado, pode ser organizado de modo a possibilitar em última instância o desenvolvimento e formação do pensamento teórico nas crianças da classe trabalhadora.

No atual modelo das relações de produção capitalista, essa perspectiva de organização do ensino pode se configurar como *móbil* para atuação política do professor, pois ao escolher os elementos mais elaborados da cultura como conteúdo de ensino para a prole da classe trabalhadora está oferecendo, de forma sistematizada, instrumentos para que os estudantes fundamentem sua prática para as mudanças sociais de cunho revolucionário. Isso significa criar condições para a organização política coletiva com objetivo de romper com as relações de produção que estão postas, formando outras onde os sujeitos realmente se emancipem na condição de ser humano.

Por isso, o professor precisa se apropriar de instrumentos teóricos que lhe permitam analisar a realidade e as relações que estão postas e decidir a qual classe social sua atividade pedagógica irá se aliar.

[...] O professor precisa se colocar na situação e um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 1987, p.31).

Isso evidencia o quanto é necessário que o professor, como agente de luta de classes, se conceba na condição de trabalhador vendedor da sua força de trabalho e que está submetido a relações de opressão e exploração.

De acordo com Moura (2001, p.144), o processo que faz com que o sujeito professor se torne como tal, tomando consciência do objeto de sua atividade e da importância social que esta prática possui, é realizado no próprio movimento de organização do ensino, quando este o concebe como atividade pedagógica, trabalho pedagógico, pois o ato de ensinar

envolve “transformar-se ao transformar outra pessoa, mudar o seu modo de ser e agir”.

No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo”. (MOURA, et. al, 2010, p. 32).

Mas para que o trabalho pedagógico realizado pelo professor cumpra a função social, política e, considerando o grau elevado de degradação das relações humanas que estruturam a sociedade capitalista contemporânea, este precisa se consolidar na perspectiva revolucionária. Desse modo, é necessidade ontológica do processo de aprender a ser professor a apropriação dos elementos que constituem o objeto de sua atividade, o ensino, como *práxis pedagógica*.

A partir das contribuições de Fernandes (1987), podemos perceber o quanto a condição de ser professor é marcada historicamente na realidade histórica educacional brasileira, pela brutalização, autoritarismo, instrumento responsável em disseminar as ideologias da classe dominante com a finalidade de adaptar a mentalidade das massas e mesmo em determinado período da história quando foi concebido o intelectual da cultura⁴¹, este era tomado como um “agente puro e simples de transmissão cultural”. (FERNANDES, 1987, p.16).

[...] Ele era tido como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo. [...] o professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade. (FERNANDES, 1987, p.17).

Portanto, a condição de ser professor é marcada pela condição de ser concebido como instrumento a serviço das classes dominantes, passando pela condição de ser “agente de ação”, como também agente da neutralidade dentro da sala de aula até chegar ao momento histórico em que a escola passou a ser concebida como inútil, pois

⁴¹ Para aprofundamento acerca da constituição do campo educacional no Brasil 1920-1940, sugerimos os estudos das seguintes referências: Evangelista & Lima (2008), Xavier (1932) e Lourenço Filho (2002).

[...] através da escola não se podia fazer nada, por que a escola, afinal de contas, não era a sociedade. A grande mudança só pode ser provocada na sociedade e, portanto, o essencial era sair da escola, ir para a sociedade e ali travar a grande batalha no campo da revolução política. (FERNANDES, 1987, p.20-21-22).

A atividade de ensino deve ser organizada de modo intencional e por meio de conhecimentos realmente qualificados, permitindo que a criança ao se apropriar deles produza saltos qualitativos na sua condição inicial de existência. E, especificamente direcionado o olhar para as crianças pertencentes às camadas da classe trabalhadora, que neste sistema são tomadas como produtivas, já que algumas (muitas) contribuem financeiramente com o sustento da família pelo fato de já estarem inseridas nas modalidades informais de trabalho. Concordamos com Mello quando afirma que:

A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. [...] a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes. (MELLO, 2007, p. 90- 91).

Esse processo ocorre por meio da organização da atividade de ensino e de aprendizagem que pode possibilitar que a criança se aproprie da cultura, promovendo seu desenvolvimento. O desenvolvimento dependerá da intencionalidade dos adultos na atividade de ensino, da mobilização da criança a aprender e se apropriar da experiência humana criada e ampliada ao longo do desenvolvimento da sociedade, e, por fim, do sentido que ela atribui à atividade que realiza.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de

humanização – é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, apud, MELLO, 2007, p. 88).

A apropriação acontece por meio das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com crianças mais experientes, mediada pela linguagem que possibilita a cultura ser internalizada pela criança, ou seja, a cultura humana, que se manifesta, especialmente, por instrumentos e signos, está fora da criança, e ela precisa se apropriar desse repertório cultural para poder estabelecer relações com o mundo que a rodeia e se formar como ser humano. Durante este processo, ao internalizar a cultura, ela se transforma e atua sobre o mundo de maneira nova. E nessa relação se forma e se transforma. De acordo com esses princípios:

[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança. (MELLO, 2007, p. 89).

Considerar que a organização do ensino relacionada à criança seja estruturada a partir do desenvolvimento humano da criança não é uma tarefa simples. É preciso que o professor tome conhecimento que o desenvolvimento dessas funções em cada período de existência humana constitui a formação da personalidade da criança, como já mencionamos. Por isso, é de fundamental importância compreender a atividade principal que melhor potencializa o desenvolvimento e organizar o ensino de modo a considerar a atividade principal em cada período de existência.

Desse modo, a educação realizada na escola por meio da atividade pedagógica do professor, que ao se apropriar do objeto de sua atividade, pode organizar o ensino que promove a aprendizagem e desenvolvimento humano, conforme as contribuições de Vigotski já expostas anteriormente. Os conhecimentos teóricos relacionados às manifestações culturais e meios culturais (literaturas, música, arte, teatro, cinema, televisão), quando apropriados pelos estudantes de forma crítica, podem se tornar instrumentos culturais poderosos contra os interesses da classe capitalista. A ideologia disseminada no conjunto das relações sociais que produz o imaginário da classe trabalhadora pode ser desvelada e gerar espaços para a formação de atividades coletivas politicamente organizadas como já mencionamos.

Se a burguesia trinfou com o projeto social da Modernidade utilizando-se da escola como um dos instrumentos para atingir seus interesses, hoje no século XXI a escola para a prole da classe capitalista se constitui somente como mais um espaço de acesso às formas de conhecimentos que promovem seu desenvolvimento. Por outro lado, a escola no modelo social vigente é o meio principal pelo qual as crianças da classe trabalhadora podem acessar parte do legado cultural e científico produzido pela humanidade ao longo do processo histórico de modo sistematizado e intencional, como já afirmado.

Portanto, a escola nesta perspectiva é tomada como uma das ferramentas que podem contribuir para a transformação e ruptura desse atual sistema social, criando por meio da organização do ensino de modo intencionalmente voltado ao desenvolvimento dos sujeitos de maneira qualificada e com o objetivo de que estes conquistem autonomia intelectual. Tal autonomia concebida como resultado da formação do pensamento teórico, que permite ao sujeito se perceber como produto das relações históricas e sociais, dirigir sua atividade como uma prática social, política e revolucionária, produzindo rupturas e, de modo coletivo, contribuir para a eliminação definitiva da exploração de uma classe social sobre a outra. Assim, a superação da sociedade dividida em classes “deve ser a coroação de uma larga luta revolucionária”. (SUCHODOLSKI, 1976, p.34).

Nessa perspectiva de ordem revolucionária na busca de criar práticas que produzam atividades revolucionárias, projetando no presente transformações para o futuro, organizar o ensino de maneira intencional potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores colocam-se como instrumento revolucionário. No entanto, se faz necessário que o ensino seja organizado por meio de situações que envolvam ações de observação, generalização, síntese e análise, por meio de conhecimentos complexos, isto é, científicos de cunho político.

CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

“...Esos vivos nacen muertos, y la enseñanza los revela a la vida y fructifica en ellos la obra de la paciencia y la bondad”.
José Martí.

Como vimos nos dois capítulos anteriores, as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista contemporânea estruturam-se pelas relações entre classes sociais antagônicas com interesses opostos, fenômeno produzido desde o advento da propriedade privada dos meios de produção. Tais classes estabelecem relações de exploração na compra e venda da mercadoria força de trabalho, elemento determinante do capitalismo contemporâneo.

A partir das bases históricas sobre as relações de constituição da escola, ensino, criança e infância, fica evidente que a classe trabalhadora, denominada de classe dominada e expropriada da propriedade dos meios de produção nos diferentes períodos históricos, não conquistou o direito do pleno acesso e apropriação dos conhecimentos criados pela humanidade. A finalidade social, política, filosófica da escola e da educação, vinculada ao projeto social em curso em diferentes períodos históricos, orienta-se pela manutenção da estrutura social dividida em classes, garantindo a centralização do poder aos domínios dos donos dos meios de produção. Desse modo, a educação, escola, ensino, criança e infância expressam o modo pelo qual cada sociedade organiza sua base material da existência.

Diante disso, é preciso que (nós), a classe trabalhadora, ocupe a escola de fato, transformando-a em campo de luta de forma a questionar as relações que estão postas em seu interior, que refletem a sociedade de classe. Esta deve reivindicar que este espaço *locus* privilegiado em nossos tempos se torne verdadeiramente para a criança da classe trabalhadora, espaço de apropriação da experiência humana mais qualificada, possibilitando que esta se desenvolva como ser humano de pouca idade, se efetivando de modo concreto aos interesses da classe expropriada dos meios de produção.

Podemos inferir que, para que tal movimento ocorra, é preciso que haja organização por parte dos sujeitos, de modo a formar coletivos dentro da escola com a finalidade de elaborar estratégias em conjunto, com objetivos concretos, com consciência de luta de classe. Sabemos

que tal processo não é tarefa fácil pelos fatores já apresentados no corpo desse estudo, entre outros mais complexos. Porém, não podemos permanecer inertes em relação aos fenômenos históricos, sociais e políticos que estruturam e mantêm a presente sociedade.

Temos que transformar a escola em campo de lutas e contradições, criando espaços que possibilitem o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora nas suas máximas potencialidades. Diante disso, o professor precisa compreender sua prática pedagógica como uma prática social, e organizar o ensino de modo que contemple os conhecimentos científicos mais elaborados produzidos historicamente.

A apropriação dos conhecimentos teóricos, com vista à transformação da realidade social opressora do humano, possibilita a criação de condições para que o sujeito desenvolva toda sua potencialidade, levando-o a constatar, explicar, analisar, teorizar e estabelecer relações entre situações que permeiam seu viver, e com isso realizar ações conscientes do papel que ocupa nos espaços sociais em que se insere, particularmente a escola.

A potência dos elementos que compõe a atividade de estudo, estando esta firmada nos aportes do Materialismo Histórico Dialético, quando incorporadas e mediadas pela prática do professor, causam verdadeiras mudanças, no sentido da condição do sujeito na sociedade. Isso leva o sujeito a sérias rupturas e impactos, podendo ocasionar também dores físicas, pois ao se colocar nesse movimento não tem como escapar de sofrer uma metamorfose, como se estivesse passando pela transformação que a borboleta passa quanto ainda é uma lagarta. A apropriação pelo processo de internalização desencadeia o desenvolvimento dos nexos psicológicos, tirando o sujeito da condição de passividade e inércia. Desse modo, é possível sim, projetar uma educação de cunho emancipatório mesmo estando subordinadas às relações sociais de classe.

Portanto, o ensino precisa ser organizado na escola com finalidade política de classe. Na medida em que isso acontece, possibilita o “apoderamento” dos sujeitos quanto à compreensão, ainda que mínima da sua condição social de classe explorada. E se percebendo como tal, pode provocar a mobilização quanto a busca pelo conhecimento com bases históricas, aquele que permite entender os fenômenos da realidade social, produzindo o desenvolvimento do intelecto. Isto é desenvolvimento e formação do pensamento teórico.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO, SOCIAL, IDEOLÓGICO E REVOLUCIONÁRIO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA

Iniciamos a presente seção levantando algumas questões que podem parecer “óbvias” e até mesmo insignificantes, principalmente para a categoria de professores, seja do ensino básico, superior, técnico, informal, ou formal que têm ou deveriam ter como função educativa e objeto de sua atividade: o ensino.

Desse modo, indagamos: o que é ensinar? Qual o objetivo do ensino? Por que estou ensinando determinado conteúdo/conhecimento? Por que e para que a criança/estudante precisa aprender isto? O que estou ensinando vai contribuir em quê na produção da existência desses sujeitos? Será que a minha prática pedagógica está se constituindo como atividade pedagógica? Os sujeitos nela envolvidos estão em atividade? Seus motivos estão coincidindo com os objetos das atividades de ensino e de aprendizagem? Os professores e demais sujeitos envolvidos na educação escolar compreendem a complexidade do que é ensinar na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das principais bases psíquicas em cada etapa da vida do indivíduo, particularmente a criança da classe trabalhadora?

Conforme as contribuições teóricas de Lenin (2015), Makarenko (1977), Manacorda (2007), Tragtenberg, (2004), Suchodolski (1976,1976a), Charlot (1979, 2000), Fernandes (1987, 2009); Snyders (1981), a escola criada pela burguesia foi inicialmente utilizada para a formação dos quadros de trabalho com fins de consolidação social e no atual modelo de produção capitalista se expressa por reproduzir e produzir as relações de exploração, desigualdade, exclusão e opressão que estruturam a sociedade de classes. Como bem afirma Tragtenberg (2004), a escola é uma organização social complexa, carregada de múltiplas relações contraditórias, constituídas por sujeitos e constituidora dos mesmos.

A escola, particularmente o ensino e a aprendizagem nela realizados, apresenta contradições que podem gerar sua superação ao oferecer instrumentos para a formação do novo homem, capaz de analisar e intervir coletivamente de modo estratégico e crítico sobre os fenômenos que circunscrevem sua existência e constituem o modelo social capitalista contemporâneo.

A transformação das condições e dos sujeitos acontece na luta e esta luta é a de classes. É preciso que o professor se aproprie dos conhecimentos teóricos de cunho revolucionário para que se apodere

desses instrumentos basilares para a constituição da sua prática como atividade de *práxis* revolucionária rumo à quebra desse sistema capitalista. Nessa direção, a escola pode se transformar em espaço de luta política por projetos sociais que superem a ordem capitalista, aliado a outros espaços coletivos de luta pela transformação social. No entanto, é preciso compreender que a transformação tanto dos sujeitos quanto da realidade escolar não ocorre de modo isolado e imediato como ação-resposta, pois como afirma Fernandes:

[...] a transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. (FERNANDES, 1987, p. 36-37).

É necessário que as ações desencadeadas na escola relacionem a teoria com a prática, de modo que a teoria se constitua como ferramenta para a formação da consciência dos sujeitos e estes se percebam como um coletivo que juntos podem desenvolver ações na busca de transformar a realidade escolar em que estão inseridos, rompendo com as amarras ideológicas, institucionais, autoritárias e desiguais que estruturam as relações sociais no capitalismo.

O discurso proferido por Lenin (2015) evidencia que o ensino precisa assumir a intencionalidade formativa, histórica, social, política e, especialmente, educativa revolucionária. Ao longo da constituição do modelo social em cada época da história da humanidade, foram negadas as possibilidades de apropriação dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade às camadas subalternas, aos expropriados dos meios de produção, seja na condição de escravos, servos, operários e trabalhadores. Para estes foram disponibilizados conhecimentos de cunho instrumental, o aprender a fazer por meio do próprio ofício do trabalho, dissociando teoria e prática. Forma-se então, a classe possuidora dos meios de produção para o trabalho intelectual e a classe dominada para o trabalho braçal. (MANACORDA, 2007).

Lenin, já indicava em seu discurso que “um dos maiores males e pragas que nos deixou como herança a velha sociedade capitalista é o complexo divórcio entre o livro e a vida prática” (LENIN, 2015, p.14). Tal “praga” foi constituída pela sociedade em cada época histórica, por meio da propriedade privada dos meios de produção, que produziu a

organização social dividida em classes. E a instituição que contribui para a afirmação dessa segregação entre teoria e prática foi e continua sendo a escola. Como já afirmamos, esta é o principal meio de acesso aos conhecimentos mais elaborados para as crianças da classe trabalhadora se constituírem como seres humanos, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados. No entanto, a mesma não está cumprindo este papel.

É certo que os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a presente pesquisa não concebem as relações sociais desde suas bases históricas como harmoniosas. Logo, o ensino seja ele entendido na sua complexidade ou não, ou seja, mesmo que o professor não tenha compreensão da dimensão do objeto de sua atividade, sua prática pedagógica exerce influência sobre o sujeito da atividade de aprendizagem e colabora para a formação do seu intelecto, formando determinado tipo de homem para manutenção ou quebra de determinado modelo social em curso, ou em construção, como foi possível identificar acima sobre as bases históricas do ensino e da escola.

Em se tratando da defesa pela “infância na escola” como vem nos alertando Quinteiro (2000), e concordando com Mello ao fundamentar-se nas contribuições de Leontiev, podemos afirmar que é essencial que o ensino seja organizado de modo a permitir às novas gerações:

[...] subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e o progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (LEONTIEV, 1978, apud MELLO, 2007, p. 90, grifos no original e nossos).

Assim, afirmamos que o ensino como uma das particularidades realizadas na escola precisa dar conta de formar as novas gerações e aqui estamos nos referindo primordialmente às crianças da classe trabalhadora, que pela condição social de classe, produzem a existência como agentes produtivos submetidos ao “encurtamento da infância”, seja pelo fato de ser responsável por tarefas de adultos como “cuidar da casa” e dos irmãos mais novos e/ou por ser inserida de modo formal em casa de famílias como trabalhador doméstico ou em outras atividades que utilizam o trabalho dessas crianças.

Portanto, enfatizamos que o ensino precisa ser tomado como ato social, político, formativo e promotor do desenvolvimento o que requer uma organização de modo a contemplar os conhecimentos históricos. Isto significa proporcionar a compreensão dos processos sociais e históricos pelos quais foi possível a humanidade construir o legado cultural que hoje temos, como alertava Lenin (2015). Nessa mesma direção, Davydov também salienta que:

As gerações antecedentes passam às gerações sucessoras não só as condições materiais da produção, mas também as capacidades para produzir as coisas sob tais condições. As capacidades são a memória ativa que a sociedade tem de suas forças produtivas universais. (DAVYDOV, 1988, p.25).

Esse movimento de aprender e ensinar de modo histórico requer que o sujeito esteja em atividade humana, concebida como humanização. A formação ontológica do homem caracterizou-se como processo de humanização, pois a espécie humana teve origem com os primitivos homínídeos,⁴² e uma das características da espécie nesse momento é o desenvolvimento das técnicas do trabalho, que relaciona-se a construção de ferramentas para auxiliar na relação com a natureza. Os seres humanos ao estabelecerem relações sociais foram produzindo diferentes necessidades que se desdobraram em motivos, os quais fizeram com que homens e mulheres criassem instrumentos e ferramentas para mediar sua relação com a natureza. Os instrumentos criados passaram a se constituir como instrumentos de trabalho e no processo de humanização se transformaram em instrumentos culturais e sociais.

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem, ao mesmo tempo que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio constituindo-se humano. (RIGON, ASBAHR, MORETTI, 2010, p.17).

⁴²Sobre esse processo histórico sugerimos particularmente a leitura de Engels (1990), Cambi (1999), Vygotsky & Luria (1996) e Leontiev (1978).

A atividade se caracteriza como humana pelo fato de ser realizada de modo intencional, orientada a satisfazer determinadas necessidades de cunho biológico ou social. As de caráter biológico são aquelas que compartilhamos com os animais, como: alimentação, abrigo e reprodução. Além destas, temos as necessidades que foram criadas no decorrer da história:

[...] No decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas requer compreendê-las em sua construção histórica. (ASBAHR, 2005, p.109).

Nesse sentido, o homem criou a sua condição humana ao atuar coletivamente para produção da sua existência. Assim, cabe salientar que:

[...] a conceituação de atividade, que tem seus fundamentos no materialismo histórico e dialético, é entendida como uma unidade de análise do desenvolvimento e do comportamento humano. Deve ser entendida como um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas, semelhantemente aos demais processos da natureza. Davidov (1988, p. 27), afirma que “[...] a essência da atividade do homem pode ser descoberta no processo de análise do conteúdo de conceitos inter-relacionados como *trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência, estabelecer finalidades*, cujo portador é o sujeito genérico”. (BERNARDES, 2012, p. 46).

O homem estabelece relações com a natureza para satisfazer suas necessidades submetendo-a ao seu domínio por meio do trabalho na forma social genérica; trata-se do processo de criação humana para promover a emancipação do homem, o distanciando da sua condição de animal.

Como resultado desse processo, temos que o homem singular (o indivíduo) humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho, entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2002, p. 211). Nessa perspectiva, o trabalho não é fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010 p. 19).

A compreensão do trabalho como processo de emancipação humana está relacionada ao desenvolvimento do psiquismo e ao conceito de atividade humana, pois é por meio da atividade realizada sob determinada conjuntura histórica e social que a consciência e as funções psicológicas são explicadas, isto é, ao entrar em atividade o homem opera com determinados planos e níveis de sua psique, formando a base da consciência, unidade dialética do psiquismo humano. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Porém, compreender o conceito de consciência a partir dos pressupostos marxistas não é tarefa fácil. Orientada por estes referenciais, pode se entender que a formação da consciência do homem está relacionada às relações concretas de produção que, na forma social capitalista contemporânea, estruturam-se pela relação entre classe trabalhadora e classe capitalista.

A consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas, a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo real. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e

condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. (RIGON; ASBAHR; MORETTI; 2010 p.20).

Assim, podemos considerar o ensino e a aprendizagem como atividades específicas produzidas pelo ser humano. Quando falamos do ensino na dimensão formativa e promotora do desenvolvimento humano, estamos considerando que esta atividade é uma particularidade da educação como processo de humanização que gera a aprendizagem dos sujeitos como seres humanos. Para que a aprendizagem ocorra de modo desenvolvedor, faz-se necessário que sejam criadas condições adequadas na escola para que o ensino seja organizado de modo a formar as novas gerações com essa intencionalidade.

Segundo os princípios filosóficos e históricos apresentados até aqui pode se concluir que o homem é produto das relações estabelecidas histórica e socialmente; portanto, para se tornar humano não basta nascer, estar no mundo, é preciso que por meio das relações e da apropriação das formas de comportamento tipicamente humanas, este novo ser-criança aprenda a ser um ser humano para se tornar membro da espécie humana. Desse modo, a criança nasce com uma base material biológica, parecida com a dos animais, necessitando de outro humano da mesma espécie para prover os elementos necessários para que esta aprenda a se apropriar da cultura de modo a internalizá-la, promovendo o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

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 estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos de 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, grifos no original, 1978, p. 272).

A educação que ocorre na escola é mediada pelo ensino e, como já afirmamos, pode ser instrumento social de luta de classes a favor da

classe trabalhadora. Atingir tal finalidade requer garantir que os sujeitos qualifiquem o pensamento, ou seja, que se emancipem da sua condição inicial de aprendizagem. Neste sentido, os conhecimentos como produção humana se constituem como conteúdo da organização do ensino, potencializando o desenvolvimento dos sujeitos que integram a atividade de ensino.

[...] a apropriação por parte do sujeito do conhecimento científico oferece a ele a condição de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca; em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento. (ROSA, MORAES; CEDRO, 2010, p.67)⁴³.

A partir dos estudos de Cambi (1999) e Charlot (1979) as bases históricas das relações entre educação, escola e ensino nos mostram que a educação por ser uma prática social é um fenômeno político configurado pela luta entre classes sociais com interesses antagônicos.

A objetivação desse fenômeno se expressa por meio das teorias pedagógicas que fundamentam os modelos teóricos da educação desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Na Antiguidade, encontra-se o modelo de formação humana *paideia* clássica particularmente o helenismo com bases racionais e científicas. Na Época Medieval se forma a *paideia* cristã que rompe com o modelos educativos anteriores, instaurando teorias pedagógicas com fundamentos bíblicos. Nesse período histórico, a escolástica ganha destaque ao integrar duas vertentes teóricas de base aristotélicas e agostinianas. Tal modelo escolástico organizava o método de ensino a partir dos princípios filosóficos racionalistas e naturalistas.

Já no início da Época Moderna, o modelo de formação humanista se constituiu como hegemônico. A obra de Comenius⁴⁴ “*Didática Magna*” (1649), foi um marco desse momento, um registro histórico que aborda detalhadamente como o ensino deve ser organizado. Agora a didática ganha um novo *status*: como “arte”, “a arte de ensinar tudo a

⁴³ Para aprofundar o estudo sobre o processo de formação do pensamento, particularmente sobre as relações entre pensamento empírico, pensamento teórico e suas implicações para o ensino, confira Davydov (1988).

⁴⁴ Sobre as contribuições do autor para o estudo das relações entre criança, infância e educação, sugerimos a leitura de: “*A Escola da Infância*” de COMENIUS (2011 publicação brasileira e publicação original 1632).

todos”. Parece que a distinção entre Educação e Ensino se faz presente. O ensino é parte integrante da educação, que passa a ser escolar e para todos. É na escola que ocorrerá o ensino. (CAMBI, 1999).

A educação expressa pelas teorias pedagógicas que amparam os métodos de ensino realizados na escola, por sua vez, integra o sistema de educação na Modernidade. Na Época Moderna, com o triunfo da burguesia se consolidando através do projeto social da Modernidade, se instaura a escola pública, laica, com bases racionais e científicas, disseminando o significado de que todos os indivíduos precisam ser livres para fazer suas próprias escolhas. Com tal discurso a burguesia assume a formação dos indivíduos e consolida seus interesses de classe.

Portanto, a educação e a escola desde os primórdios nunca foram e nunca serão neutras. Estes se constituem prática social e instituição que servem aos interesses de classe, assim a escola enquanto instituição social produzida historicamente constitui-se como campo de luta de classes sociais. No entanto, esta instituição busca a todo o momento se colocar no campo da neutralidade, proclamando discursos e realizando práticas arbitrárias em nome da formação do “bom cidadão” que se ajuste às normas da sociedade concebida como justa e igualitária. Na medida em que a escola tenta criar a própria cultura destituída da cultura dos sujeitos que a constitui, ela está negando a cultura que os sujeitos trazem e inculca-lhes outra cultura que na verdade é expressão das ideologias da classe dominante.

[...] A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, refletindo as finalidades educativas de uma sociedade de classes, a escola transmite uma cultura individual que tem uma significação política de classe. [...] Na medida em que seu isolamento com relação às realidades sociais lhe traz uma garantia de objetividade cultural, ela mascara, ainda melhor, a significação política de classe dessa cultura individual do que o faz a formação por contato social direto. (CHARLOT, 1979, p. 20).

Desta maneira, a educação e a escola nunca podem ser concebidas como neutras e ausentes da função política, visto que são criações históricas e socialmente constituídas pelas relações sociais de produção.

Neste sentido, compreendemos que a educação concebida como prática socialmente determinada e por meio da instituição escolar é uma

das principais ferramentas de transmissão dos modelos sociais padronizados, estereotipados, preconceituosos, racista e excludentes, seja de comportamento, etnia, relações sociais, conduta, etc. (CARDOSO, 2004).

Cambi (1999), Abbagnano & Visalbergui (1995), Charlot (1979) e Cardoso (2004), oferecem elementos teóricos indicando que a educação e o ensino apresentam estreitas relações com a origem das classes sociais. A partir da Idade Média, principalmente, a classe dominante era educada em espaços formais por meio de métodos de ensino, integrando conteúdos que elevassem sua humanidade; e a classe dominada se educava no próprio processo de trabalho com fundamentos de cunho instrumental que se resumiam em aprender a fazer. O lugar social aos quais os sujeitos estavam (estão) vinculados, determinado pela base material da produção da existência humana, determinava (determina) a sua condição sociopolítica, ou seja, sua condição de classe social. A educação estava (está) também condicionada a essa estrutura social e se organizava (organiza) hegemonicamente na perspectiva da manutenção da ordem social.

Diante disso, situamos que o ensino como uma das particularidades da educação é uma das mais importantes ferramentas que pode se converter a serviço da classe trabalhadora no processo de construção de outras relações sociais de produção da existência, possibilitando que os trabalhadores e sua prole saltem da condição inicial para outra de nova qualidade “baseada em novos valores que neguem o capitalismo”. (LENIN, 2015, p. 08). Isso envolve a projeção de outra sociedade com “novas relações sociais de produção” formando o novo tipo de homem. É esta a verdadeira função do ensino, construção de outra sociedade em longo prazo. (LENIN, 2015, p. 07).

Não podemos desprezar os conhecimentos, instituições, tecnologias e tudo de mais elaborado que o homem foi capaz de produzir com o advento da propriedade privada dos meios de produção, avanço e aceleração das forças produtivas do trabalho, estes são legados humanos, produzidos historicamente, e devem ser apropriados pelas novas gerações. O ensino, nessa perspectiva, pode possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos mais elaborados historicamente. Concordamos com as palavras proferidas por Lenin em 1920 após a vitória da revolução socialista em 1917, quando enfatiza as finalidades do ensino para a formação das novas gerações com vias à construção da sociedade comunista. O autor afirma que:

Não queremos um ensino baseado em decorar, mas necessitamos desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante com o conhecimento de fatos essenciais, porque o comunismo seria uma palavra vazia, se reduziria a uma faixa em branco, o comunista seria apenas um falastrão se não reelaborasse em sua consciência todos os conhecimentos adquiridos. Vocês devem não somente assimilar esses conhecimentos, mas assimilá-los com espírito crítico para não entulhar seu cérebro com uma forragem inútil, para enriquecê-lo com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não é possível ser um homem culto na época em que vivemos. (LENIN, 2015, p. 20).

A partir do exposto, concebemos que a base para a organização do ensino de modo a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das novas gerações é o conhecimento histórico com consistência histórica. Este conhecimento não pode ser tomado de modo isolado fora da realidade social e cultural, mas deve ser concebido como produção humana, devendo estar ao acesso de todo ser humano.

Por isso não podemos confundir conhecimentos com informações. Informações dizem respeito a um conjunto de aspetos desconectados entre si, que não contribuem para que o sujeito realize a elevação de sua condição inicial de compreensão da realidade social. Com certeza, estão carregadas de ideologia da classe dominante que busca cumprir a função oculta de adaptação da mentalidade por meio da produção, da sensação de comodismo e pacificação dos sujeitos.

Assim, a escola deve criar condições para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos mais elaborados histórica e socialmente. Esses conhecimentos precisam possibilitar que os sujeitos analisem a sociedade e as relações estabelecidas de modo crítico, não apenas como condição de indignação, mas para uma mudança, promovendo rupturas no que está posto. Para promover essa transformação é preciso que os conhecimentos veiculados na escola sejam conhecimentos que ofereçam elementos para o estudo e a crítica da realidade e não apenas informativos, pois tais conhecimentos permitem que os sujeitos se percebam como participantes do processo histórico, assumindo uma postura atuante e não passiva diante da realidade social. Assim, todos os envolvidos na atividade pedagógica podem se perceber como sujeitos que fazem história e que os conhecimentos e artefatos culturais são produções humanas que devem amparar o processo educativo da classe

trabalhadora, e, sendo assim, não podem ficar restritos a um pequeno e seletivo grupo social.

A função da escola para a classe trabalhadora, portanto, é socializar os conhecimentos, de modo que estes por meio da organização do ensino desenvolvimental⁴⁵ possibilite a apropriação desse legado cultural, produzindo o desenvolvimento intelectual, de modo que estes se apoderem da teoria como instrumento de leitura da realidade social. Quando a escola conquistar a utopia de cumprir este papel social e político em favorecimento da classe trabalhadora, daí sim, estes sujeitos poderão se apropriar de conhecimentos de cunho revolucionário através da organização coletiva que ultrapassam as esferas e os muros da escola. Isto, na perspectiva histórica de construir outras relações para fundamentar o projeto de construção coletiva de outra sociedade, esta sem classes sociais.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO VIA AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO DOS SUJEITOS EM ATIVIDADE

O fim último da organização do ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é a formação da personalidade, particularmente do pensamento teórico, que se trata da máxima sofisticação de desenvolvimento do psiquismo do ser humano. É uma das particularidades dos princípios didáticos teórico-metodológicos da organização do ensino, objetivando o desenvolvimento do pensamento teórico, é o método de ascensão do abstrato ao concreto que envolve atividades coletivas potencializando a aprendizagem dos sujeitos.

Diante disso, a organização do ensino pressupõe a unidade dialética entre a teoria e a prática, constituindo-se de modo efetivo como

⁴⁵O termo “ensino desenvolvimental” é utilizado na obra “Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos” organizado por Longarezi e Puentes (2015). Os organizadores pontuam que “alguns estudiosos soviéticos e russos da teoria histórico-cultural, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, de Vigotski, desenvolveram o conceito “*razvivaiuschee obuchnie*” que está relacionado à ideia de que a atividade colaborativa de ensinar promove o desenvolvimento. Esse ensino, por ser orientado para o desenvolvimento, vem sendo traduzido no Brasil como “*ensino desenvolvimental*” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 69).

atividade de ensino, criando condições concretas de modo que os sujeitos se percebam realmente como sujeitos do seu processo de aprendizagem e elaborem estratégias políticas, provocando atuação consciente na realidade social em que estão inseridos. Aqui está o produto da atividade de ensino promotora do desenvolvimento humano, que diz respeito à transformação dos sujeitos e da realidade social que os circunda, particularmente a escola, caracterizando-se como *práxis pedagógica*. Esta, por sua vez, constitui o fazer pedagógico que caracteriza a condição de ser professor, pois é por meio da atividade de ensino que o mesmo se constitui como sujeitos de sua atividade pedagógica.

Ao organizar o ensino o professor está sistematizando de modo intencional parte do legado cultural que a criança necessita se apropriar em determinado período de existência. Ao se apropriar de modo organizado a criança aprende, ao aprender ela se desenvolve. Portanto, a aprendizagem arrasta o desenvolvimento.

Mas para que o ensino se constitua como uma atividade para a criança, envolvendo a unidade dialética entre ensino e aprendizagem, onde ambos os sujeitos do processo, professor que ensina e criança que aprende entrem em processo de atividade, faz-se necessário considerar inicialmente um dos aspectos que compõe a estrutura do conceito da atividade, a necessidade.

Não são todas as ações organizadas de ensino que promovem o desenvolvimento da psique dos sujeitos nesse processo (criança e professor). Estas precisam garantir que estes realizem operações de análise, síntese, estabelecendo nexos e relações que vão do geral ao particular e do abstrato ao concreto, podendo possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico.

Uma das propostas que apresentamos como possibilidade de se organizar o ensino de modo a considerar os pressupostos destacados acima, podendo resultar no desenvolvimento da sofisticação máxima das funções psicológicas superiores tratando-se do pensamento teórico, é a Atividade Orientadora do Ensino-AOE criada pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura. (1996, 2001).

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino estruturada pela AOE caracteriza-se como uma proposta teórico-metodológica, integrando conteúdos historicamente produzidos, ações de ensino e avaliação do processo realizado pelos sujeitos em atividade, cada um na sua condição social.

A estrutura da AOE é composta pela atividade de ensino que organiza ações para que o conhecimento seja apropriado pelas crianças,

sujeito que aprende (criança), sujeito que ensina (professor), estabelecendo relações por meio do modo geral de apropriação da cultura com vias ao desenvolvimento do humano genérico. A organização do ensino por meio da AOE, precisa se pautar na atividade principal da criança em cada período de existência, como mencionado anteriormente no corpo deste texto.

Quais os elementos que estruturaram a Atividade Orientadora do Ensino - AOE, como um modo geral de organização do ensino desenvolvimental?

Estrutura da AOE	Sujeitos: Criança e professor
Necessidades	Apropriação da cultura
Motivos reais	Apropriação do conteúdo/ conhecimentos historicamente criados e objetivados em distintas expressões genéricas.
Objetivos	Ensinar e aprender, os sujeitos em atividade possuem objetivos ideais (individuais e coletivos).
Ações	Considerar as condições concretas de produção de existência dos sujeitos e as condições objetivas da instituição escolar. As necessárias para atingir os objetivos a partir de suas condições subjetivas e objetivas. ⁴⁶

Segundo Davydov (1988), Lenin conceitua a atividade e os componentes da atividade objetiva do homem da seguinte maneira:

[...] “A atividade do homem que construiu para si um quadro objetivo do mundo, *modifica* a realidade exterior, suprime sua determinação (= muda determinados aspectos, certas qualidades desta realidade)”. [...] Os componentes mais importantes da atividade objetiva do homem são o planejamento de finalidades, a escolha e utilização de meios externos (instrumentos), a verificação da coincidência do subjetivo e do objetivo. (p.11-12).

⁴⁶ Quadro elaborado a partir das contribuições de Moura, et al (2010).

Se for assim, que relações podem ser estabelecidas com as atividades de ensino e aprendizagem? Se a AOE é um modo geral de organização do ensino, o que a caracteriza?

A AOE organizada a partir de princípios teórico-metodológicos orientados pelo objetivo de: criar situações problematizadoras de modo a mobilizar a atividade dos sujeitos, podendo promover a transformação da psique, visando a formação do pensamento teórico. Isso pode ocorrer na medida em que sujeitos singulares se apropriam da experiência humana genérica, principal finalidade de se organizar o ensino por meio de AOE. Desse modo, a particularidade do ensino está em ensinar um modo de pensamento generalizado que é a formação do pensamento teórico.

A AOE estrutura-se pelos elementos que se configuram na unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Mediadas pelo objeto que se quer apropriar, seu conteúdo orienta os motivos pelos quais levam os sujeitos a entrarem em atividade. Portanto, a organização do ensino deve partir da necessidade dos sujeitos, elegendo os objetivos, as ações e as operações a serem realizadas na AOE, se constituindo como atividade formadora do sujeito que aprende e do que ensina.

A partir disso, é preciso considerar o espaço pelo qual será desenvolvida a AOE, transformando em um lugar de aprendizagem. Este precisa ser organizado de modo a promover o estabelecimento das relações entre os sujeitos que estão em processo de aprendizagem. Ao estarem em atividade por meio de situações coletivas, ambos os sujeitos estão em atividade com objetivos distintos que se complementam: ensinar e aprender. Porém, os motivos (ensinar/aprender) precisam coincidir com o objeto da atividade, sendo este o produto subjetivo da AOE. A transformação da psique de ambos ocorre ao se apropriarem de determinados conteúdos que no processo vão se transformando em conhecimentos de base histórica. Por essa atividade específica, todos os sujeitos da relação pedagógica se desenvolvem, saindo desse processo com nova qualidade humana.

Compreendemos que a atividade de ensino se constitui como uma particularidade da atividade humana na forma social geral, agregando a função particular de “organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente”. (BERNARDES, 2012, p. 79). Nessa perspectiva, a atividade de ensino realizada pelo professor pode constituir-se como instrumento de luta de classes, na medida em que o conteúdo das relações estabelecidas entre os sujeitos da atividade de ensino e atividade de aprendizagem tenha

como centralidade o desvelamento das relações sociais de exploração do modo de produção capitalista contemporâneo.

Esse processo requer inúmeras mediações, especialmente quando crianças estejam participando da atividade, pois suas especificidades de aprendizagem merecem ser consideradas. Em se tratando de crianças, prole da classe trabalhadora, a possibilidade de desenvolvimento do psiquismo desses “herdeiros” na escola é ainda mais importante, visto que pode ser o principal lugar de acesso sistematizado à cultura e encontro com seus companheiros de geração. Sendo assim, podemos compreender o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos em atividade, como produto do ensino?

Bernardes afirma que:

[...] O produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer usos de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa - nas relações intersíquicas - quanto na sua manifestação interna - nas relações intrapsíquicas. (BERNARDES, 2012, p. 79).

Logo, o produto do ensino como atividade é a apropriação por parte dos sujeitos da atividade de aprendizagem dos conhecimentos científicos. Este precisa cumprir a função de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cuja origem segundo Bernardes ocorre do seguinte modo:

A atividade psicológica mediada por signos e instrumentos constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores. Essa atividade é considerada a base do movimento de apropriação da realidade objetiva assim como é considerada a unidade de construção da consciência. (2012, p. 33).

Nessa perspectiva teórico-metodológica de organização do ensino, o desenvolvimento da psique implica a transformação da condição inicial do pensamento deste sujeito que, ao entrar em atividade de aprendizagem estabelece relações a partir de necessidades criadas de modo a levá-los a estabelecer relações com “outros” da mesma espécie e

com os artefatos culturais do mundo objetivo, que pode provocar também alterações na realidade em que estão inseridos.

Os sujeitos em atividade pedagógica estabelecem relações entre si mediadas pelo objeto de mobilização, o conteúdo do conhecimento. Tais sujeitos estabelecem relações organizadas com a intencionalidade de desenvolvimento da psique pelo processo de apropriação do conteúdo que, no decorrer desse movimento, se transformam em conhecimentos, possibilitando que os sujeitos em atividade produzam saltos qualitativos em seu desenvolvimento como seres humanos. Desse modo, o desenvolvimento se consolida por meio da internalização desses conhecimentos científicos, possibilitando a formação da personalidade e da consciência que se constitui no processo mediado pelos signos na atuação da realidade objetiva concreta, sendo esta produto das relações sociais estabelecidas para existência de tais sujeitos no modo de produção capitalista.

Enfatizamos que as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos configuram-se em intersíquicas (externas) e intrapsíquicas (internas), estabelecidas por meio de atividades coletivas e individuais. Portanto, a aprendizagem na forma desenvolvimental que se refere a internalização dos conceitos não ocorre de modo natural e espontâneo. Estes precisam ser organizados de modo orientador com finalidades concretas e sociais. (MOURA, et al, 2010).

A organização do ensino que coloca os sujeitos em atividade de ensino e aprendizagem pode possibilitar que estes se desenvolvam de modo qualificado, ou seja, criam condições para elaboração, formação do pensamento em um grau mais elevado de elaboração deste. Trata-se de pensar teórico e conceitualmente envolvendo o método de ascensão do abstrato ao concreto.

[...] As abstrações se alcançam por meio do desenvolvimento do objeto e permitem expressar a essência do objeto concreto. Já o concreto é o resultado mental da associação das abstrações e nele o objeto se apresenta em unidade com o todo. (MOURA, 2010, et. al, p. 86-87).

A formação do pensamento teórico, que é a análise teórica dos fenômenos sociais e históricos que constituem a realidade social, exige a apropriação de conhecimentos nas formas conceituais de modo concreto e não abstrato, pois o conceito é formado “com base na associação de abstrações”. (MOURA, et al, p. 87). Este se constitui como um dos princípios didáticos que devem orientar a organização do ensino na

medida em que propicia aos sujeitos em atividade de ensino e aprendizagem o desenvolvimento da psique no nível mais elevado do pensamento humano, contribuindo para a formação e desenvolvimento da personalidade. Por meio desse movimento ocorre a superação da sua condição real de desenvolvimento.

A organização do ensino de modo desenvolvidor considera os sujeitos em atividade, pois ao desencadear ações que o integram conforme AOE o colocam na dinâmica das relações (sujeito-objeto). Assim, criam-se as condições adequadas de modo objetivo e subjetivo promovendo a constituição ontogênica dos sujeitos. As reais e iniciais condições de desenvolvimento de cada um na sua singularidade estão sendo consideradas como um dos elementos constituidores da organização do ensino, sendo este o promovedor do desenvolvimento do sujeito como gênero humano. Com isso a atividade de ensino:

[...] Executada de forma consciente e com finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios, as ações e operações realizadas na prática pedagógica. (BERNARDES, 2012, p. 80).

A prática pedagógica se converte em atividade de ensino quando esta considera as situações reais objetivas e subjetivas dos sujeitos em atividade, assim como os limites e possibilidades concretas da realidade institucional orientados pela perspectiva política, social e desenvolvimental dos sujeitos para elaborar estratégias que se constituem em planejar, definindo as finalidades, selecionar as ferramentas para atingir objetivos traçados e avaliação das implicações relacionadas entre os objetivos elaborados e o modo como foram ou não objetivados, considerando os instrumentos utilizados.

Compartilhamos da perspectiva quanto à função da prática pedagógica elaborada por psicólogos soviéticos no contexto de Revolução Socialista na Rússia entre 1920-30, que caracterizam a atividade pedagógica com a tarefa:

[...] de melhorar o conteúdo e métodos de trabalho educacional [acadêmico] e de educação [social] com as crianças, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, seus pensamentos, desejos, etc.) e a permitir, ao mesmo tempo, a criação das condições

necessárias para superar o retardamento (atraso), freqüentemente encontrado nos escolares, no desenvolvimento de certas funções mentais. (DAVYDOV, 1988, p. 26).

Diante disso, a atividade pedagógica constitui a unidade entre o ensino e a aprendizagem, cabendo a organização do ensino, por meio de AOE, considerar necessidades, motivos, objetivos, ações e instrumentos produzidos pela cultura humana, e, assim, promover a educação com bases formativas desenvolvimental, que proporciona a superação da condição inicial de aprendizagem. Portanto, a educação, nesta perspectiva, se torna instrumento social, pois a “mesma deve evitar que a condição desfavorável das crianças interfira de modo negativo na promoção de suas capacidades psíquicas”. (ÁRIAS, 2015)⁴⁷. E em se tratando das crianças da classe trabalhadora esse movimento se reveste de uma relevância ainda maior.

A atividade pedagógica precisa considerar a atividade prática dos sujeitos, pois constituída pelo processo de formação social da consciência possibilita aos sujeitos criarem, por meio das ações e realização das tarefas, o conhecimento do porquê estão realizando o que realizam. É através dessa prática consciente que os sujeitos estabelecem relações agindo de maneira intencional, mobilizados por motivos que inicialmente são extrínsecos, mas que no processo podem se converter em intrínsecos, desencadeando transformações que conceituamos como *práxis*.

Nesse movimento, o sujeito objetiva sua atividade prática, resultando esta em produto materialmente objetivado na realidade concreta e/ou objetiva, realizando o processo transitório do campo ideal para o material, deixando a condição de idealização, que se refere ao campo da representação da imagem do objeto criado e idealizado mentalmente.

[...] o objeto é entendido não como algo que existe em si mesmo e que atua sobre o sujeito, mas como “aquilo para o qual o ato é dirigido... ou seja, como algo com que o ser vivo se relaciona, como o *objeto da sua atividade*, seja ela externa ou interna”. (DAVYDOV, 1988, p. 15).

⁴⁷Fragments do conteúdo do seminário “La alfabetización de los escolares desde el Enfoque Histórico Cultural”, organizado pelo professor Dr. Guillermo Arias Beatón, Presidente Cátedra L.S. Vygotski, Miembro Consejo Asesor del CELEP em fevereiro de 2015 na cidade de Havana, Cuba.

A partir disso Bernardes (2012, p. 80), fundamentando-se em Vásquez (1977), conceitua *práxis* como a atividade humana que é realizada de modo “consciente que se diferencia da atuação prática desvinculada de uma finalidade, e apresenta um produto final que se objetiva materialmente”. Portanto, é uma atividade que cumpre a finalidade de satisfazer uma necessidade de cunho biológico ou psicológico.

Os aspectos que caracterizam a atividade humana como *práxis* é a finalidade concreta e subjetiva orientada a tais finalidades, esta por sua vez precisa produzir um produto que represente na realidade objetual o produto produzido no campo ideal, constituindo-se como o material-produto do sujeito em atividade. (DAVYDOV, 1988; MOURA, et al, 2010; BERNARDES, 2012).

Bernardes (2012), por meio de Vásquez (1977), também afirma que a atividade humana com a característica de intervenção e desenvolvimento dos sujeitos e do contexto (local, situações) que estão inseridos se efetiva como *práxis* considerando dois níveis de produto, o ideal e o real. Neste processo, o sujeito idealiza no plano mental de modo a antecipar as ações que serão concretizadas no plano real, o que pode ocorrer também quando a atividade pedagógica é organizada segundo os princípios da AOE. Isso pode permitir que os sujeitos pelo e no processo da atividade formem sua consciência.

A atividade pedagógica se objetiva por meio da reprodução e transformação da psique dos sujeitos, que ao desenvolverem se materializam como sujeitos de qualidade nova, integrando de modo dialético a teoria e a prática. De acordo com Bernardes (2012):

[...] tal atuação objetiva sua ação na necessidade de humanização dos indivíduos, analisa a realidade e as condições postas a partir das informações e conhecimentos obtidos no contexto escolar; organiza objetivamente os meios de atuação, segundo a finalidade da educação e atua de forma consciente para objetivar-se no objeto da atividade pedagógica. (BERNARDES, 2012, p. 82).

Assim, os elementos que constituem a atividade pedagógica, particularmente a atividade de ensino do professor parte das seguintes necessidades: de humanização por meio da internalização da cultura pelos sujeitos em atividade de aprendizagem; análise das condições objetivas presentes na realidade educacional, organização dos

componentes que estruturam e que se relacionam ao planejamento das ações, espaço de desenvolvimento das ações realizadas, seleção e organização de conhecimentos a serem apropriados que desencadeiem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico. A finalidade última da atividade pedagógica é o exercício da função formativa da educação como processo de humanização.

A atividade pedagógica compreendida nesta dimensão apresenta dupla objetivação na atividade de ensino: materializar criações ideais e assumir posturas, modos de realização de acordo com finalidades sociais e políticas. Assim, o professor pode criar situações para que os estudantes se constituam como seres humanos ao reproduzirem para si, no processo de apropriação e internalização da produção elaborada sócio-historicamente, transformando a universalidade em particularidade como sujeito singular.

Quando o professor concebe sua atividade pedagógica como uma prática social e organiza o ensino por meio de ações de AOE de modo intencional e consciente, alargam-se as chances de promover a transformação dos sujeitos em atividade de aprendizagem. Assim esses, por sua vez, se objetivam como o objeto da atividade de ensino na medida em que as transformações ocorridas nos sujeitos também são produto da atividade de ensino. A apropriação e internalização do legado cultural promotor da psique dos sujeitos criança e professor é produto do ensino organizado por meio da AOE.

Outra importante ação pela qual ocorre a objetivação da atividade de ensino realizada pelo sujeito professor, é sua atuação na “organização das ações na atividade de ensino” que demanda por parte deste a realização das seguintes ações:

[...] seleção e a identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado na escola e a definição das condições adequadas para a objetivação da organização das ações de ensino na atividade pedagógica [...], o produto desta atuação profissional é a elaboração de um instrumento que medeia o conhecimento e que se objetiva na organização das ações de ensino. (BERNARDES, 2012, p. 83).

Desse modo, a organização das ações de ensino é um instrumento mediador dos conhecimentos, que por meio da atividade pedagógica, como *práxis*, se objetiva através do trabalho realizado pelo professor constituindo-se como uma particularidade da *práxis* humana,

compreendida como atividade coletiva promovida pelas relações sociais de transformação dos sujeitos. Assim, faz-se necessário apresentar o caráter psicológico e didático pelo qual se objetiva a atividade pedagógica.

Quando o professor, trabalhador da educação organiza o ensino e faz do seu trabalho um campo de reflexões teóricas e também de práticas, ele toma consciência da sua prática, tornando-o cada vez mais autônomo, torna-se sujeito de sua prática pedagógica. No entanto, cabe ressaltar que as condições de trabalho na escola pública apresentam a todo momento contradições que devem ser superadas coletivamente para que a organização do ensino impulse a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento humano; é preciso que o professor sinta a necessidade de ensinar, objetivando como atividade de ensino.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações e orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto à atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (MOURA, et al, 2010, p. 90).

O sujeito da atividade de ensino, o professor, quando toma sua prática pedagógica como social e o ensino como objeto dessa prática ele está se apoderando do seu processo de se constituir como professor. Isso faz com que sua prática se torne uma atividade realmente com finalidades concretas, tendo intencionalidade, desdobrando-se em ações que foram produzidas a partir de necessidades que se configuram em motivos que o levaram a agir intencionalmente sob determinadas condições sociais.

A objetivação, assim com caráter psicológico, trata-se da relação estabelecida na dimensão dialética entre ensino e aprendizagem de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos que integram a atividade pedagógica de ensino: professor que ensina e criança que aprende. O caráter didático da atividade pedagógica assim se expressa:

[...] atividade de ensino que, por meio da ação intencional e consciente do professor, elabora instrumento que medeia o conhecimento científico que possibilita a aprendizagem dos estudantes. (BERNARDES, 2012, p. 84).

Voltemos à questão sobre a atividade de ensino como *práxis*. Nesta compreensão os sujeitos professor e criança precisam estar em atividade comum onde suas finalidades se complementem de modo correspondente. Estes processos se objetivam por meio das ações e operações que são organizadas pelo sujeito da atividade de ensino, o professor, e pelos estudantes, em atividade de estudos.

Moura (2001), salienta que a atividade do professor se constitui como coletiva, pois:

[...] a profissão de professor tem uma característica peculiar. Visa o cumprimento de uma vontade coletiva. O sujeito professor é membro de uma comunidade e a representa com a incumbência de promover a integração de seus membros de modo que eles possam adquirir códigos culturais que lhes permita executar e partilhar tarefas coordenadas pelo conhecimento comum dos sujeitos. (MOURA, 2001, p. 144).

Para que esta atividade se efetive na perspectiva indicada, Serrão (2006), Moura, et al. (2010), Asbahr (2011) e Bernardes (2012), apresentam as contribuições de Rubstsov. Para o autor a atividade comum, ou seja, realizada entre professor e estudante, se estrutura a partir dos seguintes elementos:

Repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
troca de modelo de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;
compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;

planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum; reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças a reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho comum). (RUBSTSOV, 1996, p. 136, apud MOURA, et. al, p. 88-89).

A partir desses aspectos, a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem se constitui como atividades integradas que não podem ser concebidas de modo separado na atividade de ensino. Portanto, estes elementos que colocam os sujeitos em atividade coletiva criam possibilidades para a superação do individualismo, uma das consequências das relações do modo de produção capitalista contemporâneo.

Como já mencionado anteriormente, os sujeitos entram em atividade a partir de necessidades relacionadas aos motivos extrínsecos e intrínsecos mediados por objetos. É nesta relação que pode vir a promover o desenvolvimento das principais funções psicológicas superiores por meio da apropriação e internalização de parte da cultura social produzida pelo gênero humano.

Segundo Bernardes (2012), significa que:

[...] o motivo é determinado pela necessidade de o professor ensinar o conhecimento elaborado sócio-históricamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. (BERNARDES, 2012, p. 90).

Portanto, “o **motivo** é definido pela necessidade de o **estudante se apropriar do conhecimento sócio histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se**”. (BERNARDES, 2012, p. 90, grifos nossos).

Quando os sujeitos estão em atividade formam os motivos e necessidades que coincidem com o objeto, logo motivo e objeto correspondem à necessidade de humanização destes sujeitos, que ao se apropriarem da cultura elevam suas condições transformando-se em sujeitos de nova qualidade psíquica. Para que motivo e objeto se

constituam como *móviles* dos sujeitos em atividade é preciso que ambos estejam envolvidos no processo de realização das ações e operações que são organizadas. Isso implica na eleição dos conhecimentos que serão ensinados, considerando o período de existência dos sujeitos crianças em atividade de estudo. É por meio da organização do ensino realizada pelo sujeito professor que os motivos são criados, produzindo nos sujeitos em atividade de estudo o *móvil* para entrar em atividade.

[...] as ações e operações a serem executadas pelos estudantes na atividade de estudo são correspondentes as expectativas presentes na organização do ensino que criam condições para que os mesmo se envolvam, segundo Davidov (1988), em *tarefas de estudo* que realizem *ações de estudo e ações de controle e avaliação* das suas próprias elaborações e do grupo a que pertencem, no movimento de apropriação dos conhecimentos sócio históricos. (BERNARDES, 2012, p. 90, grifos no original).

De acordo com Bernardes (2012), a característica da organização do ensino de cunho desenvolvedor dos sujeitos em atividade, relaciona-se a objetivar por meio da atividade pedagógica a função de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim definido:

[...] as ações e operações realizadas pelo professor na definição dos conteúdos de ensino requerem que sejam levadas em conta não somente os conhecimentos que representem os acontecimentos atuais nos diferentes aspectos da cultura, ou apropriação de técnicas para o uso imediato do conhecimento, mas torna-se necessário que sejam resgatados os processos históricos de elaboração dos conceitos teórico-científicos. (BERNARDES, 2012, p. 90).

Diante do exposto até aqui, podemos inferir que organizar o ensino na escola e mais especificamente na sala de aula, espaço onde acontece o estabelecimento de relações sociais entre os sujeitos da atividade pedagógica, não se constitui tarefa fácil dado ao grau de complexidade das particularidades que envolvem a organização do ensino, ainda mais se tratando do ensino de crianças.

Pesquisas realizadas pelo GEPAPe/FEUSP nos apresentam a complexidade multifacetada que compõe as especificidades do ato de ensinar, tendo como principal *locus* a escola. Moura (1992, 1996, 2001,

2010), Bernardes (2012), Serrão (2006) e Asbahr (2005, 2011), nos apresentam que o ensino contribui para a formação humana quando o professor se apropria por meio da internalização do objeto da sua atividade, fazendo com que esta tome a dimensão social, transformando os sujeitos que por meio da organização do ensino são colocados em movimento de estudo mediados pelos conteúdos, que se transformam em conhecimentos no desenvolvimento das ações organizadas, possibilitando ao sujeito da aprendizagem a transformação da psique em qualitativamente mais elevados.

Em cada época de organização social e histórica e no atual modelo de relações de produção capitalista, ensinar é hegemonicamente oferecer de modo sistematizado os conhecimentos considerados mais relevantes socialmente, com a finalidade de integrar a nova geração à sociedade. Contudo, se há uma finalidade política que não se restringe à “integração à sociedade”, mas oferecer instrumentos para que os sujeitos possam se compreender e compreender a realidade para atuar de modo a transformá-la, cabe a pergunta: como organizar o ensino de modo a alargar as possibilidades humanas para todos os membros das novas gerações, em especial ao da classe trabalhadora?

Os estudos referentes à AOE nos oferecem elementos teórico-metodológicos para se compreender tal movimento de modo mais detalhado.

3.3 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO (AOE): PROPOSTA TEÓRICA- METODOLÓGICA DE ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CUNHO DESENVOLVIMENTAL

De que maneira o professor compreende o ato de planejar? O que significa planejar? Qual a finalidade última do planejamento? Certamente esta questão seria facilmente respondida se fosse realizada a um grupo de professores de qualquer nível de ensino, pois o fenômeno que aparece é de que este compreende perfeitamente o seu objeto de trabalho, o ensino.

Se analisarmos de modo primário percebemos, a partir do senso comum, que o ensino está relacionado a uma série de exercícios denominados de “atividades” cujo objetivo é verificar se a criança realizou estes conforme solicitado. Assim, a aprendizagem é concebida a partir do resultado desses exercícios que valorizam a repetição e a memorização de forma mecânica, qualificando acertos como positivos e

erros como indicadores de que a criança apresenta lentidão e dificuldades nesse processo.

As situações que integram as relações sociais em sala de aula priorizam o controle por parte do professor das ações realizadas pelas crianças, caracterizando-se como hierárquicas, segregadoras, ao selecionar por meio de práticas arbitrárias as crianças que conseguem responder ao que está sendo proposto e aquelas que não acompanham este modelo de ensino com base na repetição, cópia, memorização e obediência às regras estabelecidas pelas relações verticalizadas. Assim, são mantidas as características do modelo de ensino difundido desde a Idade Média.

[...] Os ritos e ritmos escolares se impõem e são impostos historicamente. E, se assim o são, transformá-los é tão difícil quanto possível. Portanto, um pequeno embrião dessa “outra cultura escolar” pode ganhar vida, se a direção da “atividade de ensino” assumidas pelos seus sujeitos for, nos limites das contradições sociais postas, o exercício intencional de relações pedagógicas que suplantem práticas autoritárias. Relações pedagógicas que possibilitem simultaneamente o respeito e o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e a contribuição do “outro” mais experiente, possuidor de conhecimentos de um nível mais elaborado para o desenvolvimento humano, além de considerarem, nos processos de seleção e organização dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas, a importância do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento do pensamento teórico, finalidade específica da escola. (SERRÃO, 2006, p. 179).

A complexidade da relação entre teoria e prática e como esta precisa se constituir como unidade dialética no processo de ensinar que envolve a formação das novas gerações com finalidades sociais e políticas, é um desafio que ainda precisamos enfrentar. Isto é, o ato de ensinar não deve ser concebido como ato isolado da realidade social, apenas como uma aplicabilidade de conteúdos exigidos pelas grades curriculares sem considerar as necessidades e especificidades do ensino e aprendizagem dos sujeitos que constituem a prática pedagógica. E mais, é preciso que o professor se aproprie do processo de desenvolvimento da criança e como ocorre seu processo de apropriação

dos conhecimentos. Precisamos saber como as crianças aprendem, principalmente quais são as principais necessidades em condições reais de produção da sua existência.

As relações entre o ensino e aprendizagem muitas vezes são tratadas de modo simples sendo banalizadas pelos professores, que concebem a teoria separada da prática. Tal concepção e prática são produtos históricos, determinados pelas condições pelas quais os professores, trabalhadores da educação, vêm se constituindo como seres humanos destituídos da plenitude de possibilidades humanas.

As bases históricas da educação, escola e dos modelos educativos de ensino nos revelam o quanto a estrutura das relações produtivas definiram e definem a separação entre a teoria e a prática, nos processos de formação, em particular da classe dominada. Tal fator representa a manutenção da sociedade de classe, que desde sua origem se forma por proprietários dos meios de produção (classe dominante) e por outros segmentos sociais da classe não possuidora dos meios de produção (classe dominada). Assim, a educação se apresenta em sua dualidade: para a classe dominada a educação se faz pela prática no processo de trabalho e para a classe dominante através de conhecimentos qualificados, elevando seu intelecto. A separação entre teoria e prática tem raízes sociais, históricas e intencionalmente políticas.

O objetivo social e político que está posto no modo de produção capitalista contemporâneo é a monopolização do legado produzido pela humanidade nas distintas esferas sociais, de modo a manter e reproduzir as relações de classe que estruturam a sociedade de classe. Não estamos inferindo que parte dos conhecimentos não esteja na escola, mas que estes se expressam pela pobreza teórica que é legitimada por práticas pedagógicas de professores, que assim como as crianças, são vítimas dessas relações brutalizadas, desrespeitosas, violentas, próprias das relações de exploração que historicamente os desvalorizam, resultando na precária condição atual de trabalhador da educação pública.

[...] Diante da complexidade dos fenômenos multifacetados que constituem a educação escolar, é necessário combater uma visão, muitas vezes naturalizada, segundo a qual essa multiplicidade de fenômenos termina por levar o professor ou os responsáveis pela educação escolar a se aterem apenas aos fenômenos mais aparentes da educação escolar, tais como: o pouco desempenho escolar dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo,

indisciplina e a violência nas escolas. (MOURA, et.al, 2010, p. 81-82).

Na busca de compreensão dessa complexidade para criar condições para superação dessa situação se apresenta a AOE, que se fundamenta em princípios sociais, filosófico, psicológicos, políticos, ideológicos, educativos e, sobretudo revolucionários.

A estrutura da AOE constitui-se com os mesmos elementos da estrutura da atividade, conforme apresentado no início deste capítulo. Portanto, os componentes que integram a AOE são: os sujeitos da atividade pedagógica como atividade de ensino (professor) e atividade de aprendizagem (criança), necessidades, objetivos, ações, objetos, instrumentos. O desenvolvimento de ambos os sujeitos em atividade ocorre por meio de atividades principais. Estas são concebidas por Leontiev (1988, p. 65) como:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

A estrutura metodológica de se organizar o ensino por meio da AOE consiste que ambos os sujeitos do processo entram em atividade por meio de motivos, ações “volitivas”, cujo objetivo coincide com a atividade principal de cada um promovendo o desenvolvimento mútuo.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, a atividade não é tomada como aquela realizada pelos sujeitos de modo rotineiro, mas como as que no processo de desenvolvimento da espécie humana se caracterizam como principais na medida em que alargam as possibilidades de desenvolvimento nos estágios que integram a vida do ser humano. Portanto, as atividades principais no processo de desenvolvimento humano é a atividade da brincadeira/jogo, atividade de estudo e trabalho, como já mencionado.

A AOE proposta por Moura (1996, 2001, 2010), coloca os sujeitos em atividade de ensino mediada pela necessidade de apropriação do objeto (conhecimento) que entram em atividade mobilizados por motivos reais e/ou ideais, que orientados pela busca de suprir tal necessidade elaboram ações que se transformam em tarefas no processo, com a finalidade de internalização desse objeto.

Moura (2001), elabora o conceito de Atividade Orientadora de Ensino pelas seguintes palavras:

[...] chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema (MOURA 1996). É *atividade orientadora* porque define os elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, porém não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significado que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão. (MOURA, 2001, p. 155).

A Atividade Orientadora de Ensino, como uma proposta de organização da atividade de ensino integra como núcleo a interação dos sujeitos, sendo por meio do estabelecimento das relações sociais com outros da mesma espécie e com a produção cultural elaborada ao longo da história da humanidade, que ocorre a apropriação e internalização do conteúdo do conhecimento. O estabelecimento das relações entre os sujeitos não se dá nesta perspectiva de forma espontânea, mas objetivado pela intencionalidade amparada nas atividades principais dos mesmos que entram em atividade a partir de necessidades que coincide com o objeto da atividade que satisfaz suas necessidades formativas, que aqui entendemos como processo de humanização.

Nesta estrutura metodológica de organização do ensino, as relações entre o sujeito que ensina e o que aprende ocorre de modo horizontal, pois cada um compreende seu papel social nesta relação pedagógica. Cabe ao professor a responsabilidade de selecionar e reelaborar por meio da “síntese histórica do conceito”, o conteúdo do conhecimento que será apresentado para as crianças, por intermédio de situações-problema que cumprem a função de desencadear o ensino e a aprendizagem, colocando os sujeitos em atividade na busca de elaborar estratégias para solucionar a problemática apresentada. Assim, o professor elabora ações de ensino que por sua vez precisam se consolidar para a criança como tarefas de estudo que se constituirão ao longo do processo como unidades da atividade de estudo.

Desse modo, a AOE, como expressão da unidade entre teoria e prática, é composta por conteúdos,

objetivos e métodos dimensionados pelas interações histórico-culturais dos três elementos fundamentais do ensino: o objeto do conhecimento, o professor e o estudante. Na AOE a presença desses três elementos é fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que implica superar uma relação unívoca entre eles. Essa superação dá-se à medida que a atividade de ensino e aprendizagem possibilita a apropriação dos conceitos em um movimento semelhante ao de sua dinâmica original de produção, ou seja, de seu movimento lógico e histórico. O lógico reflete o histórico de forma teórica. (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 40).

A estrutura metodológica da AOE, segundo Moura (1996, p. 19) é composta pelos seguintes elementos: “síntese histórica do conceito”, “problema desencadeador do processo de construção do conceito” e “síntese da solução coletiva, mediada pelo educador”.

A “síntese histórica do conceito” abrange o movimento de produção do objeto social, que convencionalmente é chamado de conteúdo escolar. O objeto da atividade orientadora de ensino coincide com os motivos de estudantes e professores, manifestando a necessidade de humanização através do processo de internalização e apropriação desta produção humana criada historicamente. Neste processo, mediado pela produção humana, os sujeitos estabelecem relações sociais no processo da atividade de ensino mediados pelo objeto, que é o conteúdo de ensino e que no decorrer das ações podem se transformar em conhecimento apropriado. Mas o que está posto aqui, é que o professor ao organizar as ações que se consolidarão como AOE, ele precisa fazer a síntese histórica desse conteúdo que pode estar expresso no livro didático, grade curricular ou uma demanda da instituição escolar. O professor precisa se apropriar deste conteúdo internalizando-o, transformando-o em conhecimento. A este processo, denominamos como as particularidades do pensamento teórico.

Desse modo, a “síntese histórica do conceito” se afirma como um dos elementos que constituem a organização do ensino desencadeando a atividade de ensino, atividade principal do professor. Isto significa que o professor precisa se apropriar das bases históricas do processo de ensinar e aprender para compreender sua atividade de ensino como social e política, tal processo só será possível se este se apropriar de modo histórico, do modo pelo qual os conhecimentos sobre o ensinar e

aprender se constituíram socialmente em cada período histórico. (MOURA, 1996).

O ensino tem uma história que é parte da história da compreensão sobre o modo como o conhecimento é adquirido. Dessa forma, as várias tendências em Didática são momentos históricos determinados por uma certa concepção sobre o homem: a sua natureza, a sua origem, as suas ações. Essa concepção sobre o conhecimento e sua forma de produção e apreensão constituem o elemento básico na relação entre o ensinar e o aprender. (MOURA, 2001, p. 146).

Neste instante voltamos nosso olhar para o cerne da atividade de ensino que trata do objeto da atividade dos sujeitos em movimento, o conteúdo do ensino que no processo de desenvolvimento das ações e operações de ensino e aprendizagem precisam se transformar em objeto de conhecimento para a criança, sujeito da atividade de aprendizagem. Desse modo, quando o professor concebe sua prática pedagógica como atividade de ensino esta toma a dimensão social e política implicando na elaboração de estratégias concretas com a finalidade de cumprir o papel social de “aproximar os sujeitos de determinado conhecimento” (MOURA, 2001, p. 157) e, por meio da atividade pedagógica, promover sua apropriação.

A atividade de ensino tem como finalidade social e até mesmo revolucionária promover a aprendizagem que, por sua vez, contribuirá para a formação e desenvolvimento do pensamento teórico necessário ao estudante para não só compreender a realidade, mas transformá-la, transformando a si próprio nesse processo.

Para cumprir tal finalidade social, política e revolucionária faz-se necessário que o professor, como agente social e consciente da sua atividade, defina o conteúdo do objeto de ensino. Se o ensino tem base desenvolvimental e social, o objeto de ensino não pode integrar qualquer conteúdo, mas aquele mais elaborado e qualificado pela humanidade. É neste processo que o professor realiza a “síntese histórica do conceito” o colocando na dinâmica da atividade por meio dos recursos didáticos metodológicos como “história virtual do conceito”, “jogos” e “situações emergentes” conforme escrito por Moura (1996). Assim, são criadas situações desencadeadoras de ensino e aprendizagem, considerando as reais condições de desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, as condições materiais objetivas e subjetivas do contexto escolar, em específico a sala de aula.

O ensino organizado a partir de tais princípios teórico-metodológicos da AOE possibilita que os sujeitos professor e criança, estabeleçam relações permeadas pela problemática que envolve o movimento histórico dos conceitos que forma diferentes conhecimentos na busca da solução da problemática apresentada. Isso alarga as chances de formação das bases fundantes do pensamento teórico de ambos os sujeitos, pois o conteúdo do conhecimento é conceitual, é a lógica histórica do conceito. O conhecimento concebido nessa acepção se difere da forma tradicional, fragmentada e mecânica que não cria possibilidade para que os sujeitos realizem relações teórico políticas, pois o apresenta de modo único e isolado da história como produção da espécie humana.

Assim, cabe ao professor realizar as seguintes ações: estudar os conceitos que fundamentarão a organização do ensino; se apropriar do conceito histórico deste conceito; reelaborar e sintetizar o conceito através da situação desencadeadora de ensino e aprendizagem para que a solução da problemática apresentada contenha sua essência, criando “*modos de ação* intencionais e conscientes na atividade pedagógica que possibilitem aos estudantes se apropriar do conceito teórico”. (BERNARDES, 2012, p.99, grifos da autora).

Na organização do ensino que tenha como finalidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, as ações e operações realizadas pelo professor na definição dos conteúdos de ensino requerem que sejam levados em conta não somente os conhecimentos que representam os acontecimentos atuais nos diferentes aspectos da cultura, ou a apropriação de técnicas para uso imediato do conhecimento, mas torna-se necessário que sejam resgatados os processos históricos de elaboração dos conceitos teórico-científicos. (BERNARDES, 2012, p. 90).

Neste processo o professor precisa considerar a atividade de aprendizagem do sujeito da aprendizagem, que aqui é a criança, assim o objeto de ensino do professor precisa se transformar em objeto de aprendizagem para a criança, de modo que motivo e objeto coincidam para ambos os sujeitos da atividade de ensino. Portanto, a organização do ensino por meio de ações integrando a Atividade Orientadora de Ensino, que a partir de uma necessidade humana orienta as ações dos sujeitos a agirem mobilizados a se apropriarem pelo processo de internalização do objeto da sua atividade, cria as bases concretas e

subjetivas para que ocorra o desenvolvimento de ambos (criança, professor) como processo de humanização.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações e orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto à atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (MOURA, et.al, 2010, p. 90).

Aqui se expressa mais uma das particularidades de se organizar o ensino segundo tais pressupostos teórico-metodológicos, pois o professor entra em atividade de ensino antes mesmo de estar em sala de aula; seleciona os materiais que se converterão em instrumentos para a elaboração das ações de estudo sobre o movimento conceitual do conhecimento.

O próximo elemento metodológico que estrutura a organização da AOE é o “problema desencadeador do processo de construção do conceito”. Trata-se de situações desencadeadoras do ensino e aprendizagem que precisam integrar os elementos de “historicidade e os nexos internos do conceito a ser estudado, e deve representar uma necessidade de investigação para os estudantes, mobilizando-os a executar ações de estudos”. (BERNARDES, 2012, p. 98). Desse modo, desencadeia a atividade dos sujeitos em processo por meio da problemática criada pelo professor com a intencionalidade de colocar os sujeitos na relação com a dinâmica de seu conteúdo, o objeto de conhecimento. Estas situações desafiadoras que coloca em relações de interação e colaboração sujeitos e objeto da atividade, na busca de solucionar “situações-problema”, segundo Moura trata-se de:

[...] situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na construção da solução do problema que faz parte do contexto da história.

[...] jogos infantis cuja estrutura desencadeia a busca do controle de quantidades e exige a comunicação desse controle, [...] questões ou observações que emergem das relações estabelecidas no cotidiano escolar, exigem muita atenção dos educadores para que possam transformar essas questões em um problema desencadeador de aprendizagem de conceito. (MOURA, 1996, p. 20-21).

Portanto, a AOE estrutura-se de modo a integrar as necessidades, motivos e objetivos dos sujeitos que ao se apropriarem dos artefatos culturais de modo intencional e organizado com a finalidade de produzir outras formas de se relacionar entre si e com o objeto de conhecimento, desencadeiam transformações em ambos. AOE se constitui como unidade formadora dos sujeitos em atividade, isto é, professor e criança cada um na sua atividade, estão se formando tendo como elemento mediador a produção elaborada pela humanidade. Neste sentido, compartilhamos com Moura (2001), de que é preciso criar na escola espaços de modo que a sala de aula se constitua como ambiente produtor de ensino e aprendizagem. Assim, é preciso estabelecer:

[...] como objetivo da escola a criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar essa afirmação como verdadeira é que, aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados. (MOURA, 2001, p.155).

Diante disso, é preciso apresentar as especificidades das ações e operações realizadas pelos sujeitos em atividade de ensino, sendo estes elementos da AOE. Estamos tratando das estratégias e meios pelo qual o conhecimento será colocado na dinâmica da organização do ensino pela proposta da AOE, com a finalidade de que os objetos dos sujeitos professor de ensinar e criança de aprender se objetive na transformação da psique de ambos. Desse modo, a AOE se configura como o modo de organizar ações de ensino que possibilitam que os “sujeitos interajam entre si e com o objeto de conhecimento” (MOURA, 1996, p. 159).

Segundo Bernardes (2012), as ações de ensino constituem-se como peças integrantes da organização do ensino, expressando os meios pelo qual o ensino será objetivado e a possibilidade de desencadear por parte do sujeito da aprendizagem a atividade de estudo. A organização

do ensino realizada pelo professor seja de cunho coletivo ou individual, tem como tarefa definir as ações que serão desenvolvidas na AOE criando as condições concretas pelos quais o objeto da atividade, conhecimento, será colocado em movimento pelas relações estabelecidas entre os sujeitos em atividade de ensino e aprendizagem. Desse modo:

[...] 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; ARAÚJO, 2011, p. 41).

A definição das ações de ensino que formam AOE precisa levar o sujeito da atividade de aprendizagem a realizar tarefas de estudo que se expressam para o sujeito da aprendizagem como ações de estudo. Moura et.al e colaboradores apoiando-se em Davidov, afirmam que:

A unidade fundamental da atividade de estudo para Davidov é a tarefa de estudo que tem por finalidade a transformação do próprio sujeito, transformação essa que não é possível fora das ações objetivas que este realiza. [...] ações de estudo [...] que permitem ao estudante ter condições de individualizar relações gerais, identificar ideias-chaves da área do conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização e vice-versa. [...] ações de autoavaliação e regulação. É por meio dessas ações que o estudante está apto a avaliar suas próprias condições no início de seu trabalho, seu percurso e os resultados alcançados no decorrer da atividade. (2010, p. 85).

Os componentes que estruturam a atividade de estudo relacionam-se às tarefas de estudo, ações de estudo e ações de autoavaliação e regulação. É por meio desses processos que o sujeito da aprendizagem se apropria pelo processo de internalização do conhecimento teórico, pois a atividade de estudo caracteriza-se como atividade principal quando a criança está em idade escolar. (LEONTIEV, 1988).

A seguir teceremos algumas reflexões sobre o movimento da AOE em um momento particular de formação humana na escola.

3.4 VERDIM E SEUS AMIGOS: A ATIVIDADE ORIENTADORA DO ENSINO - AOE - EM MOVIMENTO

A História Virtual “Verdim e seus amigos” foi criada por um coletivo⁴⁸ de professores que atuou no Curso de Especialização em Educação Infantil, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, entre 2010 e 2012, por meio da disciplina intitulada “Conhecimento Matemático na Educação Infantil”, a partir da elaboração original de Lanner de Moura (1995 e 2001) e GEEAMI (2010), com professores de redes públicas de ensino no estado de São Paulo.

Como já mencionado, a História Virtual caracteriza-se como um instrumento didático-metodológico da AOE, porque por meio dela objetiva-se o movimento conceitual relacionado a determinados conhecimentos e são criadas situações problematizadoras que desencadeiam ações tanto de ensino como de aprendizagem. No caso específico desta História Virtual os conhecimentos abordados são os de Medida.

A seguir nos deteremos na análise de como uma professora da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina organizou suas ações junto a dois grupos de crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, formado por um grande número de crianças negras e estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental em dois momentos: um com crianças de uma escola situada na região central da Ilha de Santa Catarina em 2014, e outro na região da grande Florianópolis, no município de São José, em 2015. A participação de tal professora se efetivou pelo fato de estar atuando nesse nível de ensino que, como Leontiev nos ensinou, é o período de transição de uma atividade principal para outra (de brincadeira para estudo). Além disso, em 2014, a professora era participante das atividades do PIBID-Pedagogia⁴⁹, e

⁴⁸Esse coletivo era formado por: Maria Isabel Batista Serrão – UFSC; Ademir Damazio – UNESC; Elaine Araújo Sampaio – USP; Flávia da Silva Ferreira Asbahr – UNESP; Josélia Euzébio Rosa – UNISUL e Manoel Oriosvaldo de Moura – USP.

⁴⁹O PIBID-UFSC/ Pedagogia é coordenado pela professora Dra. Maria Isabel Batista Serrão, sendo composto por vinte e uma estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, com uma estudante

demonstrou interesse em conhecer e organizar atividades nas quais as crianças pudessem estar efetivamente mobilizadas, pudessem ver sentido no que estavam aprendendo e deu continuidade na organização do ensino pela História Virtual em outra escola, no ano de 2015.

Em 2014, em um dos encontros com professores na escola vinculada ao PIBID-Pedagogia, tal professora manifestou a inquietação e a necessidade de como ensinar o conceito de Medida. A partir dessa necessidade, três encontros foram organizados sobre o tema.

Nesses encontros foram apresentados elementos teóricos relacionados ao conceito e ao modo de organização do ensino, segundo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, particularmente da AOE.

No primeiro encontro foi apresentada a História Virtual “Verdim e seus amigos” por meio da leitura da mesma, seguido da situação-problema. A partir desta situação solicitou-se à professora e bolsistas que elaborassem hipóteses com a finalidade de solucionar a problemática apresentada na História Virtual. Considerando o levantamento das hipóteses, foram analisadas oralmente as características físicas de cada um dos personagens e, em seguida, apresentaram-se imagens destes. Concluindo com a tarefa, foi solicitado que a professora e bolsistas elaborassem hipóteses do que poderia ser realizado para ajudar Verdim a encontrar outro modo de explicar a seus amigos como chegar até sua casa.

No segundo encontro, foram analisados os componentes que estruturam a História Virtual “Verdim e seus amigos” evidenciando o contexto (local) em que são realizadas as ações dos personagens; o desafio relacionado à situação-problema desencadeadora da aprendizagem que integra um sistema de ações e operações para a resolução do problema; apresentação dos instrumentos e utilização destes para tentar solucionar a situação-problema; as características das atividades dos sujeitos na atividade pedagógica. Após esse movimento de análise e discussão foi realizado o convite à professora sobre a possibilidade desta realizar com as crianças a AOE a partir da História

atuando na condição de não bolsista. Fazem parte do programa também quatro professoras supervisoras e duas na condição de professoras não bolsistas. As reuniões de planejamento e avaliação são realizadas quinzenalmente com a presença das professoras supervisoras, bolsistas e a professora responsável pelo Apoio Pedagógico. As reuniões são organizadas da seguinte maneira: Informes, Relato das professoras, Relato das bolsistas que atuam no recreio e em sala de aula, Replanejamento e Planejamento das ações desenvolvidas no Apoio Pedagógico. (Relatório final de 2014).

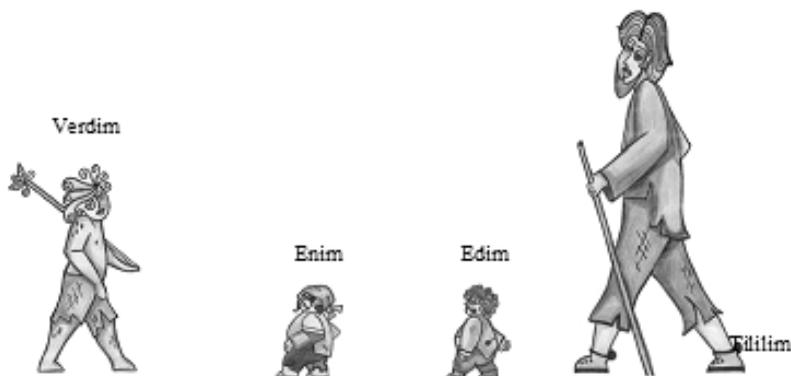
Virtual “Verdim e seus amigos”. A professora aceitou o desafio, levando os seguintes materiais: texto da História Virtual “Verdim e seus amigos”, tiras de papel de diferentes comprimentos e imagens correspondentes a cada personagem.

No terceiro encontro, a professora narrou como realizou os procedimentos metodológicos de organização do ensino, o processo de envolvimento das crianças na proposta de AOE e como foram analisadas suas implicações para a formação humana das crianças.

Em decorrência do exposto acima, a professora desencadeou uma série de ações que abrangeu momentos que antecederam ao da sala de aula e aos relacionados às situações de ensino que, por sua vez, provocaram a atuação individual e coletiva das crianças. O objetivo era que tais crianças dirigissem a busca de soluções provocadas inicialmente pela situação-problema em que se encontrava o personagem principal. As ações desencadeadas pela professora junto às crianças, tanto em 2014 como em 2015, abrangeram o que apresentaremos a seguir.

Inicialmente a professora conversou com as crianças sobre o que já haviam aprendido sobre como medir as coisas e apresentou alguns instrumentos que tem uma função social específica, no caso, de medida, como por exemplo, fita métrica. Em seguida questionou: como podemos medir a sala sem utilizar nenhum tipo de instrumento? Na medida em que as crianças criavam suas hipóteses, manifestando-se oral e corporalmente, a professora pedia a ajuda das crianças para que ela escrevesse no quadro, atuando como escriba.

Logo após a professora realizou a leitura da História Virtual “Verdim e seus amigos” para as crianças conforme o texto abaixo:



Fonte: Elaboração de Jeferson Marcos Dias

Era uma vez Verdím, um ser encantado que vivia em uma floresta de outro mundo. Verdím tinha muitos amigos e juntos brincavam todos os dias na clareira dessa floresta. Quase todos viviam próximos à casa de Verdím, menos três deles: o Gigante chamado Tililim e os dois anões, Edim e Enim.

Certo dia Verdím convidou a todos para brincarem em sua casa. Como Tililim, Edim e Enim moravam muito longe, Verdím explicou como chegar até sua casa. Assim, saindo da clareira, do lado que o sol se põe, deveriam dar cinquenta passos para frente, depois trinta passos à direita e mais quarenta passos até a grande árvore e, então, continuariam em frente e sua casa estaria à apenas dez passos dali.

Com a explicação de Verdím, os três amigos anotaram todas as orientações para não esquecerem nada.

No dia seguinte, logo pela manhã, seguiram na direção correta. Mas, apesar disso, não conseguiram chegar à casa de Verdím.

O que pode ter acontecido? Por que eles não chegaram? Como podemos ajudar Verdím a entender o que aconteceu para buscar outro modo de explicar como chegar até sua casa?

No processo de leitura, os personagens foram apresentados às crianças com o auxílio das imagens correspondentes a cada um deles. Em seguida as imagens dos personagens foram distribuídas entre as crianças para que as manuseassem e percebessem as características relacionadas ao tamanho. Enquanto a professora mencionava o nome dos personagens, também os escrevia no quadro, solicitando ajuda das crianças. As crianças completavam as letras que faltavam em cada nome e também antecipavam as letras, completando a leitura dos nomes por inteiro. Por fim, chegam à situação-problema: como podemos ajudar Verdím a explicar para seus amigos Enim, Tililim e Edim outro modo de chegar até sua casa? A atuação da professora impulsionou a atuação das crianças, uma vez que ouvia atentamente o que diziam e registrava as hipóteses criadas.

Após questionar as crianças sobre as razões pelas quais os três amigos de Verdím não atingiram o objetivo proposto, que era o de chegar até a casa de Verdím, a professora apresentou as tiras de papel de diferentes cores e comprimentos para que as crianças pudessem comparar suas grandezas. Após vários questionamentos sobre as possibilidades de utilizar tais tiras como forma de representação de grandezas e as utilizar na solução do problema, a professora indica que cada uma delas pode representar grandezas diferentes correspondentes às grandezas relacionadas ao comprimento dos passos de cada um dos personagens.

A professora notou que neste momento da AOE a maioria das crianças manifestou-se mobilizada em ajudar o Verdim, mas nem todas pelo objeto de estudo em si. Suas manifestações, segundo a professora, puderam ser identificadas nas falas das crianças em todos os momentos quando elaboram e reelaboram suas respostas, demonstrando que estavam participando ativamente da atividade. Por meio de uma situação-problema imaginária as crianças elaboraram, projetaram, refletiram e organizaram estratégias para a sua solução. Essa mobilização gerou situações em que a equivalência e o cálculo se apresentaram como uma necessidade para a realização das ações para a maioria das crianças e para a professora. Constataram que havia uma relação de proporcionalidade entre as grandezas, ou seja, uma poderia ser o dobro ou a metade da outra. Assim, passaram a efetuar os cálculos para se produzir o resultado da quantidade exata de passos que cada personagem deveria dar para chegar à casa de Verdim.

Ao retomar o questionamento referente à situação-problema inicial, a professora enfatiza a necessidade da comunicação escrita, sua função social, e decidem por elaborar mapas com as devidas instruções para se chegar à casa do Verdim. Para tanto, a professora organiza as crianças em pequenos grupos. Cada grupo se organizou quanto às funções que cada criança desempenharia no processo de elaboração do mapa. Algumas crianças que inicialmente não se mobilizaram para a elaboração do cálculo, demonstraram interesse em representar por meio do desenho o caminho de orientação para os amigos de Verdim. Todas as crianças estavam mobilizadas nesta ação, buscando expressar e representar suas ideias por meio do desenho.

O desenho se apresentou para as crianças como instrumento e processo inerentes à atividade de aprendizagem, ao mesmo tempo em que era uma forma de expressão do seu pensamento e sua objetivação era também o modo pelo qual a humanidade criou formas de registro, representação do mundo e comunicação entre os sujeitos. Isso nos lembra das contribuições de Vigotski (1996), especialmente quando analisava o que denominou de “pré-história da linguagem escrita”. Essa produção resultou em cinco diferentes mapas que foram destinados aos personagens, outro para a coordenadora do PIBID-Pedagogia, que, segundo a professora, conhecia os personagens. O que restou foi sorteado entre as crianças. Por fim, a professora distribuiu os cadernos e solicitou que cada criança colasse uma cópia do texto “Verdim e seus amigos”, e produzissem com seu auxílio o final da história, que foi registrado no quadro e posteriormente digitalizado e também colado no caderno.

O ensino organizado do modo descrito acima foi estruturado a partir dos elementos teórico-metodológico da AOE. O primeiro a ser destacado refere-se à **necessidade** da professora de ensinar com sentido para as crianças, como já mencionamos, gerando **motivos** para agir. O segundo diz respeito aos **objetivos** de ensino que buscavam criar situações por meio das quais as crianças pudessem se mobilizar para apropriação do conhecimento. A professora respeitou as características do processo de desenvolvimento das crianças e o momento de transição de uma atividade principal para outra, organizou o ensino de modo que situações imaginárias fossem criadas ao mesmo tempo em que apresentava elementos relacionados aos conhecimentos que pudessem contribuir para a formação do pensamento teórico das crianças, por meio do levantamento de hipóteses na resolução de um problema teórico. Isso conflui para “a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção, o que possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato”. (LANNER DE MOURA, 1995, p. 28).

A professora ao considerar que as crianças eram sujeitos capazes, organizou o ensino de modo a criar momentos para que se mobilizassem na direção da busca de soluções para o problema apresentado, situação-desencadeadora das ações de aprendizagem do conceito de medida. Nesse movimento, as crianças levantaram hipóteses, elaboraram estratégias, utilizaram instrumentos para efetivar a função social da escrita e produzir análises e sínteses sobre o que estavam estudando. Enfim, atuaram como sujeitos da atividade da aprendizagem sobre o objeto de estudo que era o mesmo do ensino: conhecimento matemático. O que ocorreu demonstra que tanto o professor como as crianças se percebiam como sujeitos e que a unidade entre a concepção teórica e a organização do ensino estavam presentes em diversos momentos.

Também, ao perceber que as crianças ainda não tinham se apropriado de parte do legado cultural, no caso o conhecimento matemático, e se percebendo como responsável por oferecer o que é de direito às novas gerações, a professora organiza o ensino de modo que todos possam participar ativamente e tornar o que foi produzido socialmente em produto do que foi internalizado individualmente, assim podemos afirmar que houve ensino que possibilitou a aprendizagem promotora do desenvolvimento humano.

O que se pretendia era que as crianças se tornassem capazes de elaborar hipóteses, conferir sua validade, conhecer instrumentos que a humanidade já criou em diferentes momentos históricos, no caso específico formas de controlar o movimento das grandezas, mensurar,

legado cultural de gerações passadas objetivado materialmente. A apropriação desse conhecimento era o **objeto** ao qual se direcionavam as **ações** tanto de ensino como de aprendizagem. Em entrevista, a professora deixou claro o quanto o uso de **instrumentos** foi importante para que as crianças se mobilizassem. Os instrumentos utilizados foram conhecimentos relacionados às grandezas, particularmente à mensuração de grandezas, e a outros elementos presentes na história, como também, instrumentos materiais, denominados por Moura (2001), de “recursos metodológicos”, que pudessem auxiliar as crianças na resolução dos problemas, como, por exemplo, tiras de diferentes tipos de papel, imagens impressas, textos, giz de cera, entre outros.

O trecho da entrevista, citado abaixo, que se refere aos momentos de comparação entre as grandezas e elaboração da equivalência entre o comprimento dos passos dos personagens, revela esse movimento da importância de conhecimentos ensinados anteriormente e da utilização de instrumentos, no caso os apresentados em reuniões vinculadas ao PIBID, em 2014, para a resolução da situação-problema. Nas palavras da professora:

Quanto que o passo do Verdim seria com relação ao comprimento do passo do Tililim? (...) Eles foram falando, foram dando ideias, mas, assim foi muito rápido, com essa turma foi muito rápido. A gente já tinha trabalhado o dobro, esse ano. Trabalhei bastante a multiplicação com eles. Então eles já tinham trabalhado o dobro, já sabiam, e com a metade também, foi muito rápido. Porque aí eu dobrei, né? [referência à tira de papel que representava o comprimento do passo do Tililim], Aí eles perceberam que era a metade.

Pela atuação da professora a representação do espaço pelo desenho como solução para explicar o caminho aos personagens foi mais uma das alternativas encontradas pelas crianças na busca de resolução do problema. Os elementos de localização e orientação foram apresentados pela História Virtual e de posse de tais referências passaram a criar coletivamente a produção cartográfica que se converteria em um dos instrumentos possíveis de resolução da situação vivida pelos personagens.

A leitura [da História Virtual] foi feita no chão nos tapetinhos que vocês me deram. Mas depois voltamos para as mesas para conversar e eu fui

chamando alguns na frente para mostrar os passos. Uns andaram, outros não. Eles conversaram cada um na sua mesa. (...) Depois (...) fizeram grupos com as mesas também, pra poder fazer os mapas. Eles fizeram os mapas e as cartas em grupos. Depois que a gente fez o gráfico [registro do comprimento dos passos das crianças] daí cada um na sua mesa também.

Primeiro eu expliquei pra eles o que era uma clareira, mostrei no quadro mais ou menos o que acontecia. Entre várias arvorezinhas que eu desenhei, deixei mais ou menos um espaço no meio em branco. A partir dali eles perceberam: Ah! Se eles estão aqui o sol se põe aqui então eles vão andar pra direita. Eu fiz um mapa grandão no quadro com o que eles iam me dizendo e dali eles montaram o deles.

Nesse sentido,

[...] ao utilizar os instrumentos simbólicos de que dispõe, a criança irá incorporando novos conceitos para a solução do que lhe é proposto. Também estará construindo modos de ação que lhe permitirão utiliza-los noutras situações semelhantes. (MOURA, 2007, p. 59).

Em síntese, na História Virtual “Verdim e seus amigos” as crianças utilizaram de instrumentos materiais, ferramentas em atividades práticas de comparação de grandeza, ao mesmo tempo também tomaram o conhecimento matemático, a leitura e a escrita como instrumentos teóricos para o levantamento de hipóteses, a realização de análise e sínteses para a busca de soluções para o problema “vivido” pelo personagem. Tal situação-desencadeadora apresentava traços de situações semelhantes às que a humanidade pode ter enfrentado diante da necessidade de mensurar grandezas contínuas e comunicá-las. As capacidades humanas criadas histórica e culturalmente em diferentes períodos e por distintos grupos sociais puderam ser formadas e desenvolvidas pelas crianças e professora como se fosse “reprodução” do que a humanidade criou; porém, de modo adequado às situações de ensino e aprendizagem. Este movimento de ensino e aprendizagem parece estar em consonância ao que Davydov apoiando-se em Leontiev escreveu como já mencionado anteriormente:

[...] reprodução de capacidades, da atividade com ferramentas e com os conhecimentos, pressupõe que “a criança deve realizar, em relação com elas, uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (adequada) (embora certamente não idêntica) à atividade humana encarnada nelas”. (DAVYDOV, 1988, p. 14-15, grifos do autor).

Cabe ressaltar que no senso comum “Medida” é identificada como conteúdo programático curricular a ser ensinado em um determinado ano escolar, muitas vezes sem nenhum vínculo com o movimento lógico e histórico desse conceito. O que se ensina é como utilizar ferramentas de medida como, por exemplo, fita métrica e/ou os nomes dados a diferentes unidades de medida criadas pela humanidade. No caso da mensuração de comprimento de diversas extensões espaciais, o metro. Nessa perspectiva o conteúdo escolar que deveria ser uma necessidade social não se converte em conhecimento para compreender a realidade. Segundo Moura:

Na aventura humana rumo ao aprimoramento da vida, a linguagem matemática desenvolve-se e participa do desenvolvimento de ferramentas para atender à ampliação da capacidade humana para manter-se vivo e confortável. A matemática atende, assim, a um objetivo coletivo. Ela não se desenvolve a partir de uma necessidade individual. A necessidade é do coletivo e o indivíduo apreende as novas sínteses geradas na solução do problema coletivo. (2007, p. 47).

A AOE que abrange a História Virtual “Verdim e seus amigos”, conforme constatamos teoricamente a partir das contribuições de diversos autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural e pelo conteúdo e análise da entrevista concedida pela professora, indicam importantes princípios teórico-metodológicos para organização do ensino. A AOE permite que as relações entre criança, infância, escola sejam consideradas em suas bases históricas, ou seja, oferece instrumentos teórico-metodológicos para que o professor possa produzir “a síntese histórica do conceito” e criar situações de ensino que promovam a aprendizagem da criança e conseqüentemente o desenvolvimento dela como um ser humano.

Do ponto de vista didático metodológico, a AOE, como um modo geral de organização do ensino, oferece elementos para que as possibilidades e os limites históricos da Pedagogia Tradicional e da

Escola Nova, analisados especialmente por autores como Charlot (1979, 2000) e Snyders (1981), sejam superados. Tanto uma quanto a outra valoriza a potencialidade da escola para a formação das novas gerações, porém tomam a criança a partir de sua natureza infantil e a escola destituída dos componentes ideológicos que a configuram como já mencionamos. Em contra posição, a AOE concebe a escola a partir da forma como historicamente vem se produzindo, seu papel na formação dos sujeitos e os níveis reais e potenciais de desenvolvimento da criança e do professor. Desse modo, considera a escola, a criança e o professor a partir de condições concretas, como Marx já nos ensinou: como “síntese de múltiplas determinações”.

A criança ao se apropriar do legado histórico e cultural se torna capaz de se perceber como sujeito e que os conhecimentos são produção humana, assim, também lhe pertencem. Se a escola para a maioria das crianças pertencentes à classe trabalhadora é a principal instituição social para o acesso sistematizado de conhecimentos, organizar o ensino a partir de tais princípios teórico-metodológicos é de fundamental importância para a formação humana da criança e do professor. Nesse sentido, sobra pouco espaço para a reprodução de relações de segregação social na escola.

Sabemos que a escola, os professores, por si só não podem transformar a realidade social, porém, tem um potencial fantástico se utilizar de tais instrumentos teóricos para a organização coletiva da luta política por uma sociedade sem classes, que respeite o ser humano; portanto, que efetivamente respeite a criança e garanta condições históricas e culturais para se tornarem plenamente humanas. Assim, ainda sob a égide do capitalismo, não podemos negar que o conhecimento, a formação do pensamento teórico são instrumentos imprescindíveis para a formação de sujeitos imprescindíveis. Como escreveu o poeta “Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis” (BRECHT).

De acordo com Lanner de Moura (2007, p. 68), é preciso considerar que “o ponto de partida da aprendizagem de um conhecimento é sempre o mais importante no movimento educacional”, pois:

Nele tem origem duas tendências de disponibilidade de aprendizagem: a que se manifesta pelo entusiasmo, curiosidade e busca do

conhecimento e a que se manifesta pelas características de bloqueio cognitivo e afetivo, de alienação da capacidade de aprender. Se o ponto de partida respeitar o desenvolvimento da criança e acontecer com a criança, interagindo com sua atenção, a sua emoção e a sua sensibilidade, é possível que o primeiro movimento, o da criatividade e autodeterminação, passa a ser dominante em todo o futuro processo de aprendizagem. (LANNER DE MOURA, 2007, p. 68).

Nessa mesma direção encontramos no depoimento da professora entrevistada, pois tais tendências também estiveram presentes na atividade pedagógica organizada pela professora. Conforme suas palavras:

Eu tenho certeza se alguém perguntar pra eles do Verdim eles vão lembrar a história toda. Eles vão lembrar as questões dos passos, vão lembrar principalmente de ajudar o colega e de que você não deve pensar só em você. Então é muito mais do que simplesmente um conteúdo, são atividades que se você pensar com antecedência você consegue ensinar muito mais do que simplesmente o conteúdo do currículo.

Por fim, as atividades de formação de professores realizadas no decorrer de 2014 junto ao coletivo que se formou a partir da atuação do Subprojeto Pedagogia do PIBID-UFSC na escola, do qual a referida professora participava, criaram as condições efetivas para o que analisamos se tornasse possível em outros espaços educativos.

A partir desse estudo se evidencia que é possível criar as condições para não passar a vida toda lutando e sim produzir a vida onde o conteúdo das relações sociais seja a coletividade, solidariedade, respeito, companheirismo e principalmente valorização do humano. Que todo ser humano seja considerado na sua concreticidade, sendo valorizado pela sua condição de ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando de vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está à minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

(Mario Quintana)

O objetivo proposto no presente estudo constituiu-se em “investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, considerando as relações entre criança, infância e escola nas suas bases históricas e como promotor do desenvolvimento humano da criança”. Na busca de contemplar o presente objetivo, desencadeamos ações de estudo para compreender os seguintes conceitos: criança, infância, escola e ensino nas bases históricas e sociais; elementos estruturantes da organização do ensino a partir da Atividade Orientadora do Ensino-AOE; infância como condição social determinada pelas relações de produção capitalista; escola como um campo de lutas que a reconhecesse como espaço preponderante de produção e de difusão da ideologia da classe dominante ao mesmo tempo em que é *locus* em potencial para que se organize a produção cultural humana mais elaborada, alargando as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças da classe trabalhadora, com a finalidade de formação do pensamento teórico e preparação das bases objetivas e subjetivas na busca de criar coletivos onde sujeitos se percebam na mesma condição de produção de existência, se tornem capazes de encontrar meios para a necessária superação das relações que estão postas.

Podemos inferir que o cumprimento das ações de estudo realizadas em todo processo de desenvolvimento e objetivação do

presente “produto”, dissertação de mestrado, foi permeada pela particularidade “tempo” concebido por diferentes perspectivas. A primeira refere-se ao tempo de pesquisa instituído e legitimado pelos Programas de Pós-graduação regidos pela lógica de produtividade do conhecimento com a finalidade de elevar as estatísticas de produção “a todo vapor” de conhecimentos. Tais produções expressam o conteúdo formativo das relações sociais estabelecidas nos cursos de Pós-graduação sendo expressão e produto da lógica das relações sociais capitalistas. Teoria e prática não são conjugadas de modo indissociáveis, sendo que a teoria é concebida como superior a prática, evidenciando mais uma vez a função dualista da educação, escola e ensino como produtos das relações sociais e históricas a serviço da classe detentora dos meios de produção.

Fica evidente o quanto as relações neste processo não enxergam os sujeitos na sua concreticidade, produto das relações sociais e históricas. No geral e especificamente, o estudante é concebido como “objeto”. O conteúdo das relações é a privação e encobrimento das emoções, sentimentos e de tudo que o afeta principalmente pelo lado negativo. Assim, a formação ocorre não como processo de emancipação da condição ontológica do sujeito pesquisador como capaz de se apropriar dos conhecimentos, os internalizando e objetivando como o “produto teórico”, promovendo a transformação deste neste processo. Contudo, quando o estudante se percebe como sujeito pode atuar conscientemente, questionando essa ordem. Além disso, quando este atua na condição de trabalhador seja da educação ou não, pode desencadear processos coletivos de transformação do contexto escolar por meio do estabelecimento de outras relações sociais com conteúdos intencionais, consciente, político e educativo, conforme Fernandes, Tragtenberg, Cardoso, Snyders e Moura nos ensinaram.

O processo de formar-se pesquisador está conformado sob a lógica capitalista de produtividade e de suas manifestações particulares nos Programas de Pós-graduação, que pode provocar o atrofiamiento e acomodação da psique deste pela falta de tempo para apropriação crítica do conhecimento, e o levar a se distanciar das contradições que constituem a escola e a luta de classes travadas em seu interior. Contraditoriamente, o tempo e o espaço de formação do pesquisador podem promover situações de estudos e de atuação política que geram a apropriação dos conhecimentos, capacidade de criticá-los e de torná-los instrumentos teóricos de luta de classes. Assim, a compreensão das verdadeiras sutilezas ideológicas reproduzidas pelas relações sociais expressas material e subjetivamente na realidade social se efetiva.

O que se percebe é que tais relações sociais produzem sujeitos conformados e podemos dizer que confortáveis com a estrutura de produtividade, concebendo de modo satisfatório o produto de seu processo, vestindo carapuça de pesquisadores pelo simples fato de conclusão de um “texto de dissertação”. Na maioria dos casos não expressa o compromisso por uma educação pública realmente de qualidade, que promova o desenvolvimento potencial de todas as crianças a partir de seus níveis reais de desenvolvimento e ofereça instrumentos teóricos fundados na transformação dos sujeitos. Portanto, a produção do conhecimento não tem como ponto de partida nem de chegada o “chão da escola” e as implicações na formação dos sujeitos que a constituem. Assim, para os estudantes que pensam serem pesquisadores, afirma-se como produto objetivado do processo formativo de caráter individual e servindo a interesses próprios, como podemos constatar nas infinitas publicações de livros, artigos em revistas socialmente qualificadas, participação em eventos, entre outros. Isso serve para qualificar o currículo Lattes, legitimando e contribuindo para a manutenção das relações que estão postas, de que o conhecimento está expropriado das relações sociais na visão de que estes se produzem sozinhos, separando criatura e criador.

O pouco “tempo” destinado à pesquisa torna-se assim discurso para fundamentar a pobreza teórica, intencionalidade social, política e educativa de manutenção da ordem social e o distanciamento da realidade educacional, especificamente no que se refere aos métodos educativos de como organizar o ensino de modo a promover a aprendizagem das crianças da classe trabalhadora. As forças são gastas em criticar a lógica de produtividade que está posta ou então de se conformar. As duas atitudes não se colocam no combate a luta dessas relações, pois não elaboram estratégias de garantir por mínima que seja a formação humana que se refere a segunda particularidade: a necessidade da formação humana.

Falar em formação humana diante dos aspectos apresentados pode parecer contraditório, diante da lógica de produtividade dos programas, como evidenciado acima. Porém, é no e pelo processo de contradição que se pode produzir a ruptura e a superação das relações sociais que estão postas, criando espaços e convertendo espaços e instrumentos de formação do pesquisador que constituem a lógica dos programas, em momentos de formação humana. Momentos que produzam problematização e não acomodação, momentos que qualifiquem as relações de modo a aprender na relação com o outro e

neste processo os sujeitos se percebem na mesma condição de produção da existência.

É preciso criar estratégias para a criação de situações concretas que potencializem a qualidade da quantidade de “tempo” no processo de apropriação dos conhecimentos como principal bem, o mais precioso, no aprender a ser pesquisador, concebendo os conhecimentos como constituidores do ser, um ser humano. A relação com a produção teórica assim como a função daquilo que me proponho a produzir ganha dimensão social e coletiva. Expressa o compromisso e intencionalidade política em defesa dos direitos das crianças e adultos como seres humanos.

A partir disso, afirmo que o processo formativo, na condição de pesquisadora, consolidou-se como formação humana. E aqui, mais uma vez, nos referimos a categoria “tempo” como primordial, pelo fato de que, quando se fala da formação humana inerentemente estamos nos reportando ao “tempo” para estabelecer relações, de maneira que efetivamente produzam a transformação da psique do sujeito por meio de sua atividade, que aqui é a pesquisa, provocando a transformação deste de modo material. Mudanças de atitudes, comportamentos, hábitos, desencadeando o estabelecimento de relações sociais de conteúdos que priorizam o humano e os interesses sociais e coletivos, acima dos interesses e da satisfação das necessidades individualistas.

Estas particularidades determinaram o conteúdo deste estudo que expressa o movimento de apropriação ao internalizar e objetivar os conhecimentos como instrumentos teóricos para compreender os fenômenos sociais, assim como se perceber e se afirmar na condição de mulher negra e trabalhadora da educação, sendo imprescindível a realização do exercício do estudo das bases históricas e sociais para legitimar os argumentos relacionados à defesa da escola como uma das vias para a formação da psique da criança, prole da classe trabalhadora como sujeito capaz e que sua dependência tanto do adulto como da sociedade é social e não natural.

Nesta perspectiva teórico-metodológica e ao considerar o elevado grau de miserabilidade quanto ao valor da vida humana produzido pelas relações sociais capitalistas, podemos afirmar como revolucionária a prática pedagógica realizada pelo professor na escola. Quando amparada por tais princípios, a escola cumpre a finalidade social e política na medida em que organiza os conhecimentos mais elaborados para a prole da classe trabalhadora, classe esta destituída historicamente do acesso a estes conhecimentos, marcando a produção da sua existência pelo percurso escolar envolto pela desigualdade, exclusão, humilhação e

inculcação da ideologia da classe dominante a qual mistifica as reais estruturas sociais que determinam a produção de existência dos sujeitos.

A próxima questão a ser salientada trata da importância de se organizar as tarefas de estudo de modo intencional e contínuo, sustentado pela disciplina, compromisso e rigor com o processo de construção teórica do objeto de pesquisa. Desse modo, a produção teórica consiste nas bases sociais, históricas, políticas, filosóficas e educativas de autores como: Cambi (1999), Ariès (1981), Engels (1990), Charlot (1979, 2000) Comenius (2011), Rousseau (2006, 2013), Lenin (2015), Abbagnano & Visalbergui (1995), Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), Suchodolski (1976a, 1976), Vigostski (1996), Leontiev (1988), Davidov (1988), Tragtenberg (2004), Fernandes (1987, 2009), Cardoso (2004) e também de outros autores contemporâneos como: Moura (1992, 1996, 2001, 2010), Miranda (1985), Mello (2007), Quinteiro (2000), Serrão (2006), Tumolo (2005, 1996), Asbahr (2011) entres outras referências teóricas.

Concomitante ao processo de estudo das bases teóricas, destaca-se a participação e envolvimento em diferentes situações como palestras, apresentação de trabalhos em evento nacional e internacional, seminários no campo empírico (escola) grupo de pesquisa e estudos, entre outros.

Esse estudo possibilitou apreender, no movimento social, histórico, filosófico e educativo, as relações e concepções de criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser humano de pouca idade, expressão e produto histórico da estrutura social. Portanto, a concepção de criança e infância está objetivada nos objetos, discursos, comportamentos, arquitetura, arte, música, enfim, nas distintas formas de expressão pela qual o ser humano foi capaz de criar ao longo dos anos, organizando-se de modos distintos em períodos históricos e sociais. A criança como ser humano existe desde sempre, mas para que esta se desenvolva como ser humano é necessário estabelecer relações com outros da mesma espécie para se desenvolver com qualidades típicas da espécie humana.

A partir dos estudos se observou que a infância como condição social determinada pela classe é produto da Modernidade. Neste sentido, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base teórica e filosófica no Materialismo histórico-dialético a infância e a criança precisam ser analisados a partir do lugar que estas ocupam nas relações sociais no modo de produção capitalista, pelo fato da produção da existência estar estruturada e subordinada a este modo de produção. O desenvolvimento da criança está ancorado na sua condição de classe que

em decorrência define seu conteúdo principal em cada período de existência. É preciso partir de estudos sobre o funcionamento da sociedade atual capitalista para compreender o modo pelo qual a criança, em especial da classe trabalhadora é socializada, produzindo de modo ideológico o encurtamento de sua infância.

Esse movimento de estudo foi permeado pela leitura e estudo dos “verbetes” no dicionário de filosofia. Tal ação possibilitou a compressão dos conceitos no movimento social e histórico de forma orgânica buscando operar com o significado destes, e as implicações na atual estrutura social de modo a relacionar teoricamente o objeto de estudo, que é o ensino, e as implicações de organizá-lo na escola com a finalidade de promover a psique da criança da classe trabalhadora.

As bases históricas da educação, escola e ensino expressam-se pela função dualista da educação materializando-se em espaço formal destinado à formação da classe dominante e o trabalho como ofício educativo da classe dominada. Historicamente a finalidade social da educação se cumpre na medida em que as ideologias da classe dominante são disseminadas nas diferentes esferas sociais, contribuindo para a manutenção das relações que estruturam cada modo de produção social.

Com o advento da Modernidade a função social da escola e do ensino, assim como a infância, como explicitado anteriormente, passam por transformações ajustadas pelas finalidades sociais e de interesses da burguesia, que se afirma como classe, implementando e consolidando o projeto social e educativo moderno. Assim, emerge a escola pública, laica, universal de bases científicas e o ensino organizado conforme Comenius proclamou, com a finalidade social e política de “ensinar tudo a todos”. Estes fenômenos que tem origem na fase embrionária do capitalismo ainda estão presentes e se expressam na contemporaneidade, chegando ao auge da produção da miséria humana em todas as esferas que constitui o gênero humano.

Foi possível constatar que as relações entre criança, infância, escola e ensino não podem ser concebidas de modo isolado das bases sociais, históricas; portanto, são condicionadas por relações entre classes sociais formadas por interesses antagônicos quanto ao projeto social posto em curso ao longo dos anos.

Neste âmbito de luta e defesa dos interesses da classe trabalhadora é que enfatizamos a importância de ocupar a escola pública e convertê-la em instrumento na luta de classes. A escola não tem vida própria, esta é constituída por sujeitos, sendo a maior parte deles prole da classe trabalhadora. Estes carregam o peso pelo pertencimento de

classe, definindo o conteúdo do processo de socialização, marcando o percurso escolar de cada geração pela negação das condições que possibilitam realmente o acesso aos conhecimentos como legado produzido social e culturalmente, como herança dessa classe.

É com tal intencionalidade de romper com as relações sociais que estão postas, buscando formar o “novo homem” como afirmou Lenin (2015), que defendemos que o ensino precisa ser organizado de modo intencional para promover a aprendizagem e desenvolvimento do professor e da criança. Com essa perspectiva é que foi desencadeado um conjunto de ações relacionado à proposta teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino - AOE, como uma possibilidade de ensinar o conteúdo de Medidas para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental com uma professora da rede pública estadual. A partir da “entrevista”⁵⁰ com tal professora, foi possível identificar que a escola pode e deve ser concebida como campo empírico para perceber o quanto as práticas pedagógicas estão fundadas em teorias pedagógicas que atravessaram a constituição do campo educacional brasileiro, sendo influenciado pelos aspectos sociais, particularmente educativos, de ordem mundial.

A escola não é um espaço de prática isolado da teoria como se busca afirmar nos discursos. Por isso, o estudo dos clássicos contribui para desvelar que as práticas pedagógicas na escola expressam sempre um modelo de Pedagogia. É preciso identificar a fundamentação teórica que está atravessando tais práticas para poder lutar com instrumentos teóricos na perspectiva revolucionária contra estas que parecem à primeira vista estarem destituídas de teoria e interesses de classe. Por meio das lentes da Teoria Histórico-Cultural e Materialismo histórico-dialético é possível perceber as razões ideológicas mascaradas pelo exercício da prática pela prática, isto é, da prática explicada pela própria prática, ocultando os interesses de uma classe que triunfou com discurso ideológico de igualdade, liberdade e justiça a todos os indivíduos.

Por isso, concluímos com o processo de construção do presente estudo que teoria e prática foram entrelaçadas de modo intencional e organizadas por meio dos estudos bibliográficos e inserção no campo empírico, acompanhando o processo de formação de professores desencadeado pelas atividades relacionadas ao PIBID-Pedagogia na escola e atividade pedagógica da professora entrevistada. Foi nesse espaço, organizado de modo intencional, fundamentado em princípios

⁵⁰ A entrevista foi gravada, transcrita na íntegra, revisada pela entrevistada e seu conteúdo analisado.

sociais, teóricos, políticos e coletivos, promotor da aprendizagem de crianças, que professores e bolsistas estão aprendendo a serem professores.

No “chão da escola” se observou o quanto é possível estabelecer relações sociais diferentes destas que estão postas no sistema de relações capitalistas e o quanto se potencializa a transformação dos sujeitos de forma processual. Foi possível constatar o quanto a escola pode e deve ser ocupada por práticas sociais que valorizam as reais condições de existência de professores e crianças. Isso implica criar na escola espaços em que o processo de constituição do professor seja qualificado de modo que este se perceba como sujeito da sua prática pedagógica e capaz de promover a aprendizagem das crianças. Nesse movimento sujeito se percebe, e ao se perceber percebe também o outro, que compartilha da mesma condição de produção de existência. Desse modo, produzem a consciência de que precisam reunir forças e formar coletivos no interior da escola para lutar com o uso de armas teóricas contra os reais “inimigos”.

Neste sentido, o processo formativo da professora entrevistada, envolto pelos princípios elencados acima, a transformou em “sujeito da pesquisa” a partir das atividades promovidas pelo PIBID-Pedagogia UFSC, nos momentos em que a teoria foi apropriada por ela como instrumento de compreensão da prática pedagógica realizada em sala de aula junto às crianças. Os relatos sobre o processo de ensino e aprendizagem se qualificavam pelas mediações realizadas, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo, cuja figura principal era a criança. O objetivo construído coletivamente e que orientava as ações desenvolvidas neste espaço, era compreender o processo histórico de cada criança como singular e a partir disso elaborar estratégias pedagógicas para que a criança conquistasse as superações de suas limitações de aprendizagem produzindo “saltos qualitativos” em sua condição ontológica. O princípio orientador era jamais desistir da criança, por isso, a criação de distintas estratégias de organização de situações de ensino sustentava-se em compreender como organizar o ensino de modo a produzir a aprendizagem da criança para que ela pudesse superar a condição inicial de aprendizagem.

Ainda que isso, visto na totalidade da complexa e multifacetada realidade social pudesse parecer insignificante, era com essa intencionalidade, orientada por princípios explicitados acima, que crianças, professores, bolsistas e coordenadora se colocavam no mesmo barco, a fim de remar não contra as ondas violentas da estrutura social capitalista, mas criando estratégias dentro desse sistema, contornando os

obstáculos do mar revolto da história, da escola, por meio de novas relações sociais, relações que qualificam e produzem a transformação do outro, criança e professor, transformando a escola em *locus* de apropriação do legado cultural de adultos e crianças, sujeitos da classe trabalhadora.

Assim, inicialmente foram criados “motivos compreensíveis” que se tornaram “eficazes”, desencadeando a **necessidade** da professora “sujeito da pesquisa” em realizar a proposta teórico-metodológica da AOE. Neste processo de organização do ensino, foi possível identificar a potencialidade desse modo de organizar o ensino, pois efetivamente produziu a transformação e compreensão do objeto de sua atividade, o ensino. Ao se perceber como sujeito de sua prática, novos elementos aparecem na relação com a criança. A intencionalidade do ensino passa ter a aprendizagem da criança como eixo para organizar o ensino. A compreensão de como a criança aprende parece também estar presente. A busca pela apropriação do conteúdo do conhecimento que será organizado também apresentou como necessidade.

E para fechar com “chave de ouro”, o conteúdo da entrevista que estabelece relações com o que foi realizado na escola, como mencionado anteriormente, afirmou o compromisso da professora com a criança, mas não com qualquer criança, com a criança concreta que está na sua frente. Suas palavras expressam que o ensino quando organizado de modo que a criança atribua sentido ao que faz ela aprende, e essa aprendizagem produz seu desenvolvimento não de modo momentâneo, mas transformando-se em sujeito de nova qualidade, criança e professor se constituindo por princípios de uma educação humanizadora, plena de sentido.

Por fim, sabemos dos limites dessa pesquisa e afirmamos a necessidade de continuar estudando possibilidades efetivas de criar espaços coletivos na escola para que professores possam ser formados na direção de se tornarem sujeitos capazes de compreender as relações entre criança, infância, escola e ensino sob as bases históricas, indicando quais outras potencialidades a AOE pode apresentar nesse movimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBAGNANO, N. VISALBERGUI, A. **Historia de la Pedagogia**. Fondo de Cultura Economica. (1995).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora S.A., 1981.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação [On-line] 2005.

_____. **“Por que aprender isso professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. - Tese de doutorado – Programa de pós-graduação em psicologia – Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo – São Paulo, 2011, 220f.

BERNADES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**/Maria Eliza Mattosinho Bernardes.- 1. Ed,- Curitiba, PR: CRV, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas**. In: A realidade das escolas nas grandes metrópoles/ (org) Jucirema Quinteiro. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III, nº 03-1998.

CARDOSO, Miriam L. **Questões sobre educação**. In: GOULART, Cecília (org.). Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaio em

homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EduFF, 2004. p 107-125.

CARR, Edward Hallett. **A revolução russa de Lênin a Stalin**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CASTAÑEDA, Maria Julia Moreno. En torno de la definición de la categoría personalidad. In: _____ (selección) **Psicología de la personalidad**: Selección de lecturas. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHARLOT, Bernard. **O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica)**. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COMENIUS, 1592-1670. **A escola da infância/ Jan Comenius**; tradução Wojciech Andrzej Kulesza. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 102 p. (clássicos).

CUNHA, Roseli Iolanda da. **As representações dos professores da educação básica sobre a criança “como sujeito de direitos”**. 2016. 200 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DAMAZIO, Ademir. SAMPAIO, Elaine Araújo. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, ROSA, Josélia Euzébio. MOURA, Manoel Oriosvaldo de. SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Conhecimento matemático na educação infantil**. In: Educação infantil e formação de professores/ Dalânea Cristina Flôr, Zenilde Durlí, org.- Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Revista Soviet Education*, August/VOL XXX, N° 8, 1988.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização**. In: A realidade das escolas nas grandes metrópoles/ (org.) Jucirema Quinteiro. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III n° 03-1998.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: educação: a máscara e o rosto/** Marlene de Souza Dozol. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EUZEBIO, Juliana da Silva. **Criança, infância e conhecimento matemático: um estudo a partir da teoria histórico-cultural.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** São Paulo: Global, 1990.

EVANGELISTA Olinda; LIMA, Silvia. **Fernando de Azevedo; Sociólogo e educador.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. P. 67-111.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** In: CATANI, Bárbara C; MIRANDA, Hercília T de; LUIS CARLOS & FISCHMANN, Roseli. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1987, p. 13-37.

_____. **Nós e o marxismo/ Florestan Fernandes.** —1. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2009. 56.

FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. **O rendimento escolar dos alunos nas grandes cidades.** In: A realidade das escolas nas grandes metrópoles/ (org) Jucirema Quinteiro. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III, nº 03-1998.

GARCIA, Adir Valdemar; TUMOLO, Paulo Sergio. **Pobreza: reflexões acerca do fenômeno.** Revista ABET vol. VIII — n. 1/2009.

GEPIEE. Pressupostos. 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>.

IASI, Mauro: **Educação e consciência de classe: desafios estratégicos.** Revista perspectiva, Florianópolis 31, n. 1, p. 1-368, jan./abr. 2013.

_____. **Metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LANNER de MOURA, A. R. **A medida e a criança pré-escolar.** Tese de Doutorado, Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 1995.

LANNER MOURA, Anna Regina. **O Movimento conceptual em sala de aula.** In: MIGUEIS, Marlene Rocha; AZEVEDO, Maria da Graça.

(Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

LENIN, V. I. **Materialismo e Empiriocriticismo**. Lisboa Estampa, 1975.

_____. **As tarefas revolucionárias da juventude**. / Lenin; tradução e revisão: Ana Corbisier, Miguel Henrique Stedile, Geraldo Martins de Azevedo Filho – 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2015. 43.

_____. **Cuadernos filosóficos**. In: LENIN, V.I. Obras completas. Tomo 29. Moscú: Editorial Progreso, s.d.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKI, L. S. (et al). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 1988.

_____. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Rômulo de Araújo. **10 lições sobre Rousseau**/ Rômulo de Araújo Lima. 2. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Coleção 10 Lições).

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 14 ed. Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia. 2002. Cap. III – As bases técnicas e a contribuição geral da Psicologia (pp. 107-135) e Cap. V – As bases técnicas e os estudos sociais, p. 107-135 e p. 187-215.

MARTINS, José de Souza (Coord.). Introdução. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, livro I, tomo I, São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MANACORDA, Mario, Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Ed. Alínea, 2007

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

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. 2007, p. 83-104.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança.** In: LANE, Silva; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. **A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem.** In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural.* Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **A atividade de ensino como ação formadora.** In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.* São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **A Construção do signo numérico em situação de ensino.** 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.

_____. (Coord.). **Controle da variação de quantidades.** Atividades de ensino. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo, USP, 1996.

_____. **Matemática na Infância.** In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios.** Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

_____. SFORNI, Marta Sueli de Faria. ARAÚJO, Elaine Sampaio. **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.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx - 1.** Ed – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

PAIVA, Vanilda; et al. **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino.** In: *A realidade das escolas nas grandes metrópoles/ (org) Jucirema Quinteiro. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação.* Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III, nº 03-1998.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Tese (Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana de Carvalho. SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Infância na escola: a participação como princípio**

formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes 2007.

RAMIREZ, Francisco O. **Teorias da ascensão e triunfo da educação de massa.** In: A realidade das escolas nas grandes metrópoles/ (org) Jucirema Quinteiro. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III nº 03-1998.

REED, John. **10 dias que abalaram o mundo.** São Paulo: Global, 1978.

_____. **Obras escolhidas.** Tomo I. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

RIGON, José Algacir; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MORETTI, Vanessa Dias; CEDRO, Wellington Lima. **O desenvolvimento psíquico e o processo educativo.** In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

RIGON, José Algacir; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. **Sobre o processo de humanização.** In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber livro, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia.** La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1965.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** – São Paulo: EDUC,1998. 317 p.

SERRA, Diego. Jorge. González (2000) **La Calidad en la Educación.** Juan Brito Editor. Lima, Perú.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escola e formação de professores: reflexões na perspectiva histórico-cultural.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

_____. et al. **Relações entre Educação Infantil e conhecimento matemático.** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. Endipe. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 1-12.

_____. **Teoria histórico-cultural e o trabalho docente: a criança, o professor e os problemas da prática pedagógica.** In: MILLER, Stela; Barbosa, Maria Valéria; Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais.** Caderno CEDES, Campinas, vol. 20, no. 50, p. 26-40, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação - I** Editor: Editorial Estampa Lda. Oficinas Guide· Artes Gráficas, Lda. Tiragem: 4200 ex. Acabou de se imprimir: Em 26 de Fevereiro de 1976.

_____. **Teoria Marxista da Educação-II** Editor: Editorial Estampa Lda. Oficinas Guide. Artes Gráficas, Lda. Tiragem: 4200 ex. Acabou de se imprimir: Em 26 de Fevereiro de 1976.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)** / Elaine Eliane Peres de Souza; orientador, Patrícia Laura Torriglia; coorientador, Lilane Maria de Moura Chagas. - Florianópolis, SC, 2014. 358 p.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2ª ed. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1981 (Col. Psicologia e Pedagogia).

TOMAZI, Nelson. Dacio. **Iniciação à Sociologia.** [et al.] – 2. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Atual, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa.** In: TRAGTENBERG, Maurício. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TROTSKY, L. A. **A História da revolução russa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação e Sociedade, Campinas-SP, v.26, n. 90, 2005.

_____. **Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho**, Perspectiva, Florianópolis-SC, v. 14, n. 26, 1996.

UMBELINO, Janaina. Damasco. **Elementos Mediadores na Atividade Pedagógica Promotora do Desenvolvimento Humano na Criança:** Contribuições da Educação em Cuba/Janaina Damasco Umbelino: orientadora, Maria Isabel Batista Serrão – Florianópolis, SC, 2014.459 p.

VIGOTSKI, L.S. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.** In: VIGOTSKI, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. Tomo III, 1931.

_____. **El problema de la edad.** In L. S. Vygotski, Obras Escogidas IV (pp.251-273). Madrid: Visor, 1996.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança/** L.S. Vygotsky e A. R. Luria; trad. Lólio Lourenço de Oliveira- Porto Alegre: Artes Médias,1996.

_____. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zoia Prestes).

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo, Ática, 2009.

_____. **Um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural.** In: Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos/ Org. - Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, 2ª edição-Uberlândia: EDUFU, 2015. (p. 57-77).

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 07-49 e 85-113.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar GRAZIELA REGINA DOS SANTOS, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina. A referida aluna pretende desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA”

Gostaria de registrar que a mestranda irá adotar todos os procedimentos éticos, necessários à pesquisa acadêmica.

Orientadora

APÊNDICE 2: DECLARAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS -
CEPSH**

DECLARAÇÃO

Eu, Graziela Regina dos Santos declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, que até o presente momento não coletei nenhum dado para o desenvolvimento da pesquisa **“A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA”**.

Nome da pesquisadora responsável: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Nome do pesquisador orientador: _____

Assinatura do pesquisador

orientador: _____

Florianópolis, ___/___/2013.

**APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO DA
COLETA DE DADOS**

**DECLARAÇÃO
(responsável pela instituição da coleta de dados)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição.....

.....,, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA” , e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis,/...../.....

ASSINATURA:

NOME:

CARGO:

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA

Orientadora:

Pesquisadora:

Professora entrevistada:

ROTEIRO

Entrevista semiestruturada

1. Há quanto tempo você atua como trabalhadora na educação e quais os motivos que lhe mobilizaram a escolher a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
2. Quais são os momentos de sua prática pedagógica que você percebeu que valeu a pena ter escolhido essa profissão?
3. Você realizou alguma atividade que represente essa satisfação em atuar como professora? Qual? Descreva como foi organizada a proposta?
4. Quais os motivos que a levaram a retomar a proposta referente à história virtual “*Verdim e seus amigos*” para ensinar “medidas” para a turma com a qual você está atuando em 2015?
5. Essa proposta de ensino envolveu a criação de uma situação imaginária na qual um determinado personagem se depara com um problema relacionado à medida e solicita às crianças auxílio para sua resolução. O que você pensa sobre a situação imaginária na organização das proposições de ensino?

- 6.** As crianças participaram da atividade? Por favor, você pode falar sobre as ações realizadas pelas crianças que te levaram a conceber que elas participaram de modo efetivo?
- 7.** Nessa estrutura de organização do ensino que você organizou, o objeto da atividade de ensino era o conceito de medidas, concorda? Você acha que as crianças se apropriaram desse conceito? O que você identificou nessa proposta que indica que as crianças estão no processo de apropriação desse conceito?
- 8.** Como você organizou o espaço e a posição das crianças?
- 9.** Qual é o papel da organização prévia do espaço para a atividade de ensino que você realizou e, conseqüentemente, para a aprendizagem das crianças?
- 10.** E o que você tem a dizer sobre a quantidade de tempo destinada à referida atividade de ensino realizada?
- 11.** Nesta atividade você utilizou alguns instrumentos, correto? Em que medida você destaca que a utilização dos instrumentos contribuiu para que as crianças se envolvessem na atividade?
- 12.** Quais são os aspectos que para você indicam que as crianças a cada novo momento da atividade de ensino se mantiveram mobilizadas em querer ajudar os amigos de “Verdim” a chegarem até a casa dele?
- 13.** As crianças realizaram tarefas nessa atividade? Quais?
- 14.** Você organizou a turma em grupos? Se sim, você considera que esse elemento é importante no processo de apropriação do conceito (objeto de ensino e de aprendizagem)?
- 15.** Diante disso, quais os aspectos que você considera primordiais para se organizar uma proposta que mobilize as crianças a participarem e a se manterem no processo da proposta?
- 16.** Então, quais elementos que você considera importantes para a organização do ensino que promove a aprendizagem? Por que?

APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEPESH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA”, que fará uma entrevista, tendo como objetivo geral da pesquisa: investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino a partir da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os relacionados à Atividade Orientadora de Ensino. Para tanto, como objetivos específicos estão previstos: Compreender as relações entre criança, infância e escola nas bases sociais e históricas; investigar os princípios da unidade dialética entre a atividade de ensino e atividade de aprendizagem na organização do ensino para promover o desenvolvimento humano das crianças, estudantes do ensino fundamental; identificar os princípios da Atividade Orientadora do Ensino para a apropriação da leitura e da escrita.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização de entrevista com questões abertas, utilizando um equipamento de áudio para gravar seu conteúdo. Estas medidas serão realizadas nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC ou em local a ser definido pela senhora.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, pois a presente pesquisa tem o compromisso ético de respeito ao sujeito diretamente envolvido. Como é de seu conhecimento, há um vínculo institucional estabelecido entre a orientadora da pesquisa e a senhora, decorrente da relação institucional criada entre a universidade e a escola de educação básica, desde 2012, por ocasião da realização de atividades relacionadas

ao estágio docente obrigatório vinculado ao Curso de Pedagogia - UFSC e ao PIBID-UFSC-PEDAGOGIA (Programa Institucional de Iniciação a Docência). Assim, em conformidade com a Resolução 466/2012, nenhuma situação de constrangimento ou exposição que deprecie sua atuação como profissional da educação pública e como pessoa física será provocada, o que poderia se caracterizar como um risco à senhora. Portanto, serão consideradas somente as informações obtidas por entrevista, transcritas e autorizadas pela senhora. O conteúdo do texto final de análise das informações e de outras publicações decorrentes da pesquisa serão aqueles que a senhora também autorizará.

A sua identidade será preservada e a referência à senhora na dissertação produzida será definida conforme seu desejo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão os seguintes: a) contribuir para a compreensão das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas para entender e intervir na realidade que está posta rompendo com concepções construídas histórica e socialmente; b) contribuir no processo de constituição do professor de modo que este ao organizar o ensino se perceba nesta relação como sujeito da atividade de ensino e a criança como sujeito da atividade de aprendizagem; c) oferecer elementos que possibilitem que o professor organize o ensino de modo que os conhecimentos mais elaborados em relação à leitura e escrita estejam presentes nas ações que compõe a atividade de ensino.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: Graziela Regina dos Santos, graduada em Pedagogia pela UFSC (2012), Membro do GEPIEE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e a Professora Dra. Maria Isabel Batista Serrão, orientadora da pesquisadora acima referida, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutorado pela Universitat de Barcelona (2009). Atualmente como professora da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID – Pedagogia, é Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e dos Grupos de Estudos e Pesquisas: GEPIEE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola), vinculado à Universidade Federal de

Santa Catarina e ao GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica), vinculado à Universidade de São Paulo.

A senhora poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome e/ou como desejar.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com a senhora participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE

ENDEREÇO:

NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR

ASSINATURA DA PROFESSORA ORIENTADORA

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:
cepsh.reitoria@udesc.br

88035-001 - Florianópolis – SC

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos ou constarão conforme meu desejo. Eu compreendo que, neste estudo, as informações oferecidas pela entrevista que concederei serão utilizadas pela pesquisadora, e que fui informada que posso me retirar do estudo a qualquer

momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____