

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus Marília**

MATHEUS BORTOLETO RODRIGUES

***TEORIA DA ATIVIDADE E OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER
SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DA REDE PÚBLICA PAULISTA.***

**MARÍLIA/SP
2017**

MATHEUS BORTOLETO RODRIGUES

***TEORIA DA ATIVIDADE E OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER
SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DA REDE PÚBLICA PAULISTA.***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Determinações do Mundo do Trabalho.

Orientadora: Dr^a. Maria Valeria Barbosa

**MARÍLIA/SP
2017**

Rodrigues, Matheus Bortoleto.

R696t Teoria da atividade e os processos de ensinar e aprender sociologia: um estudo de caso com estudantes do ensino médio da rede pública paulista / Matheus Bortoleto Rodrigues. – Marília, 2017.
172 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Valeria Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 143-148

1

1. Leont'ev, A. N. (Aleksei Nikolaevich) – 1903-1979. 2. Ensino médio. 3. Sociologia – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 301.0712

MATHEUS BORTOLETO RODRIGUES

**TEORIA DA ATIVIDADE E OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER
SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DA REDE PÚBLICA PAULISTA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria Valeria Barbosa

Orientadora – Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp.

Prof^o. Dr. Vandeí Pinto da Silva.

Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp.

Prof^o. Dr. Nilson Berenchtein Netto

Departamento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, UFU

SUPLENTES

Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, UEL..

Dra. Stela Miller

Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp.

Marília, 30 de Setembro de 2017

Dedicatória

A todos os meus estudantes: aqueles que já não mais o são, aqueles que estão presentes nos dias atuais e, aqueles que virão. Sem vocês, meu trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos lembrando meus amigos de Marília que, durante toda a graduação e, agora, no mestrado, estiveram ao meu lado, puxando minha orelha e/ou me apoiando nos piores momentos. Assumindo o risco de esquecer-me de alguém, proponho, aqui, citar algumas pessoas especiais, como Thaís e Clebão, que tantas vezes me auxiliaram, mesmo depois do distanciamento espacial; aos amigos, Vanessão, Gustavo e Melina, que sempre foram pacientes e presentes. Adoro vocês! Por fim, Carol Baruel, a mais ocupada entre nós, mulher forte e amiga. Sem você, muitas angústias ainda seriam minhas companheiras.

Ainda, quanto ao pessoal de Marília, gostaria de agradecer imensamente aos meus irmãos de coração, Simão e Priscilla, que dividiram mais do que momentos, dividiram a vida, o de comer, beber, vestir. Vocês foram meu suporte. A vocês, meu mais profundo sentimento de amor e de gratidão.

Não poderia deixar de citar também, algumas pessoas ímpares que cruzaram meu caminho e ganharam lugar relevante e cativo em minha história e coração, Thiago, Júlia, Indião, Sabrina, e muitos outros, pelos quais tenho muito respeito.

Permito-me, agora, destacar os membros do Grupo de Pesquisa, intitulado “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” que, pacientemente, me ajudaram, durante minha formação intelectual e moral, com novos aprendizados que me transformaram cotidianamente no ser humano que sou, professor, pesquisador que sou e que pretendo ser. Em especial, gostaria de agradecer a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, amiga querida, que me ajudou durante a graduação e mestrado. O meu muito obrigado. Você sempre fará parte da minha vida. Carinhosamente, cito a minha querida guia, Stela Miller, que, em todos os momentos desta pesquisa, atendeu-me prontamente, ora por telefone, e-mail ora pessoalmente. Obrigado pelo apoio e carinho de sempre. Por você, muita admiração.

Na oportunidade, agradeço também a outros dois professores: Fátima Cabral, e Nilson Berenchtein Netto, o Netão, que estiveram ao meu lado durante esse desafio, discutiram e puxaram minha orelha, se importaram e demonstraram toda parceira que jamais pedi ou imaginei alcançar.

Antes de deixar Marília para seguir com os novos amigos que a vida me trouxe, não poderia terminar esses agradecimentos sem mencionar, especialmente, cada trabalhador (professores, técnicos administrativos e demais funcionários) da Unesp de Marília. Vocês são o sangue desta unidade, o motor da máquina, o oxigênio dos pulmões. Muito obrigado! A vocês, desejo força, luta e valorização. O meu agradecimento, também, ao Movimento Estudantil, cuja luta pela permanência estudantil garantiu e garante a formação dos filhos da classe trabalhadora. Avante camaradas!

Nesse momento, dedico meus agradecimentos a pessoas importantíssimas da minha vida, que entraram sem pedir licença, e ocuparam o espaço de minha família. Uilson, Maíra, e seus quatro filhos, Lucas, Flora, Francisco e João. Vocês são mais que amigos e sabem disso. Afinal, para nós, a luta diária fortalece a nossa esperança na luta coletiva. Muito respeito, irmãos.

Outras pessoas de Uberaba que não poderiam ficar de fora, são: Danilo, Ricardinho, Brunão, Wellington, Andréa, Taísa, Tia Marli. Vocês são muito especiais. Gostaria também de agradecer, ao professor Danival, diretor da escola em que trabalho, que, mesmo intensificando por muitas vezes meu trabalho, garantiu o tempo e afastamentos necessários para a conclusão de minha pesquisa. Ainda na Escola em que trabalho, meu reconhecimento a professores e funcionários, que me ensinam diariamente. Obrigado.

Num momento único, o meu mais sincero **muito obrigado** aos meus estudantes. Vocês são o motivo pelo qual continuo minha caminhada, profissional e acadêmica. A vocês, dedico, sempre, o melhor de mim.

Dedico meu pensamento e agradecimento, agora, a minha família. Minha

mãe (Cleide), mulher forte e dedicada, que sempre me apoiou e apoia incondicionalmente. Você é a pessoa mais importante da minha vida. Irmãos, Thiago e Carolina, meus sobrinhos Frederico e Flávia, minha cunhada Janaína e meu irmão de coração Lucas, obrigado. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Amo a todos. Fica aqui registrado, também, o meu abraço carinhoso aos meus primos Helder e Anibal, sempre presentes em minha vida. Muito obrigado, também aos demais membros da minha família que me apoiaram e apoiam.

Como não poderia e nem deveria deixar de ser, além de um agradecimento especial, todo meu respeito, admiração, afeição e amizade, a Maria Valéria Barbosa, minha orientadora. Essa, como poucas, sempre confiou e acreditou em mim, em meus devaneios e em meus projetos. Apoiou-me quando ninguém mais o fez, cedeu o ombro e os braços para me acalmar e caminhou comigo. Val, sem palavras para descrever o imenso respeito que sinto por você.

Por fim, gostaria de agradecer a Natalia Perez Bellucci, a Nati, minha companheira de vida. Além de suportar-me, me apoia incondicionalmente em tudo. Nessa relação de amor e ódio, foram e são tantos momentos difíceis e especiais, que não caberiam em poucas linhas os agradecimentos necessários. Acrescento, ainda, o meu obrigado aos familiares da Nati, Angélica (mãe), Edson (pai) e Rafael (irmão), que me adotaram como parte da família.

São tantas pessoas, oito anos de Unesp, e um profundo sentimento de gratidão pelo trabalho realizado. Muito obrigado.

RESUMO

O presente texto é o resultado de pesquisa que tem como objetivo construir uma metodologia de ensino-aprendizagem para o ensino de Sociologia com estudantes do Ensino Médio (EM), baseando-se na Teoria da Atividade de Leontiev e em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Foi realizada uma pesquisa-ação, como teorizada por Thiollent, em uma escolas públicas de EM da cidade de Marília, com a utilização de instrumentos de coleta de dados (questionário, diário de campo, entre outros), buscando compreender a atividade principal do professor e do estudante, a fim de intervir qualitativamente no processo de formação e humanização desses sujeitos escolares. Conclui-se, a partir dos dados coletados, que é possível construir uma metodologia de ensino-aprendizagem capaz de socializar os conhecimentos científicos, sócio-historicamente sistematizados pela área de conhecimento da Sociologia escolar, ao integrar as atividades principais de ensino, realizadas pelos professores, e de aprendizagem, pelos estudantes fazendo, dessa forma, que os indivíduos se desenvolvessem e mudassem sua forma de interação com entorno social, não só criando e ressignificando capacidades, como também construindo novas condutas, práxis com o real concreto.

Palavras-chaves: Teoria da Atividade; Atividade Principal; Ensino de Sociologia; Ensino Médio.

ABSTRACT

The present text is the report of research that had as objective to construct a teaching-learning methodology for the teaching of Sociology with high school students based on Leontiev's Theory of Activity and assumptions of Historical-Cultural Theory. It was fulfilled an action research, as theorized by Thiollent, in two public high schools in the city of Marília, by means of the use of various instruments of gathering (questionnaire, field diary, among others), seeking to understand the main activity of the teacher and the student, in order to intervene qualitatively in the process of formation and humanization of these school subjects. Concludes, from the dice, that it is possible to construct a teaching-learning methodology capable of socializing scientific knowledge, Socio-historically systematized by the area of knowledge of school sociology, by integrating the main teaching activities, performed by teachers, and learning, fulfilled out by students, in this way, making individuals to develop and change their way of interacting with social surroundings creating and resignifying capacities, as well as constructing new conduits, praxis with concrete real.

Keywords: Theory of Activity, Principal Activity, Teaching of Sociology and Secondary Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SAÚDE EM SALA DE AULA	44
GRÁFICO 2 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	85
GRÁFICO 3 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	86
GRÁFICO 4 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	86
GRÁFICO 5 – EDUCAÇÃO NO MUNDO: CLASSIFICAÇÃO DA OCDE BASEADA NA PONTUAÇÃO DE ALUNOS DE 15 ANOS EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	111

Siglas e Abreviações

ATPCs – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BOA – Base Orientadora da Atividade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCNs – Orientações Curriculares Nacionais

PEB – Professor do Ensino Básico

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

TA – Teoria da Atividade

THC – Teoria Histórico-Cultural

NDA – Nível de Desenvolvimento Atual

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RI – Revolução Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 Trabalho do professor como atividade principal: Ensino	27
2.1 Gênese da Atividade do Professor: necessidade	35
2.2 Existindo a <i>necessidade</i> , construir o motivo	45
2.3 Motivado, estruturar as ações	52
2.4 Ações estabelecidas, realizar as operações	62
2.5 Realizadas as operações, discutir os objetivos	68
3 A atividade principal dos Estudantes: aprendizagem	77
3.1 A <i>necessidade</i> sócio-histórica como motor da atividade	85
3.2 <i>Motivação</i> estudantil para a realização da aprendizagem: nota ou conhecimento?	89
3.3 As <i>ações</i> estudantis: a busca por conhecimentos	94
3.4 As <i>operações</i> almejadas na apropriação de conhecimentos	101
3.5 <i>Objetivo</i> da aprendizagem: passar de ano ou aprender?	106
4 Linha de Produção: uma proposta de atividade para o processo de ensino-aprendizagem do conceito de trabalho	113
4.1 Linha de Produção: Atividade de ensino para a construção de conceitos a respeito do <i>mundo do trabalho</i>	119
4.2 Linha de Produção: Atividade de aprendizagem para a construção de conceitos sobre o <i>mundo do trabalho</i>	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ficha do perfil dos estudantes	149
APÊNDICE 2 – Carta Perspectivas de Futuro	150

1 Introdução

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 esses são imprescindíveis.
Bertolt Brecht

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo principal constituir processos de ensino-aprendizagem com estudantes do Ensino Médio (EM), para o componente curricular de Sociologia, tendo como base a Teoria da Atividade (TA), desenvolvida por Leontiev, expoente da Teoria Histórico-Cultural (THC).

Faz-se necessário aclarar que o texto, que se segue, não é resultado apenas das pesquisas e estudos realizados durante os dois últimos anos (quando tal projeto foi aprovado pelo programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Unesp de Marília), ele é, antes de tudo, fruto e síntese de uma trajetória de pesquisas e trabalhos, que se iniciaram em 2010, com a minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/Ciências Sociais da Unesp de Marília.

O PIBID se constituiu como um marco de uma práxis, realizada por mim, já que foi por meio desse projeto e sob a orientação das professoras Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Maria Valéria Barbosa que se iniciou não só um processo de estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, bem como uma intervenção sistemática no ambiente escolar, especialmente no espaço de sala de aula, integrando, assim, teoria e prática em um processo de formação de futuros professores que atuam no ensino de Sociologia.

Dessa maneira, do segundo até o quarto ano da graduação em Ciências Sociais, permaneci como bolsista, desenvolvendo *atividades* semanais de *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011), junto às escolas públicas da cidade de

Marília. Juntamente à realização da pesquisa, houve também a minha participação no grupo de pesquisa intitulado *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, o que reúne pesquisadores de diversos estados, na cidade de Marília, para a realização de trabalhos/estudos com base nesse arcabouço teórico e conceitual.

Esse grupo se constituiu e se constitui como um alicerce intelectual no qual problemáticas, práticas e conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) são estudados, debatidos, problematizados, revistos e reorientados de maneira coletiva, possibilitando superar dialeticamente questões relacionadas a uma *práxis* (VÁZQUEZ, 2007) do processo de desenvolvimento, para a constituição de uma metodologia de ensino-aprendizagem pautada na teoria da Atividade de Leontiev¹.

Com a minha formatura na licenciatura em Ciências Sociais, em 2013, deu-se prosseguimento à pesquisa, não mais integrada ao grupo PIBID, mas financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a que subsidiou um projeto de Iniciação Científica realizado durante todo o ano em questão, denominado TEORIA DA ATIVIDADE: UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA COM EDUCANDOS/AS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA PAULISTA, que também deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais pela UNESP-Marília. Cabe apontar que não só a pesquisa de iniciação científica, assim como o trabalho, a seguir, foram desenvolvidos sob a orientação da professora Maria Valéria Barbosa, com a participação/contribuições dos membros do grupo de pesquisa anteriormente citado, que ainda constitui um espaço de construção intelectual coletiva.

Durante essa caminhada inicial de formações, por assim dizer, foram coletados diversos dados de pesquisa durante o período de quatro anos. Alguns desses dados que foram problematizados no Trabalho de Conclusão

¹ O grupo pesquisa estuda diversos autores dentro da THC, dos quais meu enfoque principal nesse trabalho é Leontiev.

de Curso (TCC), apresentado em 2014, qualificou-me, também, para o término do Bacharelado em Ciências Sociais. Contudo, algumas questões necessitavam de estudos de maior envergadura intelectual e conceitual que propiciaram a elaboração desse trabalho.

Mediante a síntese realizada no TCC, a indicação da banca e debates realizados, em diferentes espaços acadêmicos e/ou escolar, elaborou-se o projeto de mestrado — do qual este texto é herdeiro — uma vez que problematizações foram suscitadas nesses anos de reflexão.

Em 2010, ao ingressar no PIBID, vivia-se um momento de euforia coletiva dentro do contexto do Ensino de Sociologia, já que, em 2006, aprovaram as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) de Sociologia. Pela resolução do Conselho Nacional de Educação — CNE, Res. CNE nº 04/2006 — tanto a Filosofia como a Sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias para todo o Ensino Médio Brasileiro.

Essa resolução mais a Lei nº 684 de 2008 são de extrema importância, já que, aparentemente, elas colocariam fim a uma luta secular, que se arrastava nacionalmente, da necessidade e importância dessas disciplinas situarem-se como obrigatórias nesse nível de ensino formal.

Secular, porque desde 1891, no governo de Floriano Peixoto, o então Ministro da Educação Benjamim Constant apresentou o Plano Nacional de Educação, no qual essas disciplinas eram previstas em todas as escolas (CARVALHO, 2004). Logo, foram mais de cem anos com idas e vindas das mesmas nas grades curriculares do Ensino Básico Brasileiro.

Por conta da resolução citada — *que parecia pôr fim nessa disputa* — em 2008, com a efetivação dessas disciplinas nos currículos paulistas, circulava uma certa tranquilidade por parte dos trabalhadores, pesquisadores, e profissionais da área em geral, pela conquista realizada, com a inclusão das disciplinas como obrigatórias para todo o EM.

Quando da minha inserção no PIBID, na realização da pesquisa de

Iniciação Científica, na elaboração e aprovação do TCC e do projeto de mestrado, o clima geral entre os profissionais da área era de uma certa tranquilidade, quanto à obrigatoriedade da disciplina, iniciando-se, no Brasil inteiro, discussões a respeito de currículos e metodologia de ensino-aprendizagem para tal disciplina.

Diante dessa circunstância, a reflexão de Thompson ao comentar sobre Antônio Gramsci, nos auxilia a compreender o momento vivido. Para Thompson, “Gramsci não escreveu sobre classes hegemônicas, mas sobre a hegemonia de uma classe [...]” (THOMPSON, 2001, p. 147) e mais, que o processo de construção do real é sempre um movimento contraditório em constante transformação.

Assim, a aparente hegemonia — que havia sido construída durante décadas — e a calma sobre a obrigatoriedade da Sociologia, voltam a ser contestadas, mediante a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, que alterou o Ensino Médio. Cabe apontar que essa lei exclui, novamente, a obrigatoriedade da Sociologia e, da Filosofia nessa modalidade de ensino.

Apesar de intelectuais orgânicos das classes dominantes, para assuntos educacionais, como Maria Helena Guimarães de Castro — hoje secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) — afirmarem, categoricamente, em grandes mídias² que nem a Sociologia nem a Filosofia seriam excluídas do EM, tal mudança legislativa só garante o ensino de Português e de Matemática. Os demais componentes curriculares não estão garantidos, já que a lei, prevê, claramente, uma flexibilização na formação dos estudantes,

2 Acessar, especialmente as reportagens/entrevistas: *Secretária executiva do MEC aponta metas para ensino médio e defende flexibilização*, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39251>>. Acesso em: 05 jan. 2017; *‘O jovem digital não tem paciência para aula expositiva’, diz Maria Helena Guimarães*, disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-jovem-digital-nao-tem-paciencia-para-aula-expositiva-diz-maria-helena-guimaraes-20045349>>. Acesso em: 05 jan. 2017; *Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”* disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 05 jan. 2017; *Reforma do ensino médio defende chances iguais, diz idealizadora* disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

adequando-a às necessidades imediatas do Capitalismo na sua fase Neoliberal contemporâneo, deixando para segundo plano o processo de desenvolvimento dos estudantes e a necessidade de uma formação *integral* no sentido gramsciano (GRAMSCI, 1968).

Com a aprovação da lei, a Sociologia, como disciplina escolar, sofreu outro ataque e, novamente, pode ser tratada como tema transversal, tendo sua obrigatoriedade outra vez contestada, podendo, em última instância, ser excluída dos currículos em todo o país, ao nível da educação básica.

Nesse contexto atual, de insegurança da obrigatoriedade da disciplina para o EM, muitos podem até acreditar que seja uma incongruência discutir metodologias de ensino-aprendizagem de Sociologia com os estudantes do EM – pensar em práticas pedagógicas e/ou no trabalho docente desses professores envolvidos com essa disciplina. Contudo, é justamente agora, que se coloca a necessidade, ainda mais premente, de se discutir esse processo. Isso porque, inúmeras pesquisas realizadas em nível nacional e internacional apontam para a importância do conteúdo disciplinar como Filosofia e Sociologia para um processo de formação integral dos seres humanos³. Nesse sentido, para se pensar em uma formação integral, recoloca-se a necessidade, como aponta Brecht, de lutar a vida inteira, que, nesse contexto, pode ser entendido não só como a luta pela inserção da Sociologia, como também da Filosofia nas grades curriculares da educação básica.

Alicerçado no Materialismo Histórico-Dialético e com base na metodologia — privilegiada de pesquisa — da *pesquisa-ação*, foi desenvolvida uma pesquisa com estudantes dos três anos do EM, buscando-se a constituição de uma metodologia de ensino-aprendizagem alicerçada na teoria do desenvolvimento de Leontiev: Teoria da Atividade (TA).

³ Parte das pesquisas pode ser verificada, por exemplo, no LES (Laboratório de Ensino de Sociologia da USP), no LABES (Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes), e no LESOC (Laboratório de Ensino de Sociologia da UFU). Esses laboratórios, além de desenvolverem práticas pedagógicas, disponibilizam acesso a bancos de dados referentes a trabalhos acadêmicos sobre o Ensino de Sociologia e seus desdobramentos.

O trabalho constituiu-se, assim, em uma Pesquisa-Ação⁴, com intervenções em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, na qual se realizaram as atividades didático-pedagógicas baseadas na TA — tais atividades foram sempre realizadas e estruturadas de maneira coletiva: pesquisador, professora e, quando necessário, com a participação de outros sujeitos estudantes. Acrescentam-se, também, procedimentos de *pesquisa teórica*, de forma a integrar prática e teoria em busca de uma *práxis*. Dessa forma, realizou-se a pesquisa, com a intervenção na realidade concreta dos estudantes e da escola como um todo, não só apreendendo a subjetividade desses sujeitos estudantes (estudantes e professores), bem como entendendo a implicação dessa forma de organizar o trabalho docente no sistema público de ensino paulista.

Nessa perspectiva, afirma-se a necessidade de conhecer o cotidiano escolar — a relação dos professores com os outros sujeitos estudantes — na elaboração didático-pedagógica do trabalho docente, qual seja, a necessidade de partir do real sensível do trabalho pedagógico na busca de abarcar o real concreto como um todo complexo, síntese de múltiplas determinações.

Para a elaboração desse real concreto — real pensado — inicialmente, realizou-se uma construção mais elaborada do referencial teórico, utilizando-se da leitura crítica de livros e artigos sobre as temáticas da pesquisa, além de leituras de textos clássicos do referencial teórico escolhido. Elas foram organizadas com o intuito de analisar as relações contemporâneas do trabalho docente, ou, nas palavras de Vilaça (2010). “Em Educação, a pesquisa teórica visa, entre outras possibilidades, ao aprofundamento de estudo de conceitos, biografias de educadores, discussões de visões de ensino-aprendizagem.” (p.64), compreensão do trabalho dos professores.

Realizou-se uma análise bibliográfica sobre questões relacionadas

4 Espera-se, por meio dessa técnica de pesquisa, bem como da metodologia baseada no Materialismo Histórico Dialético, em especial as contribuições a partir da Teoria Histórico-Cultural, romper com a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

com a elaboração de materiais didático-pedagógicos, principalmente a partir da implementação dos modelos apostilados – que se iniciaram nos sistemas particulares de ensino — e seu impacto/extensão em outras esferas da sociedade brasileira — em especial no sistema público paulista de ensino. Nesse primeiro momento, pretende-se compreender as relações do trabalho docente em seus aspectos macroestruturais, abarcando problemáticas mais gerais sobre as questões: *atividade principal do professor*; a padronização didático-pedagógica, a especificidade do trabalho; o sentido a ser *criado* nos estudantes para que se desenvolvam processos educativos; a falta de materiais da disciplina de Sociologia; entre outros.

Juntam-se, à análise, materiais bibliográficos relacionados aos impactos das alterações das políticas públicas educacionais, ocorridas com a implementação do *São Paulo faz escola* (em 2007) e a reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio (em 2009), e a implicação desses *novos* trabalhadores no sistema público de ensino.

Agrega-se, nesse momento, a teoria com as vivências/entrevistas desenvolvidas na escola, com o objetivo de construir uma proposta de trabalho docente que responda à realidade do contexto social em questão. Nessa perspectiva, a teoria ganha novos contornos, pois é testada, recriada e reinventada na prática — a realidade determinando a teoria e não a teoria como um modelo a ser seguido na realidade. Dessa forma, procurou entender o real como um

[...] totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica — seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades *seriam inertes*, [...] A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade — e, [...] não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p.57).

Completa esse trabalho o planejamento/execução de atividades (anuais, semestrais, bimestrais) que foram realizadas em um movimento dinâmico entre pesquisador, professores e estudantes. Destaque-se que o planejamento inicial — ainda sem o início das aulas — foi uma *etapa* necessária, contudo, o planejamento efetivo só pode ser concretizado em conjunto com os estudantes e professores no dia a dia das atividades na escola.

Observa-se ainda que, dentro da TA, o conhecimento dos sujeitos estudantes bem como sua participação ativa se faz necessário no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na possibilidade de construção de uma nova subjetividade, pois esta relação possibilita a criação de atividades em que o *motivo* está presente nos sujeitos estudantes — professores e estudantes.

Buscou-se, a todo o momento, proporcionar um trabalho integrado entre os diferentes sujeitos estudantes, a fim de concretizar um processo de ensino-aprendizagem que constituísse um *sentido* vital para eles. Para isso, desencadearam-se atividades nas quais os sujeitos se motivassem a agir na realidade, com o intuito de aprender — os conhecimentos sociológicos sistematizados — e se desenvolvessem enquanto humanos.

Assim, procurou-se construir *atividades* como práticas didático-pedagógicas constituintes do trabalho docente, o que implica fazer que o *motivo* (que faz o sujeito-educando agir) coincida com o *objetivo* (o que foi histórica e socialmente traçado pelo educadores/as) das *atividades* em seu todo.

Vê-se que, baseando-se a pesquisa dessa maneira, utilizando-se as contribuições da *pesquisa-ação*, o pesquisador desempenhará “[...] um papel ativo no equacionamento de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função do problema.” (THIOLLENT, 2011, p.15), que, no caso dessa dissertação, se expressa na

construção de uma metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvendo para os sujeitos envolvidos. De fato, o pesquisador e o professor da rede pública atuaram em parceria com a escola e seus outros sujeitos (especialmente os estudantes).

Após o início dos trabalhos na escola, os contornos da pesquisa se estreitam, foram recolocados, alterados, reestruturados, já que, com o desenvolvimento semanal de *atividades* no âmbito escolar, era preciso construir uma prática didático-pedagógica, a criação dos materiais didáticos, entre outros elementos, que só foi possível realizar com o conhecimento dos professores e estudantes e assim criar uma relação entre o pesquisador e as pessoas da situação investigada (THIOLLENT, 2011).

Pode-se afirmar que “A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva.” (THIOLLENT, 2011, p.27) e que “A relação entre pesquisa social e ação consiste em obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de caráter social.” (THIOLLENT, 2011, p. 39-40).

Isso significa que, por meio da **atividade dar aula**, pode ser desenvolvida uma proposta de trabalho alternativa e qualitativamente superior de ensino de Sociologia para o Ensino Médio da rede pública paulista, baseada na TA. Essa possibilidade existe, mesmo tendo em vista o fato de que, “[...] quando se consegue mudar algo dentro das limitações de um campo de atuação de algumas centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas perante o sistema social como um todo, ou da situação geral”. (THIOLLENT, 2011, p. 43).

Assim, buscou-se, ao longo dessa pesquisa, construir/reconstruir os conteúdos sociológicos a serem trabalhados com os estudantes e professores de maneira a possibilitar uma nova proposta de ensino-aprendizagem — trabalho docente — qualitativamente superior ao hoje

imposto à rede pública paulista de ensino. Entendendo assim que a

[...] questão crucial reside em descobrir as *relações* existentes entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas em sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter concreto, já determinado como “unidade do diverso”. (NETTO, 2011, p. 57-58).

Isto posto, a presente dissertação se subdivide — apenas para facilitar a explanação que se segue — em três capítulos: *Trabalho do professor como atividade principal: Ensino*; *Atividade principal do Estudante: Aprendizagem*; e, *Linha de Produção: uma proposta de atividade para o processo de ensino-aprendizagem do conceito de trabalho*

No capítulo *Trabalho do professor como atividade principal: Ensino* buscou-se problematizar o professor como trabalhador e sua *atividade principal* como a atividade de ensinar, observando-o como mediador mais experiente do espaço formal de ensino. Embora a *atividade principal* do professor seja ensinar, isso não significa que ele, assim como os estudantes, não aprenda; porém, dentro da educação formal, seu papel principal — o sentido de suas ações —, bem como as especificidades desse seu trabalho, volta-se primordialmente ao ato de ensinar.

Partindo do trabalho docente, buscou-se analisar e entender como as relações sócio-históricas atuais têm levado esses profissionais a intensificarem seu trabalho, na medida em que buscando sanar suas carências e/ou necessidades, estas entram em contradição com as necessidades postas socialmente.

Por sua vez, o capítulo intitulado *Atividade principal do Estudante:*

Aprendizagem tem como intuito compreender o processo de formação dos estudantes por meio da *atividade principal*, realizada pela maioria desses adolescentes, que é o *aprender*⁵. Especificamente a atividade de aprendizado. Faz-se necessário apontar que, apesar da atividade principal estar relacionada ao aprender, isso não significa a impossibilidade de que qualquer estudante possa, também, ensinar — seja ao professor ou qualquer outra pessoa.

Dessa maneira, procurou-se analisar, mediante ao contexto atual, a contradição gerada entre o a *atividade principal* de aprender e/ou *atividade principal* de passar de ano, disputando notas. Buscando mostrar falhas no processo de exigências e cobranças, realizadas sobre esses indivíduos na sociedade contemporânea.

O quarto capítulo tem o objetivo de descrever, prático-conceitualmente, a realização de uma *atividade* de ensino de Sociologia para a educação básica, tal como realizada no contexto escolar real. Dessa maneira, demonstra a possibilidade de se utilizar a TA no contexto nacional. Além disso, destaca a utilização dessa forma de ensino-aprendizagem que, baseada na formação conceitual como motor do desenvolvimento, viabiliza um processo desenvolvente – propiciador de mudanças de práxis, e construtora de novas condutas do indivíduo com o mundo concreto.

Por último, é importante apontar para as limitações da pretensão de tal empreendimento. O presente texto, a seguir, é apenas mais uma etapa na tentativa de desenvolver um projeto de construção de uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada na TA. Ou seja, uma possibilidade alternativa de criação de uma nova proposta didático-pedagógica para os professores de Sociologia da rede básica de ensino, entendendo essa forma como qualitativamente superior às metodologias contemporâneas, utilizadas no

⁵ Não chamamos aqui de *atividade de estudo*, o aprender, no sentido dado por Vasil V. Davidov (1988) de *atividade de estudo*, mesmo este sendo um importante autor, dentro da Teoria Histórico-Cultural, já que as *atividades* não foram pensadas segundo sua teoria. Esse adendo é necessário para evitar aproximações do realizado por nós com base em Leontiev. Aponta-se, ainda, que existem divergências teóricas, entre essas matrizes da THC, que não serão aqui tratadas — pois não é esse o foco da dissertação.

processo de ensino-aprendizagem no país.

Pesquisas de maior fôlego⁶ são necessárias para se chegar a resultados mais abrangentes do que os expressos neste texto. Aponta-se, com isso, para a limitação prático-conceitual do presente trabalho e para a necessidade de pesquisas mais ampliadas sobre o assunto.

⁶ Cabe lembrar que, por exemplo, o tempo do mestrado, trinta meses, é insuficiente para acompanhar uma turma em todo o ciclo do Ensino Médio. (trinta e seis meses).

2 Trabalho do professor como atividade principal: *Ensino*

Não se pode deixar de perceber, quando se reflete, ainda que rapidamente, sobre qualquer processo de trabalho — mesmo o mais primitivo — que nunca se trata simplesmente da execução mecânica de um fim posto.

György Lukács

Objetivando a análise/construção de uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada na TA, faz-se necessário iniciarmos a discussão mediante a análise do mediador mais experiente, o trabalhador (professor), que nos ambientes formais de educação — objeto de análise do trabalho que se segue — se constitui como sendo o professor.

No Brasil contemporâneo, os professores possuem como papel social o de *ensinar*, ou possui, como *função social*, a de socializar os conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade. Dessa forma, o trabalho docente em sua especificidade e particularidade, pode ser entendido como um *trabalho educativo* que, nas palavras de Saviani,

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (2008, p. 13).

Sobre o **primeiro aspecto**, o autor aponta que existe a necessidade de distinguir os elementos essenciais e os acidentais, principal e secundário (SAVIANI, 2008), mais que isso, esses elementos não são de livre escolha, e, nem seja o caso de ser, dos professores e das escolas, quer dizer, das redes

de ensino em geral — públicas e privadas. Eles normalmente estão previstos em um conjunto de documentos estatais que normatizam o trabalho desses profissionais, tais como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), os diferentes currículos estatais, ou, no caso brasileiro, a Base Nacional Curricular Comum — que, apesar de inacabada e com previsão de término para o final do ano de 2017, já orienta o trabalho na vida concreta desses trabalhadores —, entre muitos outros.

Dessa maneira, esse **primeiro aspecto** possui, no mínimo, dois elementos que precisam ser levados em consideração:

A) primeiro elemento: o entendimento de que os seres humanos possuem um desenvolvimento que não depende, apenas, das características biológicas para se desenvolverem, ou seja, existe um desenvolvimento alicerçado na transmissão cultural (LUKÁCS, 2013; VYGOTSKI, 2012b; DAVIDOV, 1981 e 1988; GALPERIN, 1982; LEONTIEV, 1983 e 1978). Nas palavras de Leontiev “[...] a passagem do homem a uma vida em que a cultura é cada vez mais elevada já não exige mudanças biológicas hereditárias.” (LEONTIEV, 1983, p.213, tradução nossa)⁷. E nos apresenta mais adiante:

[...] as aptidões e características especificamente humanas não se transmitem por herança biológica, mas se adquirem ao longo da vida, mediante um processo de apropriação da cultura criada por gerações anteriores. [...]

Pode-se dizer que todo indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade. Tem que adquirir, ademais, o alcançado no curso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1983, p.215-216, tradução nossa).⁸

7 Lê-se no original: [...] el paso del hombre a una vida en que su cultura es cada vez más elevada, no exige ya cambios biológicos hereditarios.(LEONTIEV, 1983, p.213).

8 Lê-se no original: [...] las aptitudes e caracteres especificamente humanos no se transmiten por herencia biológica, sino que se adquieren a lo largo de la vida, mediante un proceso de apropiación de la cultura por generaciones anteriores. [...]

Puede decirse que todo individuo *aprende* a ser un hombre. Lo que la naturaleza le da al nacer no le basta para vivir en sociedad. Tiene que adquirir, además, lo alcanzado en el curso del desarrollo histórico de la sociedad humana. (LEONTIEV, 1983, p.215-216).

Daí entendermos desenvolvimento cultural como o elo de distanciamento do desenvolvimento biológico do ser que proporciona a constituição do *homo sapiens sapiens* em humano, um ser humano social qualitativamente diferente e superior do ser biológico.

B) segundo elemento: diz respeito à construção de uma hegemonia em relação ao do tipo de formação dos humanos que constituiremos no processo de ensino-aprendizagem; não é qualquer cultura que é socializada, mas sim a cultura hegemônica desse momento histórico, quer dizer, a cultura burguesa em seus mais variados componentes: competição, individualismo, consumismo, entre outros.

Um exemplo claro dessa constituição da hegemonia burguesa no campo intelectual se dá no ensino de Sociologia — foco nosso de análise —, para cujo desenvolvimento a grande maioria dos Currículos dos estados, seguindo as OCNs, se pauta em uma discussão temática, na qual a corrente anarquista, de interpretação da realidade, está subtraída; ou, quando esse trabalho é alicerçado, especialmente, nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em que grande parte dos autores trabalhados são, mesmo com críticas, apologéticos ao sistema capitalista; e, ainda, quando nos diferentes vestibulares, privilegiam-se autores como Zigmund Bauman⁹ ao invés de David Harvey, para se discutir modernidade e pós-modernidade¹⁰.

Isso não quer dizer que está se apontando para a exclusão de autores *defensores* do sistema, apenas mostrando que existe uma forma de vida burguesa, hegemônica, que é socializada e exigida como visão de mundo dos indivíduos.

9 Tal autor, importante para o conhecimento sociológico, falece durante a escrita dessa dissertação, precisamente no dia 09/01/2017.

10 Vejam, por exemplo, o vestibular da UNESP, ou de outras universidades como a USP e mesmo a UNICAMP, quais são os autores privilegiados (que caíram nas provas) nos últimos 5 anos.

Na LDB, por exemplo, aponta-se para a necessidade da formação do cidadão crítico. Para isso, entende-se que os estudantes são seres autônomos — função psíquica superior — que devem ter capacidade de escolha. Todavia, essa autonomia só é possível de ser construída pelos indivíduos se lhes forem apresentadas as diferentes matrizes conceituais e de maneira que haja uma equanimidade entre elas, para que os indivíduos — agora sim, autonomamente — possam escolher qual, dentre as diversas matrizes teóricas, adotarão como forma de *práxis* com a realidade.

A respeito do exemplo, resta ainda um apontamento: a escola não tem formado os indivíduos para serem autônomos, tanto por não propiciarem um leque de opções, como por não formar indivíduos que sejam capazes de buscar novos conhecimentos. Nesse sentido, a escola tem transmitido *palavras de ordem*. Deleuze e Guattari apresentam bem o que podemos entender por esse conceito, que segundo eles

Chamamos de *palavra de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer enunciado com pressupostos implícitos [...]. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1996, pp.:95-6, grifo do original.)

No âmbito escolar, a *palavra de ordem* dá-se mediante a hegemonia que dadas correntes interpretativas possuem sobre outras. Daí não se educa esse jovem, pois se retira a autonomia desses indivíduos — limitando sua capacidade de escolha e inviabilizando sua autonomia na busca de novos conhecimentos — formatando-o, *doutrinando-o*, dentro de um determinado ponto de vista sobre a realidade, que lhe é apresentada.

Por sua vez, o **segundo aspecto** é o objetivo principal de discussão da nossa análise, ou seja, refere-se à melhor forma de realizar o *trabalho*

educativo; ou, nos moldes da linguagem verbalizada no contexto escolar atual, à melhor técnica de realização da aprendizagem; ou ainda, à melhor didática a ser utilizada pelos professores.

Esse campo, a respeito do processo de constituição de metodologias de ensino-aprendizagem, de maneira geral, é objeto privilegiado de estudo, no contexto brasileiro, majoritariamente por pedagogos. Em grande medida, isso tem se constituído por uma crença de parte dos intelectuais, da área das Ciências Sociais, de não entender a escola como um campo de pesquisa significativo, ou seja, como secundário em termos de *status* acadêmico. Em outras palavras, como pesquisa secundária, de menor valor intelectual.

Talvez, o maior problema a esse respeito tenha sido a separação da forma e do conteúdo, quer dizer, pesquisam-se formas de se trabalhar, independente do conteúdo; e, depois de eleito o conteúdo, busca-se a melhor forma para se ministrar um dado conteúdo específico.

Acontece que forma e conteúdo fazem parte de um mesmo todo complexo (LUKÁCS, 2013), de um mesmo real – vivenciado pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as partes interagem contraditoriamente. Fazendo parte de um mesmo todo, precisam ser estruturados de maneira dialeticamente dependentes, conjuntamente. Em outras palavras, *o como ensinar* e *o que ensinar*, precisam ser estruturados conjuntamente. Um pedagogo, por exemplo, *pode* pensar em como ensinar a tipologia de ação social weberiana, mas este, dificilmente terá o domínio conceitual de Max Weber como um Cientista Social. Por outro lado, normalmente, o Cientista Social precisa ensinar e deter o domínio das tipologias de ação social weberiana, mas possui conhecimentos, aquém do pedagogo, para traçar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem. E aqui a questão esbarra no processo de divisão do trabalho que, nesse caso, expressa-se na divisão das diferentes áreas de conhecimento e formação dos sujeitos humanos contemporâneos.

Daí a necessidade de um trabalho altamente integrado entre esses dois profissionais, coisa que, no cotidiano escolar e por uma série de conjunturas do trabalho diário, é quase impossível¹¹; ou a necessidade de que as diferentes áreas de conhecimento, em um intercâmbio com as pesquisas pedagógicas e a psicologia do desenvolvimento, assumam para si essa tarefa. Disso, podemos afirmar que aqueles que acreditam que as pesquisas no campo educacional, quando fora da Pedagogia, possuem menor valor acadêmico, não passa de uma crença — ideia especulativa da realidade, ou seja, pensamento que não corresponde ao real concreto analisado — já que estas se constituem como uma necessidade histórica concreta no contexto brasileiro atual, do Ensino de Sociologia¹². A esse respeito, existem, nos diferentes cursos de licenciatura, disciplinas de didática específica da área em questão, porém, essas são insuficientes para uma formação adequada dos futuros professores. Na FFC, por exemplo, no curso de Ciências Sociais, existe apenas uma disciplina (Metodologia de Ensino nas Ciências Sociais) que deveria dar conta de formar os professores dentro dessa questão específica.

Por sua vez, no campo pedagógico, nacionalmente, as pesquisas acerca das metodologias têm se desenvolvido, especialmente, com base em duas grandes concepções pedagógicas: a piagetiana e a vigotskiana, sendo a primeira concepção a mais utilizada no Brasil atual para se entender o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Essas duas matrizes, apesar de muitas pessoas aproximarem-nas, estruturam-se a partir de bases teórico-conceituais muito distintas. Ambas discutem e pesquisaram fases de desenvolvimento, contudo, Jean Piaget (1971, 1973, 1976, 1993) tem como *princípio* que o desenvolvimento

11 Cabe notar também que, mesmo nas pesquisas acadêmicas, esse movimento de integração dos trabalhos dificilmente ocorre.

12 Por exemplo: nos diferentes programas de pós-graduação em Ciências Sociais, quantos deles possuem linhas voltadas a pensar o ensino de Sociologia? Existem alguns poucos no Brasil. Quantos deles possuem abertura para se discutir/pesquisar as instituições formativas, especialmente a escola? Quantos ...

biológico é anterior ao desenvolvimento social. Dessa forma, o adolescente só poderia aprender determinado conteúdo se estivesse desenvolvido biologicamente para isso, ou seja, se geneticamente suas funções psíquicas estivessem desenvolvidas. Por outro lado, Lev Semenovitch Vygotsky¹³ (2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014) e seus continuadores, partindo de uma noção marxista, materialista, aponta que o desenvolvimento cultural — que desenvolve funções psíquicas superiores, propriamente humanas — dá-se pela relação dos humanos com o **entorno** social em que eles vivem. Assim, por exemplo, o adolescente só desenvolverá o raciocínio sociológico e as funções psíquicas que propiciem este, se ele for estimulado pelo meio social em que vive.

Quanto a nós, partimos do pressuposto vygotkyano segundo o qual

[...] toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiramente no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica [externa] e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica [interna]. [...] Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (Vygotski, 2012a, vol. III, p. 150, tradução nossa).¹⁴

13 Cabe notar que no contexto brasileiro o nome do autor foi transliterado como: Vigotski, Vigotsky e Vygotskii. Usaremos, quando no corpo do texto a grafia: Vygotsky. Isso por uma escolha do presente pesquisado.

14 Lê-se no original: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primeiro en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. (Vygotski, 2012a, vol. III, p. 150, tradução nossa)

Mediante esse *pressuposto*¹⁵, chamado pelo autor de *Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural*, entende-se que, na prática, a relação do desenvolvimento biológico e social está em uma relação dialética, quer dizer, pertence a um todo complexo no qual a relação do indivíduo enquanto ser social e ser biológico intercambiam-se, assim como, também, intercambia o indivíduo, social e singular, para constituir o processo e direcionamento do desenvolvimento desse indivíduo.

Vygotsky aponta que o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* (autonomia, atenção voluntária, etc.), consideradas propriamente humanas, está condicionado à interação do indivíduo singular com o social, assim, só se desenvolverão se, o **entorno** social, com as suas relações sociais, propiciar esse desenvolvimento, e sobre isso nos diz,

Primeiro, em sentido mais amplo significa que todo o cultural é social. [...]

Poderíamos dizer, por outra parte, que todas as funções superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo subjacente das funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modos de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; [...] (Vygotski, 2012a, vol. III, p. 151, tradução nossa)¹⁶

Nessa perspectiva, o *trabalho educativo* — característica no nosso entender do trabalho do professor e da função social por ele realizada na

15 Na verdade, o que estamos chamando de pressuposto, é resultado de pesquisas empíricas realizadas por mim, dessa forma não é algo dado *a priori*, ou de caráter especialmente teórico, mas sim, conhecimento resultante de pesquisas realizadas pelo autor e outros pesquisadores que compartilham essa noção de desenvolvimento.

16 Lê-se no original: Primero, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. [...].

Poderíamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no sin producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; [...]

sociedade — é também um dos responsáveis por impulsionar o desenvolvimento dos humanos, e assim da sociedade em geral. Construir metodologias de ensino-aprendizagem que levem em consideração esse elemento é uma necessidade do nosso e dos próximos tempos históricos.

Mas como construir uma metodologia de ensino-aprendizagem que levem os aspectos apresentados em consideração? Como pensar no trabalho docente que propicie o desenvolvimento dos estudantes?

2.1 Gênese da Atividade do Professor: Necessidade

O professor, como qualquer outro empregado, tem, no sistema capitalista vigente, a necessidade de reduzir o seu **trabalho** à condição de **emprego** (MARX, 2013). Não possuindo meios de produção, esse trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho – seja para o Estado, ou para as instituições particulares de ensino – para sobreviver, sanar suas necessidades e/ou carências, pois como bem lembram Engels e Marx,

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (2007, p.33).

Apesar da frutífera polêmica existente dentro da Sociologia do Trabalho no contexto brasileiro, especialmente entre Ricardo Antunes e Sérgio Lessa — e os colaboradores de ambos —, a respeito de entender ou não o professor como trabalhador; se o mesmo é ou não proletário; entre outros elementos; não entender essa categoria como geradora de riquezas, materiais ou não-materiais, é desconsiderar a complexidade das atuais relações sociais contemporâneas.

No livro *Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*¹⁷, Sérgio Lessa argumenta que, para um trabalhador ser considerado proletário, logo, classe revolucionária, entre outros elementos, ele teria que cumprir uma dupla função: produzir e valorizar o capital (2007, p.168), quer dizer, gerar *mais-valor*. Levando às últimas consequências essa argumentação, apenas os trabalhadores que executam trabalho produtivo (trabalhos que valorizam de **imediato** o capital, ou que agregam valor no imediato de sua produção), poderiam ser considerados proletários. Essa leitura pode levar a equívocos, já que não considera as complexas relações de empregabilidade e geração de valor nos dias contemporâneos -- desconsidera a complexa divisão do trabalho.

Dessa forma, um professor da rede pública de ensino — foco da nossa análise — não gera valor, imediatamente, já que não produz mais-valia — característica singular desse modo sociometabólico de produção da vida social. Ele recebe um salário que é fruto de impostos pagos ao Estado¹⁸. O professor não se apropria de capital e valoriza-o mediante a incorporação de seu trabalho. Assim, ele não seria proletário e nem classe revolucionária, pois não cumpriria a dupla função, como apontado por Lessa.

Acontece que, dois conceitos centrais nas discussões marxistas são: **totalidade e historicidade**. Se fizermos uma análise levando em conta essas duas categorias, entenderemos que, da época em que Marx escrevia até os dias atuais, a historicidade se alterou (quer dizer, complexificou as relações contemporâneas mesmo ainda havendo clara distinção entre trabalhador produtivo e não-produtivo) e, com ela, as relações de trabalho — complexificando a divisão do trabalho — necessárias para o processo de valorização do valor também se modificar; que o capitalismo atual não é passível de se desenvolver sem produzir e reproduzir força de trabalho

17 Talvez, esse seja o principal livro em que foram abertas essas problemáticas em nível nacional.

18 A fim de padronizarmos a escrita, toda vez que utilizarmos a palavra Estado com letra maiúscula, nos referimos ao Brasil, e toda vez que utilizarmos estado, com letra minúscula, estamos nos referindo às diferentes regiões brasileiras como São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, entre outros.

qualificada, especializada, escolarizada. Se não entendermos a relação do trabalho docente de maneira isolada, mas no todo das relações capitalistas contemporâneas de produção, ou seja, levando em conta a totalidade das relações e a complexidade da divisão social do trabalho atual, os professores das escolas públicas, mesmo não produzindo valor imediatamente, são trabalhadores e mais, proletários e, enquanto tais, podem vir a constituir-se como classe revolucionária¹⁹.

Além disso, Marx, com o intuito de aclarar essa discussão acrescenta o conceito de **trabalhador coletivo** – exatamente no capítulo 14 do livro *O Capital* – contrapondo-se esse ao *trabalhador individual* (apresentado no capítulo 5 do mesmo livro),

[...] Enquanto o processo de trabalho permanece puramente individual, o mesmo trabalhador reúne em si todas as funções que mais tarde se apartam umas das outras. Em seu ato individual de apropriação de objetos da natureza para as suas finalidades vitais, ele controla a si mesmo. Mais tarde, ele é que será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego de seus músculos, sob o controle de seu cérebro. Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil. O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, transforma-se num produto social no trabalho cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do trabalhador. Desse modo, a ampliação do caráter cooperativo do processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções. A definição original de trabalho produtivo mais acima, deriva da própria natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em seu conjunto. Mas já não é válida para cada um de

¹⁹ Classe é uma categoria relacional dos indivíduos com a sociedade, assim não existe classe e nem classe revolucionária *a priori*, essa posição se dá pela ação dos indivíduos no real, em termos concretos e não apenas conceitual.

seus membros, tomados isoladamente. (MARX, 2013, p. 577, destaques nossos).

E continua

Por outro lado, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas a produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador, não produz para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera de produção material, diremos que o mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de querer ser patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação social, surgida historicamente e que se coloca no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser o trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar. (MARX, 2013, p. 578)

Isso porque, mesmo não gerando valor imediato (trabalhador não-produtivo), esse trabalhador é responsável por produzir a nova geração de força de trabalho que irá gerar valor, quer dizer, formará aqueles que produzirão valor imediatamente: e, com isso, os professores comporão o grupo de trabalho coletivo de nossa sociedade e, em última instância, são produtivos. Dito de outra forma, no processo ampliado — totalizante e historicamente situado — de análise do sistema atual, o professor cumpre uma função tão necessária como aqueles trabalhadores considerados produtivos.

E, nessa perspectiva, Ricardo Antunes (2009a, 2009b, 2011) aponta corretamente para esse aspecto²⁰, levando em consideração o conceito marxista de totalidade e historicidade ao considerar o professor enquanto trabalhador produtivo.

Do apresentado até o momento, entende-se que o professor é um trabalhador, proletário, que, em suas *atividades* diárias, precisa vender sua força de trabalho para continuar vivo, suprindo suas **carências**²¹ (faz referência a palavra em alemão, *bedürfnis*, utilizada por Marx ao se referir a condições biológicas de manutenção do ser) e **necessidades**²² (refere-se ao termo, *notwendigkeit*, utilizado por Marx, que se refere às construções sociais de produção dos seres humanos, quer dizer, são as formas sócio-históricas de produzir o ser social). Ministras aulas é a singularidade mediante a qual o professor supre suas **necessidades** como vendedor de força de trabalho, quer dizer, a particularidade de sua função social dentro das complexas relações de trabalho capitalistas contemporâneas.

Saindo do entendimento do professor, enquanto proletário, e voltando ao foco principal de nossa discussão, o professor em sua *atividade*, enquanto ser social, possui **necessidades** que vão além de sua particularidade (suprir **carências** biológicas e **necessidades**; comer, vestir, morar, por exemplo), ou seja, **necessidades** que estão relacionadas à sua profissão, ao *trabalho*

20 No presente trabalho, utilizou-se Antunes e Lessa, como expoentes dessa discussão, mas, pode-se dizer que, nos dias atuais, existem vários pesquisadores de grande envergadura intelectual realizando esse debate, como, por exemplo, Ivo Tonet, Paulo Sérgio, Tumolo, Ademir Quintino Lazarini, etc., mais próximo às discussões de Lessa, e Dermeval Saviani, Giovanni Alves, etc., mais próximos às discussões realizadas por Antunes.

21 Carência quando expressa em negrito, representa o conceito marxiano, já em itálico representa um elemento da estrutura da atividade de Leontiev. O mesmo acontecerá para o termo necessidade, quando expresso em negrito representa um termo marxiano e quando em itálico, representa um elemento da estrutura da atividade de Leontiev.

22 É interessante apontar, que, apesar de historicamente nos autores marxistas esses dois conceitos quase sempre aparecerem como sinônimos, existe uma diferença entre eles. Essa pode ser especialmente entendida mediante a tradução, realizada por Jesus Ranieri, da obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, publicada pela editora Boitempo. A fim de exemplificar essa diferenciação corretamente realizada por Ranieri, pode-se dizer que os seres humanos possuem a carência de tomarem água, ou seja, sem essa é impossível a manutenção do ser biológico, contudo, tomar água filtrada e gelada é uma necessidade, ou seja, é a carência ressignificada pelo social.

educativo que se constitui mediante o dever de formar, ensinar às futuras gerações.

Em sua atividade, também está contida a **necessidade** – nesse caso social – de socializar os conhecimentos sociológicos, por exemplo. Assim, como bem aponta Leontiev (1978), as *necessidades* podem ser de caráter — motivos geradores — biológico ou social. A **necessidade** de participar do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, é propriamente social, mediante a qual este trabalhador consegue um salário, que permitirá, ao mesmo, sanar suas **necessidades** biológicas.

Mesmo o indivíduo realizando diversas *atividades* no seu dia a dia, algumas serão principais e outras não ou, segundo Leontiev, nem todas podem ser consideradas como *atividade principal*, essa é apenas aquela

1. [...] *atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados*. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal desse estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. [...] é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...]
3. [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade [...] (LEONTIEV, 2010, p.64).

Disso, entende-se que a *atividade principal* é mais importante que as demais, pois é ela responsável por realizar as maiores mudanças psíquicas no indivíduo. Em outros termos, é ela responsável por desenvolver as funções psíquicas superiores, propriamente humanas nesses sujeitos. Para

um professor, pode-se considerar que sua *atividade principal* é a docência, o ensinar.

Por meio da docência, ensinar — atividade principal — surgem outros tipos de *atividade e/ou ações*: saídas de casa, mesmo quando é apenas para ir ao trabalho; estudo, no mínimo para a preparação de aulas; interação com outras pessoas, entre outras. Ela, também, permite ao professor reorganizar suas atividades mentais: por exemplo, no planejamento das aulas, reorganiza os conhecimentos apropriados durante a graduação, de maneira a sintetizá-los; ou durante uma aula na qual um estudante faz uma pergunta, o professor é obrigado a reorganizar a explicação, ou estabelecer nova síntese dos conteúdos, ou mesmo a pensar em coisas ainda não pensadas. Isso leva os professores singulares²³, a construírem particularidades psíquicas que o levarão a caminhos diversos, ocasionando, assim, mudanças na personalidade desse indivíduo.

É interessante que, do ponto de vista de Leontiev, em consonância com as contribuições de Vygotsky (apontando que a fase final de desenvolvimento, que acompanha o indivíduo em toda a sua trajetória de vida, normalmente, está relacionado ao trabalho), podemos afirmar que, sendo a docência a *atividade principal* desse trabalhador, essa se desenvolve em um contexto sócio histórico que leva o professor a uma condição estranhada²⁴ com o seu próprio trabalho.

23 Como bem aponta Lukács, especialmente nos quatro volumes da Estética, os conceitos singularidade e particularidade são categorias relacionais e não conceitos puros, quer dizer, só se pode ser singular ou particular em relação a alguém ou à alguma coisa.

24 Aqui também optamos por utilizar a diferença entre estranhamento e alienação como realizado por Ranieri na tradução do livro *Manuscritos econômico-filosóficos*. Segundo esse tradutor, Marx utiliza os termos em alemão *Entässerung* e *Entfremdung* no qual o primeiro termo significa: “[...] remeter para fora, extrusar, passar de um estado para outro qualitativamente distinto. Significa, igualmente, *despojamento*, realização de uma ação de *transferência*, carregando consigo, portanto, o sentido da *exteriorização* [...], momento de *objetivação humana* no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação.” (MARX, 2008, p.16). Esse termo foi traduzido por alienação. Já o segundo termo, *entfremdung*, foi traduzido por estranhamento e segundo Ranieri significa: “[...] objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo e o conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto da nossa sociedade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada.” (MARX, 2008, p.16).

Mészáros ao discutir alienação — no texto usaremos como estranhamento, por motivos já expressos —, apontará que esse processo possui:

[...] quatro aspectos principais, que são os seguintes:

- a) o homem alienado da *natureza*.
 - b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*);
 - c) do seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana);
 - d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens).
- (MÉSZÁROS, 2009, p. 20).

Esse estranhamento dos docentes, na atualidade, fica mais claro mediante a explicitação da rotina de trabalho de uma professora da rede pública com a qual desenvolvemos a pesquisa. Ela trabalhava com uma carga completa (33h/aula em sala e mais 7h/aula de atividades extraclasse - totalizando 40 horas semanais) e recebia de salário, pago pelo estado de São Paulo, em 2013, o valor de R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais) bruto, sem os descontos.

Para completar essa jornada de trabalho, ela tinha todas as manhãs ocupadas (horas em sala, dando aula, mais eventuais janelas²⁵) das 07h00 às 12h20 e mais dois dias da semana na parte da noite (19h00 às 22h40). Esses eram os horários em sala de aula, ou na sala dos professores, no caso das janelas, a qual a professora cumpria semanalmente.

Juntam-se a esses horários, os horários de preparação de aulas, mais os horários de correção de trabalho, os horários de estudo e, por fim, os horários de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – que ocupavam mais dois dias, um primeiro, das 18h00 às 19h40 e, outro dia, das 18h:00 às 18h50. Além disso, junta-se a essa jornada um dia da semana, no mínimo, que a professora tinha reunião com o grupo da pesquisa (das 14h00 às 17h00) e mais uma reunião semanal comigo, das 15h00 às 17h00.

25 Quando o professor ministra a primeira aula, e depois a terceira, por exemplo, essa segunda aula é considerado uma janela.

A professora em questão, possuía 18 turmas, totalizando 720 estudantes²⁶. Havia, ainda, a questão das avaliações, que perante a exigência imposta por parte do Estado, aplicava-se no mínimo três formas de avaliações, totalizando, dessa maneira, por bimestre, no mínimo, 2106 (720 estudantes que realizaram 3 trabalhos cada um) trabalhos/provas a serem corrigidos – demandando tempo adicional de trabalho. Sem contar as recuperações e outros trabalhos realizados.

Como podemos observar, quase todo o tempo dessa professora era dedicado a cumprir as *atividades* regulares exigidas e, ainda, essa profissional precisava arrumar tempo para continuar estudando — aumentar a qualificação e atualizar conhecimentos —, e fazer as funções básicas: deslocar-se, dormir, alimentar-se, pagar contas, entre muitas outras coisas²⁷.

É notável que ela não trabalhava para viver, mas vivia para trabalhar, em um ciclo cada vez mais crescente de intensificação do trabalho (ROSSO, 2008). Evidencia-se que das sete horas semanais para atividades extraclasse, três estavam comprometidas com as ATPCs, restando-lhe quatro horas das atividades remuneradas para a preparação das aulas, correção de provas e trabalhos, entre outras. Essas quatro horas se tornavam insuficientes para o conjunto de obrigações exigidas dessa profissional, o que a leva executar trabalhos sem a devida remuneração, aumentando a extração de mais-valor absoluto – aumento da quantidade de horas trabalhadas. (MARX, 2013).

Semelhante ao caso da professora descrito, existem outros: PEB I (Professores da Educação Básica, até o quinto ano) que, com a dobra²⁸ de jornada, trabalham 60 horas semanais em sala de aula; professores que dão

26 Os dados aqui não são precisos para evitar identificação da professora. Assim, estimamos 40 estudantes por turma, embora esse número fosse ainda maior na maioria das turmas em que a professora lecionava.

27 Notem, deixou-se de fora: reunião de pais, dúvidas de estudantes extra classe, entre muitas outras obrigações.

28 Dobra é o termo utilizado no cotidiano escolar para aqueles profissionais, especialmente PEB I, mas não só, que possuem uma carga na prefeitura (manhã) e outra no Estado (tarde), por exemplo. Ou seja, aqueles que possuem dois cargos de professores.

aulas em duas ou três escolas para fechar a jornada de trabalho (gastando ainda mais tempo com deslocamentos); professores que dão aulas no Estado e na iniciativa particular; ou possuem outro emprego; tudo isso buscando *complementar a renda*, entre muitos outros casos.

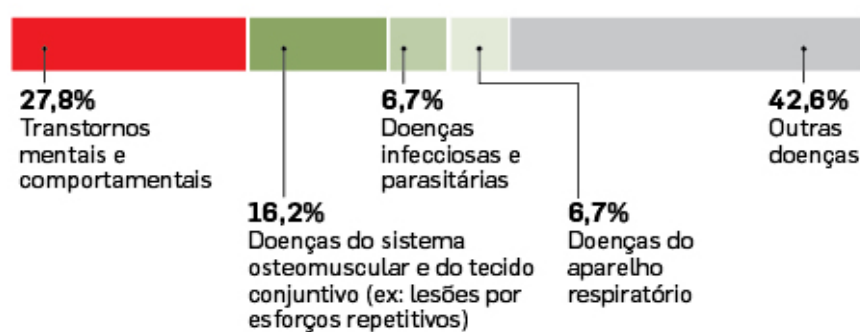
Essa rotina estafante desses profissionais tem levado muitos a adoecerem. Só para exemplificar, no dia 26 de março de 2016, o jornal Estadão, com seus representantes Luiz Fernando Toledo e Victor Vieira, lançou uma reportagem intitulada “*SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental*”²⁹, que traz o seguinte gráfico:

SAÚDE EM SALA DE AULA

● Por dia, 372 licenças médicas são concedidas na rede estadual; 27,8% saem por doenças mentais



Causas de afastamento



FONTE: COMPANHIA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

INFOGRÁFICO/ESTADÃO

Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/transito/files/2016/01/saude-professores.jpg>>. Acesso em 14 de jan. De 2017.

29 Ver reportagem na íntegra em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais.10000022938>>. Acesso em: 13 jan. 2017. Faz-se necessário apontar que os jornalistas utilizam o termo **dá** referindo-se as mazelas (adoecimentos) desses profissionais, em decorrência de uma jornada de trabalho estafante. Nesse sentido, não se **dá** licenças e sim se **provoca adoecimento**, gerando esse número alarmante de licenças médicas.

Segundo Sadi Dal Rosso (2008), intensificar é exigir mais trabalho em um mesmo período de tempo. Assim, os docentes não só estão levando para casa trabalho — por causa de exigências cada vez maiores — e trabalhando cada dia mais, como também esse processo de intensificação tem gerado degradação desses indivíduos, levando-os a adoecerem e a se definharem física e psicologicamente.

Se a *atividade principal* (dar aula, ensinar), segundo Leontiev, seria aquela capaz de desenvolver nos indivíduos as funções psíquicas superiores, devido ao atual momento histórico, essas potencialidades de desenvolvimento têm se tornado um fardo, ou seja, têm levado os indivíduos a uma relação de *estranhamento* tão intensa que, ao invés de desenvolvê-los como seres humanos, leva-os a se tornarem cada vez mais enfraquecidos, frágeis, física e psicologicamente.

A situação de trabalho dos profissionais da educação tem se tornado tão crítica, desumana, que em um momento distinto (no período de férias dos estudantes) pode-se escutar o seguinte comentário: “Olha que maravilha, a escola sem os estudantes é bom, não é? (frase dita por um agente escolar)³⁰”

2.2 Existindo a *necessidade*, construir o *motivo*.

A frase pronunciada pelo agente escolar, que encerrou o subcapítulo anterior, é significativa e ajuda-nos a pensar o processo de *motivação* dentro da *atividade* docente de ensinar. Isso nos leva a compreender as *necessidades* existentes (manutenção das carências e necessidades³¹ do indivíduo & socialização dos conhecimentos) e o que, de fato, tem *motivado*

30 Comentários dessa ordem foram ouvidos nas duas escolas onde o PIBID e eu, quando era bolsista de Iniciação Científica FAPESP, não só desenvolvemos atividades de ensino, pesquisa e extensão, como também durante a coleta de dados para o mestrado.

31 Ressalta-se, novamente, que a palavra *necessidade* durante o texto, está sendo utilizada de duas maneiras distintas: 1) quando em itálico, representa um elemento da estrutura da atividade que estamos propondo como alternativa didático-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem; 2) quando não estiver em itálico ou estiver em negrito, se trata de uma categoria marxiana de reestruturação social das carências dos indivíduos. Sobre esse segundo entendimento ele possui base no chamado **segundo ato histórico** de condução para “novas necessidades” (MARX, 2007, p. 33).

os professores durante sua atividade de ensinar, quer dizer, suas jornadas de trabalho.

Necessidade e motivação são facilmente confundidos, já que, mesmo não sendo a mesma coisa, partem do mesmo ponto. Ou seja, enquanto que a *necessidade* é a situação que está posta na concretude das relações vividas, a *motivação* é a tomada de consciência do objeto que satisfará a *necessidade*, levando-o a agir na realidade. Assim, a *motivação* é a objetivação da *necessidade* (LEONTIEV, 1983); é a *necessidade* que foi interiorizada pelo professor e o põe em movimento no real concreto.

Núñez, ao discutir Leontiev, aponta que “Um motivo pode ser pessoal, na medida em que reflete uma necessidade do sujeito para a qual se orienta a atividade, mas sempre reflete as necessidades de uma sociedade [...]” (2009, p. 80). Isso, em parte, é verdade, em parte não, quando se trata da sociedade brasileira contemporânea. Vejamos.

A maioria dos professores, ao acordar cedo, para ministrar suas aulas, tem em mente seu salário no final do mês, preocupam-se em não faltar, fazer as obrigações da melhor forma possível, para não serem despedidos, entre outras possibilidades. Isso ocorre porque ele precisa do salário para suprir suas **carências** e **necessidades**. Dificilmente esse profissional acorda preocupado em ensinar as novas gerações (necessidades sociais) como desenvolver a sociedade em que vive.

Em grande medida, isso é reflexo das relações *estranhadas* vividas no capitalismo atual, de exacerbação do individualismo, incentivo à competição, da ampliação do egoísmo, nihilismo, entre outros elementos. Dessa maneira, o que *motiva* esses trabalhadores não é o futuro do gênero humano, mas sim, a **necessidade** de permanecer sobrevivendo.

Se o *objetivo* da *atividade* do professor, que é ensinar, transforma-se em um *objetivo* estranhado – nas condições sócio-históricas atuais – apenas de garantidor de sua vida material, suas preocupações e seus *objetivos* não

podem e não vão refletir as **necessidades** da sociedade, como aponta Núñez. Em função disso, coloca-se na ordem do dia refletirmos sobre a importância da construção de uma nova ordem social, do Comunismo, uma sociedade não pautada nesses valores individualistas burgueses, que têm levado à morte de milhares de indivíduos, o *estranhamento* de todos e a destruição/degradação dos recursos ambientais.

Leontiev escrevia/pesquisava, acreditando estar em processo de construção de uma outra forma de sociabilidade, em um novo modo de organização social, política e econômica — União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ou seja, do Socialismo³² — que colocaria fim na exploração do humano pelo humano, do *estranhamento*. Transpor essas contribuições para o momento atual, sem as devidas mediações, pode levar-nos a incorrer no risco de afirmações não condizentes com o real concreto vivido brasileiro que é diferente do vivenciado pelo autor.

Isso posto, entender a escola como um espaço privilegiado de socialização da cultura burguesa é importante. Contudo, é necessário avançar para além disso; precisa-se entender que a cultura socializada por ela, também está em disputa e, assim, a busca de construção por uma outra hegemonia sociometabólica, não pautada nos ideários burgueses, é necessária uma tarefa histórica do nosso tempo.

No melhor do cenário atual, o que se tem são professores que, mesmo focados em garantir suas necessidades (*objetivo* primeiro desses sujeitos), também buscam socializar conhecimentos na perspectiva de um desenvolvimento social (*objetivo* segundo), quer dizer, preocupados em desenvolver processos de ensino-aprendizagem capazes de desenvolver os estudantes. E, só nesses casos, junta-se a necessidade individual e social.

32 Faz-se necessário apontar que não entendemos essa organização social e política como Socialista, já que lá não houve um processo de socialização dos meios de produção. O que houve foi um processo de estatização levando à noção, já apontada por Lênin, de Capitalismo de Estado. É inegável que houve avanços para a classe trabalhadora, contudo, conceitualmente falando, não se pode entender essas revoluções como Socialistas.

Ano a ano, o estado de São Paulo e o Brasil vêm piorando seus indicadores educacionais, especialmente aqueles que avaliam — com todas as críticas que possamos fazer a essas avaliações — qualitativamente o ensino. Um dos fatores, que podem levar a essa queda, é justamente a problemática apresentada a respeito do *objetivo* dos professores não condizer com o *objetivo* social do trabalho docente e da função social exercida por esse profissional, não levando, assim, à realização de *atividades* formativas, processos de ensino-aprendizagem.

Um professor que associe essas duas *motivações* (pessoal e social), começará a agir na realidade, mediante *ações e operações*, a fim de propiciar um processo de ensino-aprendizagem, que leve em consideração não só seus estudantes (criará *atividades* capazes de inter-relacionar a atividade principal dos docentes, ensinar, com a dos estudantes, aprender), como também o nível de desenvolvimento psíquico em que eles se encontram, pois, só assim, conseguirá intencionalmente intervir no processo de desenvolvimento desses seres humanos.

Esse trabalhador buscará construir um ensino desenvolvente — que propicie o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Por sua vez, isso só se tornará possível se o professor conseguir agir sobre as possibilidades de aprendizagem presentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes com os quais trabalha. Segundo Vygotsky, existem, pelo menos, dois níveis distintos de desenvolvimento: a ZDP e o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA). O NDA pode ser mapeado como sendo aquelas “[...] tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram, tão somente, o que se refere a funções que já se haviam formado e amadurecido.” (VYGOTSKI, 2014, p. 238, tradução nossa)³³. Ou seja, representa não só o nível de desenvolvimento e as funções psíquicas já alcançados pelos estudantes sobre um dado conhecimento em questão,

33 Lê-se no original: “[...] tareas que exigen ser resueltas de forma independiente y que demuestran tan solo lo que se refiere a funciones que ya se han formado y maduro.” (VYGOTSKI, 2014, p. 238).

assim como, as generalizações, sínteses e abstrações que os estudantes já possuem. Dessa forma, esses são conhecimentos, já apropriados e utilizados pelos estudantes na sua vida cotidiana, na práxis diária.

No entanto, se o estudante já possui esse conhecimento, qual a serventia, ao professor, em mapear esse nível de desenvolvimento? Qual a função de entender o NDA dos estudantes?

A importância de se compreender esse nível — que pode ser conhecido mediante perguntas, orais ou escritas; exercícios; e/ou de qualquer outra forma — é que, por meio de sua compreensão, é possível detectar as tarefas que os estudantes não conseguem fazer de maneira independente, sozinhos, auxiliando o professor para criar *atividades* que atuem na ZDP, já que “[...] a zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento.”(VYGOTSKI, 2014, p. 239, tradução nossa)³⁴.

Por intermédio do NDA sabe-se o que o adolescente é capaz ou não de realizar sozinho, mapeando seu nível de desenvolvimento e as possibilidades de criar *atividades* que atinjam a ZDP. Se o estudante não faz uma dada *atividade* de maneira independente, será preciso o auxílio de um mediador mais experiente, para ajudá-lo na sua resolução, quer dizer, precisará de um professor para realizar a mediação com e entre o estudante e esse conhecimento, ajudando-o a desenvolver as funções psíquicas superiores, habilidades, entre outros elementos. Dessa maneira, a ZDP pode ser acessada por intermédio de atividades realizadas conjuntamente, entre aqueles que sabem — especialmente o professor em nosso exemplo, mas não só — e aqueles que não sabem. Assim, nas palavras de Vygotsky, é dessa

34 Lê-se no original: “[...] la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que o nivel actual de su desarrollo.”(VYGOTSKI, 2014, p. 239).

[...] divergência entre a idade mental e o nível de desenvolvimento atual, que se determina com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo. (VYGOTSKI, 2014, p. 239, tradução e grifo nosso)³⁵.

Daí podemos dizer que das tarefas que são realizadas pelos estudantes de maneira subsidiada, ajudada por alguém, que já domina aquelas *atividades*, são as responsáveis por atingir a ZDP dos estudantes, e, são essas, que fazem com que os estudantes aprendam e se desenvolvam como humanos, sujeitos integrais.

O desafio de qualquer professor, preocupado com o processo de ensino-aprendizagem, é de planejar *ações* e *operações* capazes de atingir essa ZDP dos estudantes. Teoricamente e em experimentos formativos, especialmente aqueles com poucos estudantes, é, relativamente, tranquila a realização do mapeamento das ZDP dos diferentes estudantes. Mas, como pensar em mapear essa zona de desenvolvimento quando um professor tem 18 salas com 40 estudantes, no mínimo, em cada uma delas e para diferentes conteúdos?

A vida concreta é muito mais complexa do que teorias e experimentos, o que torna o trabalho do professor algo altamente complexo. O professor, em seu cotidiano, terá que lidar com essa complexidade, já que os estudantes, ao chegarem ao primeiro ano do EM, por exemplo, possuem diferentes conhecimentos a respeito do processo de socialização, que é um dos conteúdos programáticos previstos no Currículo do estado de São Paulo, e é papel do professor conseguir vislumbrar estratégias para mapeá-los e atuar sobre esse processo de apropriação/criação dos conhecimentos sociológicos.

35 Lê-se no original: “[...] divergencia entre la edad mental e el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino em colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo.” (VYGOTSKI, 2014, p. 239)

Notem, a *necessidade* social do professor é compartilhar com os estudantes os conteúdos a respeito do processo de socialização; a apropriação desses conteúdos é o *objetivo* a ser alcançado (tanto na *atividade* do ensinar, como na *atividade* do aprender), quer dizer, no final do processo formativo, os estudantes devem ser capazes de discutir conceitualmente o processo de socialização humana. Para isso, o professor deve estar *motivado* e ter consciência da importância desse conteúdo para que ele consiga ensinar — por intermédio de *atividades* — os conceitos sociológicos referentes a essa temática. Cabe apontar que nem sempre os motivos são conscientes com as *ações*. Foco do nosso próximo subcapítulo.

Como cada estudante chega ao EM detendo conhecimentos diferentes sobre o processo, o professor precisa atentar-se e planejar-se para isso. Se ele passar uma tarefa, ou fizer perguntas pouco atrativas, por exemplo, que os estudantes respondam facilmente (atingindo o NDA), a aula se tornará monótona, o que provocará o desinteresse dos estudantes; por sua vez, se o professor passar tarefas ou fizer perguntas muito complexas, com as quais os estudantes não consigam interagir, nem mesmo com a ajuda do professor, a aula se tornará muito difícil e, também, pouco atrativa, provocando, com isso, a indiferença dos estudantes.

Seja como for, por alta ou por baixa complexidade, como fazer para evitar o desinteresse dos estudantes, especialmente em um contexto tão diversificado de nível de desenvolvimento (40 estudantes em níveis diferentes, numa classe, por exemplo)?

Aqui, talvez, esteja a mais árdua e magnífica função do mediador mais experiente, o professor, já que ele terá que concretizar *ações* e *operações* de maneira a impedir que o desinteresse estudantil aconteça e, dessa maneira, impulsionar processos de ensino-aprendizagem que façam com que os estudantes, motivados, desenvolvam-se.

2.3 Motivado, estruturar as ações

Assim como facilmente se confunde *necessidades* e *motivo* de uma atividade, que está sendo norteadas por um *objetivo*, também incorre-se no erro de confundir as *ações* com as *operações*, daí a necessidade de debater/pesquisar com calma cada uma dessas partes estruturantes da *atividade*. Assim, o *motivo* orienta e dirige a *ação* do sujeito: quando o sujeito possui uma *necessidade*, busca encontrar objeto que a satisfaça; encontrado esse objeto, este se transforma no *objetivo* a ser atingido e no *motivo* para que o sujeito aja na realidade.

A professora com a qual desenvolvemos o trabalho e a pesquisa, mesmo não compartilhando do referencial teórico por nós adotado, apresentava uma *motivação*³⁶ para seu trabalho de ensinar, baseada em princípios éticos e morais humanistas, daí a preocupação dela com o processo de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes³⁷.

Mesmo sem compartilhar da concepção teórica por nós vislumbrada, mas baseando-se no aprendizado da vivência prática da sala de aula, a professora nos apresentou a *necessidade*³⁸ de executar uma *atividade lúdica*, que se constituiu em uma dinâmica (“Rodada de Apresentação”) para a apresentação dos estudantes — essa *ação* buscava conhecer os estudantes com os quais trabalharíamos. O conhecimento dos estudantes é necessário para o mapeamento da ZDP, assim, o anseio da professora e o da pesquisa se inter cruzaram.

36 Cabe notar, que não é o intuito do presente trabalho discutir a fundo o que leva os professores a se motivarem a socializar os conhecimentos, ou seja, não se objetiva realizar uma discussão detalhada do processo de passagem da *necessidade* para a *motivação* em uma atividade.

37 O termo estudantes está sendo utilizado nesse trabalho como sinônimo aos *alunos* da escola pública.

38 Notem que a necessidade de apresentação a qual a professora precisava era diferente da *necessidade* enquanto elemento constituinte da *atividade*. O que houve na prática foi a junção dos dois elementos. Juntou-se em uma mesma *atividade* tanto a demanda da professora em conhecer os estudantes, como a *necessidade* por parte do pesquisador em compreender o NDA dos estudantes. Dessa maneira, essa *atividade* foi pautada como um ponto inicial para a realização da *atividade* de ensino da professora e do pesquisador em relação a seus estudantes.

Da junção de uma necessidade prática, por parte da professora, com a *necessidade* prático-teórica da pesquisa, começamos a idealizar as *ações* a serem realizadas — pensando nas *atividades* que seriam executadas durante o ano letivo. Mais do que uma idealização, começou um processo de planejamento, de *ações* na realidade, para a constituição dos processos de ensino-aprendizagem que seriam realizados, ou seja, preparação das aulas e do planejamento anual a ser desenvolvido com os estudantes — e nesse momento já tendo um primeiro contato com eles.

A organização das *ações* teve como base o Currículo paulista, ou seja, elas começaram a ser idealizadas mediante os quatro eixos principais postos para os estudantes da 1ª série do EM: “O aluno na sociedade e a Sociologia”, “O que permite ao aluno viver em Sociedade?”, “O que nos une como humanos?”, “O que nos diferencia?” e “O que nos desiguala como humanos?” (São Paulo, 2009a, p.6).

Em relação aos conteúdos a serem ministrados, optou-se por seguir o Currículo paulista, pois existia uma determinação por parte da equipe gestora sobre esse aspecto, e por entendermos, professora da rede pública e pesquisador, que esse era o melhor caminho a ser seguido, não só para evitar eventuais problemas de ordem legal, como também para evitar que algum estudante que, por ventura, se transferisse de escola, fosse prejudicado.

Assim, as primeiras *ações*, antes mesmo de iniciar o ano letivo e assim conhecer os estruturantes, foram relacionadas à elaborar o planejamento do que seria realizado no cotidiano escolar. Inicialmente, estipulou-se que, antes de iniciar os conteúdos, era *necessário* o conhecimento dos estudantes. Para isso foram estruturadas as seguintes *estratégias*:

I. Estruturar/realizar uma pesquisa que expressasse à situação socioeconômica dos estudantes. Para, tal foi aplicado um questionário (ver apêndice I), junto aos estudantes³⁹;

39 Destaca-se que apesar de ser recomendado haver uma pesquisa piloto, quando se utiliza questionário, isso não foi realizado. Justifica-se mediante a inviabilidade material deste tipo

II. Estruturar/realizar uma folha — pesquisa qualitativa — na qual os estudantes teriam que apresentar suas expectativas de futuro. Esse instrumento lúdico criado foi denominado *Carta Expectativas de Futuro* (ver apêndice II). Nessa *atividade* os estudantes eram convidados a escrever uma carta em que expressassem seus sonhos e expectativas de vida ao término do EM. O objetivo desse material era o de conseguir mapear a *motivação* de vida dos estudantes e observar os aspectos emocionais que estavam presentes nessas expectativas.

Isso posto, foram organizadas inicialmente as *ações* referentes à primeira *atividade* a ser realizada com os estudantes, para isso foram feitas as seguintes *ações* por parte do professor e do pesquisador:

1. *Ação* = Reuniões de planejamento. Foram realizadas 6 reuniões de aproximadamente três horas cada uma. Esclarecemos, que isso que estamos chamando de 1ª *ação*, foi pensada e estruturada antes de conhecermos os estudantes e de termos contato com eles, já que o ano letivo ainda não havia se iniciado⁴⁰. Nesse momento, foi estabelecido o cronograma anual de trabalho, com um detalhamento das *atividades* a serem realizadas no primeiro bimestre, tais como: formas de avaliação, estratégias a serem usadas em sala de aula, a forma de como trabalharíamos em sala, entre outros elementos.
2. *Ação* = Realizar uma *Rodada de Apresentação*, em sala de aula, e aplicar o questionário socioeconômico (utilizando-se para isso, uma hora aula). O primeiro contato foi realizado com as turmas da 1ª série do EM. Nesse momento, foi entregue uma autorização para que os estudantes levassem

de trabalho — já que demoraria no mínimo duas semanas (uma para testar, e outra para aplicar, caso o questionário não apresentasse nenhum problema) para isso ocorrer na realidade concreta e dessa forma, duas semanas a menos de aulas ministradas. O questionário foi planejado antes de iniciar o ano letivo, e era impossível fazer um teste para ver se apresentava problemas. Além disso, utilizar duas aulas (uma para realização de pré-teste, e outra para realização do teste), iria fazer com que os estudantes atrasassem os conteúdos programáticos, trazendo-lhes prejuízos ao longo do ano.

40 Cabe apontar que todo o planejamento foi revisto pós a *atividade Rodada de apresentação*, anteriormente citada. Ainda, semanalmente o planejamento era revisitado, revisto e reanalisado, dentro dos resultados obtidos nas *atividades* com os estudantes e as “metas” que havíamos (professor e pesquisador) estipulado.

para casa e os pais assinassem (todos os pais aceitaram que o filho participasse da pesquisa; apenas dois ligaram para o telefone de contato, existente na autorização, para buscarem maiores informações). Agimos de maneira a fazer uma primeira explanação, explicando a pesquisa, e depois passando a palavra aos estudantes. Após, foram entregues as duas folhas (questionário e autorização) para que os estudantes respondessem e nos entregassem até o final da aula o questionário e levassem a autorização para seus pais assinarem — esta deveria ser devidamente assinada pelos responsáveis, e devolvida na semana seguinte.

3. *Ação* = Aplicação, com os estudantes, do instrumento *Carta Expectativa de Futuro*. 2º Contato com as turmas de EM. Dessa maneira, agimos, na realidade, a fim de explicar o *objetivo* dessa *ação* e depois foram entregues aos estudantes a folha impressa para que eles escrevessem, realizassem suas *ações*. Além do *objetivo* já exposto dessa *ação*, foi possível, também, analisar o nível de desenvolvimento da escrita dos estudantes.

4. *Ação* = Tabulação/geração de gráficos dos dados referentes ao apêndice I. Esta foi realizada conjuntamente pelo professor e pelo pesquisador, sem a participação dos estudantes e, esses dados, não foram apresentados aos estudantes⁴¹.

5. *Ação* = Leitura/análise do apêndice II. Esta foi realizada de maneira conjunta entre professor e pesquisador. Apesar de a pesquisa estar sendo realizada em uma escola central e tradicional da cidade de Marília, os estudantes, de maneira geral, apresentavam muitas dificuldades de escrita, ou seja, não tinham o desenvolvimento esperado para essa faixa etária (a grande maioria, com exceção de dois estudantes, tinham 14 ou 15 anos). Em outras palavras, o nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores relacionadas ao domínio da norma culta da língua portuguesa não foi o esperado.

41 Esses dados não foram apresentados aos estudantes para evitar constrangimentos e qualquer tipo de desentendimento entre eles.

6. *Ação* = Preparação de um Power Point a respeito dos conteúdos que seriam trabalhados durante todo o ano (estruturados em tópicos para os estudantes conseguirem se orientar dentro dos conteúdos programáticos), mais conteúdos referentes ao *Surgimento da Sociologia no século XIX*. Esta ação foi realizada sem a participação dos estudantes.

7. *Ação* = Apresentação, para os estudantes, não só dos conteúdos que seriam trabalhados durante o ano (apresentação do Currículo paulista e suas temáticas previstas ao para a 1ª série do EM), bem como o início de uma exposição a respeito do surgimento da Sociologia como ciência no Século XIX. Tal apresentação foi feita em parceria entre o pesquisador e o professor, de maneira expositiva.

8. *Ação* = Reunião de avaliação, da ação 7, e planejamento da ação 11 (elaboração de estratégias para socializar os conteúdos a respeito do processo de **Socialização**). Esta foi realizada sem a participação dos estudantes.

9. *Ação* = Continuação da apresentação do contexto histórico do surgimento da Sociologia (utilizando-se para isso os slides produzidos na 6ª ação). Ação realizada entre professor, pesquisador e estudantes, contudo com o professor e o pesquisador explanando de maneira mais intensa e os estudantes participando por meio da realização de perguntas.

10. *Ação* = Realização de reunião para avaliação, das ações 9 e 7, e também a finalização da forma a serem trabalhados os conteúdos referentes ao processo de socialização. Essa ação foi realizada sem a participação dos estudantes. Fechamento da forma pela qual se trabalharia — explicações, fichamentos (que seriam cobrados dos estudantes) e texto — o conteúdo necessário.

11. *Ação* = Explicação de como se realiza um fichamento e aula expositiva com a leitura em voz alta do texto⁴² — essa expressão é utilizada para significar uma leitura conjunta com todos os estudantes da sala, em que cada um dos estudantes (seguindo sua vontade) lê um determinado parágrafo do texto — seguido de explicações parágrafo por parágrafo, grifo das partes principais do mesmo, e discussões com os estudantes sobre o que se havia lido. *Ação* realizada em parceria entre professor, estudantes e pesquisador.

12. *Ação* = Reunião de avaliação da ação 11 e reorganização do planejamento. Esta foi realizada sem a participação dos estudantes.

Entendendo, com o exposto até o momento, em termos de *ações*, realizadas pelo professor/pesquisador, já é o suficiente para prosseguir com a análise. Aqui, finda-se essa breve descrição das *ações*. Antes de iniciar a análise das *ações*, acima descritas, algumas reflexões são necessárias.

A primeira diz respeito à autonomia do professor. Esta termina na forma pela qual os conteúdos são socializados, em sala de aula, ou nos termos mais utilizados, contemporaneamente, nas estratégias que esse trabalhador assumirá para realizar seu trabalho. Ou seja, a *atividade* do professor é regulada por diversos mecanismos — Legislações Trabalhistas, Currículos Estaduais, entre muitas outras — que dificultam a construção de um pensamento/trabalho autônomo no seu cotidiano.

Os dispositivos legais, citados, anteriormente, são importantes, pois questionam a existência de projetos de lei como o da *Escola sem partido*, PROJETO DE LEI N.º 867 DE 2015⁴³, do deputado federal pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), Izalci Lucas, muito debatido no contexto brasileiro atual. Isso porque, as legislações, diferente do que alguns preconizam, já estabelecem uma série de normas e de conteúdos a serem ministrados. Esses, por sua vez, limitam a atuação profissional dos

42 O texto utilizado aqui foi o livro *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dácio Tomazi, que foi adotado pela escola como material paradidático, via o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal livro foi o material teórico básico, utilizado durante todo o ano com os estudantes.

43 Ver texto na íntegra em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

professores, impedindo, dessa maneira, uma eventual “doutrinação” realizada por estes profissionais no processo de ensino-aprendizagem com seus estudantes.

O professor tem uma autonomia restrita em relação ao como trabalhar, o que trabalhar, etc.. Essa autonomia é restrita, já que, como apontamos anteriormente, os conteúdos trabalhados pelo professor são estipulados pelo governo federal e pelos diferentes governos estaduais — pois existe uma hierarquia, quer dizer, os governos estaduais precisam seguir as diretrizes federais. Contudo, não podemos deixar de apontar que toda aula expressa sim um dado ponto de vista da realidade, elemento esses impossível de ser excluído, já que cada indivíduo é singular na apropriação e externalização de um dado conteúdo.

No mais, toda aula ministrada representa um ponto de vista da realidade, não existe linguagem — um dos instrumentos mais utilizados pelos professores — sem ponto de vista. Quer dizer, como bem aponta Weber (2006), um dos maiores expoentes do liberalismo nas Ciências Sociais, deve-se buscar a neutralidade, mas essa é impossível de ser alcançada. Isso implica que não existe aula sem ponto de vista e que não existe escola e/ou aula neutra, daí a importância dos diferentes documentos normatizarem a atuação desse profissional.

Do apresentado até o momento, fica claro que a metodologia que buscamos coloca os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como seres ativos desse processo, diferentemente de grande parte das metodologias utilizadas atualmente que trata os estudantes como meros receptores passivos. Apesar de esse elemento ser melhor problematizado no capítulo seguinte, apontamos, desde já, que como sujeitos pensantes, esses seres humanos são **ativos** no processo de aprendizagem. Dessa forma, pensar em doutrinação seria uma incongruência – pois descaracteriza o papel ativo desses sujeitos — já que os estudantes

ativamente se apropriam do conteúdo e sempre de maneira particular e não como apresentada pelo professor.

Assim, projetos como *Escola Sem Partido*, representam, entre outras coisas, tentativas de reafirmação de noções burguesas de modos de ser e de pensar. Em outras palavras, são projetos que buscam corroborar com a hegemonia burguesa atual e impedir tentativas que questionem esta visão.

Outro item importante para a reflexão diz respeito à construção de estudantes autônomos e críticos. De maneira geral, as diferentes teorias pedagógicas do Construtivismo à Teoria Histórico-Cultural, apontam para a necessidade dos estudantes participarem do planejamento das atividades pedagógicas. Contudo, como avançar nessa tarefa? Em quais momentos os estudantes devem ou não participar? O Planejamento anual deve ser reflexo de uma construção coletiva — com a participação dos estudantes? E as determinações dos Currículos — legais de maneira geral?

Sobre o aspecto de os estudantes participarem do planejamento, não conseguimos avançar, já que as *atividades* realizadas, durante todo o ano, não contaram com a participação de parte dos sujeitos, os estudantes, em seu planejamento. O que nos leva a refletir criticamente é se esta pesquisa foi ou não embasada na Teoria da Atividade, caso esse seja um elemento impreterível, ou se esse aspecto teórico necessita de uma revisão e/ou reelaboração intelectual⁴⁴.

De fato, entendemos que a pesquisa se baseou na TA, usando seus pressupostos, confrontando-os com a realidade. Contudo, não conseguimos estruturar as *atividades* juntamente com os estudantes, nem integrar os estudantes ao processo de constituição dos planejamentos das *atividades*. Porém, isso não invalida todo o procedimento da pesquisa, com base nos pressupostos da TA.

44 Ressalta-se que a respeito dessa problemática — dos estudantes participarem ou não das elaborações das *atividades* que serão realizadas — não se encontram trabalhos, especialmente em nível nacional, que buscam pensar esse aspecto da teoria, ou seja, não se lê nos diferentes trabalhos de pesquisa e relatos de experiências educacionais, nas mais diversas correntes interpretativas, uma preocupação com esse aspecto conceitual apontado por diferentes teorias e autores.

Um terceiro elemento, delineado para todas as *atividades* realizadas, diz respeito à perspectiva de desenvolver, nos estudantes, uma capacidade de estudos para as ciências humanas, utilizando-se, para isso, o fichamento como técnica de estudo.

Apesar de, um primeiro momento, parecer inadequado utilizar-se de fichamento com os estudantes, e das dificuldades iniciais em exigir que esses fossem realizados, com o passar do ano, foi notória a melhora de leitura e interpretação de textos por parte dos estudantes, depois da adoção dessa técnica de estudo – o que temos chamado de *Leituras Significativas de Textos Sociológicos e Filosóficos*. Tal constatação foi percebida — de avanço desses estudantes nesse requisito — e constatada tanto pela pesquisa, como pela equipe gestora da escola, na reunião de fechamento dos trabalhos, mediante o relato da professora em uma das reuniões de organização do trabalho pedagógico:

Quando você falou de realizar os fichamentos com os estudantes, achei que nunca funcionaria. Hoje, utilizo essa técnica com as demais turmas, pois melhora o resultado da aprendizagem. (Fala da professora Sofia⁴⁵ em reunião de planejamento das *ações*).

Destacados esses três aspectos das *ações* do docente, podemos entender, como aponta Leontiev (1978 e 1983), que *atividade* humana singular contém, em si, a experiência da humanidade, sua genericidade. Isso se dá, pois o professor age de determinada forma ao realizar as *ações* e não de outra, já que aprendeu sócio historicamente a agir dessa maneira ao realizar seu trabalho. Geralmente, nas faculdades de Humanidades, aprende-se a realizar o fichamento como técnica principal de estudo, assim, optamos por socializar esse conhecimento já no EM — já que os estudantes se

45 Cabe esclarecer, que devido às normativas de trabalhos acadêmicos, o nome Sofia é fictício. Esse procedimento possui como intuito preservar a identidade da professora participante da pesquisa. Além disso, os demais nomes que serão citados, seguem esse mesmo procedimento.

encontram em um nível de desenvolvimento em que é possível realizar esse procedimento, de maneira a qualificar a forma pela qual eles buscavam a apreensão/criação/reconstrução dos conhecimentos.

Disso, podemos entender que

[...] os processos psíquicos humanos (suas “funções psicológicas superiores”) assumem uma estrutura que tem como elos obrigatórios os meios e métodos sócio historicamente formados, transmitidos ao sujeito pelas pessoas à sua volta durante o processo de trabalho cooperativo comum entre eles.(LEONTIEV, 1983, p. 77-78, tradução nossa) ⁴⁶

Ao executar a aula expositiva, por exemplo, a respeito do contexto histórico do surgimento da Sociologia, o professor transmite de maneira externa um conhecimento social, que será internalizado singularmente e ativamente pelo estudante, levando-os a compreender que “ [...] transmitir um meio ou método de realização de um ou outro processo é impossível, exceto numa forma externa — na forma de ações ou na forma de linguagem externa” (LEONTIEV, 2009, p.78, tradução nossa)⁴⁷.

Por meio dessas ações exteriores, o professor terá que fazer coincidir os *objetivos* profissionais (sanar as carências e socializar os conhecimentos sociológicos), mediante a *atividade* de ensino, e os *objetivos* dos estudantes, por meio do processo de aprendizagem⁴⁸. Ou seja, não existe ensino sem aprendizado e nem aprendizado sem ensino.

Do mais, esse processo de ensino-aprendizagem só ocorrerá se o *objetivo da atividade* do professor estiver totalmente integrado⁴⁹ ao *objetivo*

46 Lê-se no original: [...] los procesos psíquicos del hombre (sus “funciones psíquicas superiores”) adquieren una estructura que tiene como eslabón inevitable medios y procedimientos que se han formado en el plano histórico-social, que le son transmitidos por los hombres que lo rodean en el proceso de colaboración, de comunicación con éstos. (LEONTIEV, 1978, p. 77-78).

47 Lê-se no original: “But to transmit a means or a method of carrying out one process or another is impossible except in an external form – in a form of action or in the form of external speech.”(LEONTIEV, 1978, p.95).

48 Cabe ressaltar aqui que, no segundo capítulo, discutiremos temáticas relacionadas aos objetivos dos estudantes mais detalhadamente.

49 Faz-se necessário esclarecer que os objetivos se integram e não são os mesmos.

da *atividade* do estudante.

Por fim, ao analisar as ações do professor, nós nos baseamos naquilo que foi por ele exteriorizado, nas suas ações que envolvem estruturas externas — o fazer do sujeito — visíveis e passíveis de análise. Já as estruturas internas — funções psíquicas superiores — não são visíveis, mas podem ser constatadas por meio das alterações ocorridas nesse sujeito, na sua forma de práxis, no real concreto, como bem aponta Leontiev “[...] a *atividade exterior e a interna tem uma mesma estrutura.*” (1978, p. 80-81)⁵⁰ e continua “[...] a atividade que é interna por sua forma e deriva da atividade prática externa, não difere desta nem se sobrepõe a ela, senão que conserva um nexo de princípio e demais é paralela a ela.”(1978, p. 81)⁵¹. Isso implica que toda a análise é realizada sobre aquilo que é exteriorizado e, dessa maneira, passível de ser analisado, estudado e entendido.

2.4 Ações estabelecidas, realizar as operações

Enquanto as ações possuem, cada qual, seu objetivo, e o conjunto delas volta-se para a obtenção do fim último da atividade — conhecimentos a serem socializados, na análise em questão —, as *operações* relacionam-se com as condições nas quais essas ações são realizadas. Assim, os *objetivos* de uma *atividade* e de uma *ação* podem permanecer constantes, iguais — mesmo isso não sendo uma regra —, contudo, as *operações* pelas quais as ações são realizadas podem ser distintas.

Por exemplo: um professor que trabalhe em duas escolas sendo que uma possui equipamento de projeção multimídia em todas as salas e na outra não. Suponhamos que ele dê aulas para os estudantes da 1ª série do EM e

Enquanto que a atividade principal do professor em sala é ensinar, a atividade principal dos estudantes é aprender.

50 Lê-se no original: [...] *la actividad exterior y la interna tiene una misma estructura común.* (LEONTIEV, 1978, p. 80-81).

51 Lê-se no original: [...] *la actividad que es interna por su forma y que deriva de la actividad práctica externa, no difiere de ésta ni se superpone a ella, sino que conserva un nexo de principio y además bilateral con ella.*(LEONTIEV, 1978, p.81).

tenha que socializar os conhecimentos a respeito do *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia*.

Partindo da situação apresentada, existem pelo menos duas maneiras de agir distintas: na primeira, o professor ministra a aula, utilizando-se de PowerPoint, nas duas escolas. Em uma basta ele levar seu computador e conectá-lo ao projetor, e na outra, além de seu computador, ele terá que levar um projetor e montá-lo em sala. O mesmo professor, para a escola, que não possui o projetor em sala, tem que realizar *operações* a mais com o intuito de viabilizar a *ação* de dar aula sobre o *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia*. Notem, o objetivo da *atividade* é o mesmo, as *ações*, por assim dizer, são as mesmas, contudo, as *operações* serão diversas para o exemplo citado⁵².

Por sua vez – utilizando, ainda o mesmo caso, hipoteticamente criado, a fim de explicitar a teoria – o professor poderia, em uma segunda situação, realizar *ações* e *operações* diferentes, quer dizer, na primeira escola utilizar-se de PowerPoint, enquanto que na segunda escola, utilizar-se de lousa e giz, por exemplo.

Nessa segunda situação, do exemplo construído, o professor teria que realizar, não só *operações* distintas mas também, *ações* diferentes da posta na primeira situação, teria que escrever em lousa, ao invés de ir mudando os slides no computador. As *operações* são distintas, uma vez que, estruturar/montar/apresentar os slides é diferente do que a de estruturar/montar/apresentar a matéria em lousa. Nesse caso, as *operações* necessárias, em sala, são o de levar apagador e giz, ao invés de levar o computador, entre outras coisas. Assim, as *operações* não possuem condições, elas são realizadas dentro de certas condições objetivas da realidade concreta.

Além de serem realizadas em certas condições sócio-históricas, as

52 O exemplo é hipotético, pois teríamos que ter os mesmos estudantes, para pressupor as mesmas *ações*. Contudo, de uma escola para outra os estudantes mudam e assim, talvez, tenha-se que mudar as *ações* a serem realizadas.

operações possuem um dado conjunto de habilidades que são operacionalizadas. Pode-se dizer que as *ações* e as *operações* serão integradas pelas habilidades. Essas habilidades são um conjunto de *ações* já desenvolvidas pelo professor, que as realiza, “[...] estruturado em operações e orientado a um objetivo [...]”(NÚÑEZ, 2009, p.84). Tais “[...] habilidades possibilitam a integração com os objetos e com outros sujeitos.” (NÚÑEZ, 2009, p.84). Dessa maneira,

A habilidade implica o domínio das formas da atividade cognoscitiva, prática e valorativa, ou seja, o conhecimento em ação, os conhecimentos teóricos sempre existem relacionados com umas ou outras ações (habilidades). As habilidades têm consigo os conceitos. (NÚÑEZ, 2009, p.84)

Como podemos observar, no exemplo acima, o professor só pode utilizar-se de Slides e/ou da lousa, se tiver habilidades desenvolvidas para essas utilizações, ou seja, a utilização desses instrumentos já pertencer ao seu NDR. Obviamente que essas habilidades podem e só se constroem mediante as *atividades*, já que ninguém nasce sabendo. É por intermédio de *atividades*, que aquelas habilidades ainda, não constituídas, podem ser desenvolvidas, e, com isso, capacidades que não existiam ou que estavam adormecidas, são desenvolvidas e/ou afloradas.

Para a realização das *ações* expostas no subtópico 2.3, foram necessárias as *operações* vinculadas a determinadas condições presentes na escola:

1. Possuir um espaço e horário para a realização do planejamento — realização dos encontros entre professor e pesquisador. Junta-se a isso, ter materiais como o Currículo paulista, livros teóricos para subsidiar as discussões que estavam sendo realizadas; ter a possibilidade de realizar o traslado até esse local; possuir computador para consultas e sistematização das discussões, entre outros elementos;

2. A professora precisa possuir turmas da 1ª série do EM; necessitar da liberação da equipe gestora da escola para o desenvolvimento da pesquisa; ter instrumentos que viabiliza a impressão dos questionários socioeconômicos e do termo de consentimento da pesquisa, entre outros elementos.
3. Ter o traslado até a chegada à escola e à sala de aula – *ação* – ir de ônibus e depois a pé – *operações*; realizar a impressão *Cartas de Expectativas de Futuro* — *ação* —, imprimi-las na impressora do xérox da faculdade – *operação*; realizar as explicações — *ação* — em voz alta para toda a turma, mudando de tonalidades e intensidade, quando necessário – *operações*; entre outros elementos.
4. Para a *ação* de tabulação, precisou-se de *operações* de digitação dos dados do questionário; habilidades com ferramentas do Microsoft Excel (foi perceptível que as habilidades necessárias para essa tabulação foram adquiridas tanto pelo pesquisador quanto pela professora, durante o processo de realização dessa *ação* com a orientação de um bibliotecário qualificado); entre outras⁵³.
5. Para a realização da *ação* de leitura do instrumento *Carta de expectativa de futuro* foram realizadas *operações* de maneira conjunta. Agia-se lendo os textos — *ação* — em voz alta — *operação*. Tomava-se nota daquilo que se julgava necessário (faculdade almejada pelos estudantes, faixa salarial vislumbrada, tipo de trabalho a ser realizado, entre outros) — *ação* — em um computador, de maneira a tabular os dados do Anexo II – *operações*.
6. Já para a estruturação do PowerPoint, sua realização é a *ação*. A sequência de ligar o computador, estruturar os tópicos de uma dada forma e não de outra, utilizando recursos do programa são as *operações*.

Para cada uma das 11 *ações* relatadas no tópico 2.3, ou das diversas outras que foram realizadas durante o ano, existem *operações* e habilidades que foram utilizadas e/ou criadas, que permitiram que as *ações* se

⁵³ Faz-se necessário dizer, ainda, que o Microsoft Excel é um *instrumento* utilizado na atividade. Utilizá-lo é a *ação* e o como ele é utilizado são as *operações*.

desenvolvessem no real concreto. Assim, “[...] as ações estão correlacionadas com os fins (objetivos), as operações com as condições.”⁵⁴ (LEONTIEV, 1978, p. 85, tradução nossa), ou seja, denomina-se [...] operações os meios com os quais se executa a ação.”⁵⁵ (LEONTIEV, 1978, p. 85, tradução nossa).

Dessa maneira, pode-se entender que *ação e operação* constituem partes integrantes de toda *atividade*, e que essas partes se relacionam de maneira dialética entre si. Assim, Leontiev aponta que

As ações e as operações têm origens distintas, distintas dinâmicas e distintas funções. A gênese da ação está nas relações de intercâmbio das atividades; toda operação é o resultado de uma transformação da ação, originada como resultado de sua inserção dentro de outra ação e a incipiente tecnificação da mesma, que se produz. Como uma fácil ilustração desse processo, pode-se servir da formação de operações, que requer, por exemplo, a educação de um condutor de automóvel. Primeiramente, cada operação — por exemplo, a embreagem — se forma como uma ação subordinada precisamente a este objetivo e que apresenta sua própria “base de orientação” consciente (P.Ya. Galperin). Posteriormente, esta ação é incorporada dentro de outra ação que apresenta uma estrutura operacional complexa, por exemplo, a ação de trocar as marchas do automóvel. Agora a embreagem se converte em um procedimento dentro da nova ação: em uma operação que deixa realizar-se já, na forma de processos especiais de objetivo fixo; seu objetivo não se manifesta para a consciência do condutor do veículo na embreagem, dentro das condições normais de marcha, é como se não existisse. Sua atenção está dirigida a outras coisas: retirar o automóvel do local que está estacionado, subir encostas inclinadas, conduzir a certa velocidade, dentro do perímetro urbano, etc. Na realidade, esta operação como sabemos pode sustentar-se na atividade consciente do condutor e realizar-se automaticamente. Em geral, o destino das operações, mais cedo ou mais tarde, é converter-se em

54 Lê-se no original: “[...] as acciones están correlacionadas con los fines, las operaciones con las condiciones.” (LEONTIEV, 1978, p. 85).

55 Lê-se no original: “Denomino operaciones a los medios con los cuales se ejecuta la acción.” (LEONTIEV, 1978, p. 85).

funções mecânicas. (LEONTIEV, 1978, p. 86, tradução nossa).^{56 57}

Se pensarmos, por exemplo, nas ações de traslado da professora; na ação de acomodar os estudantes antes de iniciar os trabalhos em sala; na ação de ligar o projetor multimídia, ou em tantas outras realizadas diariamente, todas essas ações — inicialmente realizadas de maneira pensada —, foram internalizadas e transformadas em procedimentos mecânicos, em *operações*, realizadas no cotidiano desse profissional. Quer dizer, as ações foram se mecanizando e se transformando em *operações* — condições objetivas para a realização das ações —, para que o ato de ministrar a aula, ação, possa acontecer no dia a dia dos professores.

Esses elementos — ações e operações — constituintes da atividade em interligação com os *objetivos* vão ajudar a estruturar a Base Orientadora da Ação (BOA), que constitui para o professor a “[...] imagem da ação que ele irá realizar, a imagem do produto final, ligada tanto aos procedimentos como ao sistema de condições exigidas para a ação.” (NÚÑEZ, 2009, p.84).

Assim, a BOA é

56 Lê-se no original: “Las acciones y operaciones tienen distinto origen, distinta dinámica y distinto destino. La génesis de la acción en las relaciones de intercambio de actividades; en cambio toda operación es o resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se incluye en otra acción y sobreviene su “tecnificación”. Puede servir como el ejemplo más simples de este proceso la formación de operaciones cuya ejecución se requiera para conducir un automóvil. En un principio cada operación (el cambio de velocidades, por ejemplo) se forma como una acción subordinada a ese fin y que tiene una “base orientadora” conciente (P.Y. Galperin). Posteriormente esta acción se incluye en otra que tiene una compleja composición operacional; en la acción de cambiar el régimen de movimiento de automóvil. Entonces, el cambio de velocidades se convierte en uno de los procedimientos para ello, es decir, en la operación que lo ejecuta, y deja realizarse como proceso especial orientado hacia un fin: su fin no se delimita. Para la conciencia del conductor en condiciones normales parece casi no existir el cambio de velocidades, se ocupa de otras situaciones: hace arrancar el coche, acelera bruscamente, lo hace correr, lo detiene en el lugar necesario etc. Como es sabido, la verdad es que esta operación puede ser excluida de la actividad del conductor y ser ejecutada por un autómata. El destino de las operaciones en general es el de convertirse tarde o temprano en función de una máquina.

57 Cabe aqui um apontamento, a citação em questão foi traduzida da edição cubana e não da edição argentina. Existem algumas diferenças de tradução do texto, e nesse momento, por acreditar que a edição cubana esteja mais clara para interpretação, optou-se por utilizá-la. Contudo, seguindo o padrão da dissertação, para a qual utilizei como referência principal a tradução argentina, é ela que cito no original. Na edição cubana, que data de 1981, da editora *Editorial Pueblo y Educación*, esse fragmento pode ser encontrado nas páginas 67-68.

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaborarmos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme um plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondam a essas exigências e que estão sujeitas à formação. (GALPERIN, 1986, p. 116, tradução nossa).⁵⁸

Talízina (1988) aponta que as pesquisas empíricas levaram à determinação de quatro tipos diferentes de BOA, tendo como critérios o grau de generalização, a plenitude daquilo que está sendo realizado e o modo de sua elaboração⁵⁹. Assim, a BOA deve permitir ao professor não só entender qual o conteúdo a ser socializado, em termos conceituais, como também as *ações* e *operações* a serem realizadas para que os estudantes se apropriem desses conteúdos.

Em certo sentido, a BOA permitirá ao professor idealizar o resultado de sua atividade no contexto escolar, ou seja, é a constituição de um *planejamento* que deve garantir a compreensão (significado) e a motivação (sentido) do estudante em relação ao conteúdo a ser ministrado. E dessa forma ela se constitui como parte da *teleologia* do trabalho docente.

Pode-se dizer, que na *atividade* do professor, o significado está associado ao seu papel sócio-histórico de ensinar. Enquanto que sua motivação está associada a garantir as suas necessidades e carências, está também coligada com a de socializar conhecimentos que proporcionem uma formação integral dos sujeitos da aprendizagem e de si mesmo.

2.5 Realizadas as operações, discutir os *Objetivos*

58 Lê-se no original: "La parte de orientación es la instancia rectora y precisamente, en lo fundamental, depende de ella la calidad de la ejecución. Si elaboramos un conjunto de situaciones donde deba aplicarse esta acción según el plan de enseñanza, estas situaciones dictarán un conjunto de exigencias a la acción que se forma y, conjuntamente con ellas, un grupo de propiedades que responden a estas exigencias y que están sujetas a formación." (GALPERIN, 1986, p. 116)

59 Segundo a própria autora, é possível teoricamente vislumbrar, pelo menos oito tipos de BOA.

Do apresentado até aqui, podemos entender que os elementos básicos constituintes de *atividade*, segundo Leontiev são: *necessidades*, *motivo*, *ações*, *operações* e *objetivos*. Como bem aponta Davidov, ao comentar o referido autor, “Tem lugar permanente as seguintes transformações: atividade ↔ ações ↔ operações e motivos ↔ finalidade ↔ condições. (1988, p.32, tradução nossa)⁶⁰.”

O esquema apresentado por Davidov, sobre os elementos constituintes básicos de toda *atividade*, é bem interessante, já que, utilizando as setas de duplo sentido, mostra o caráter não engessado, integrado e mutável dos elementos da Atividade em Leontiev, quer dizer, tenta explicitar o movimento desses elementos constituintes da TA. Além disso, demonstra a ideia contida na qual uma atividade pode transformar-se em *ação* e vice e versa, por exemplo.

Esse caráter *mutante* dos elementos da *atividade* é importante, pois permite ao professor estruturar cada aula como uma *atividade*, que por sua vez, pode ser transformada em uma *ação* dentro de uma atividade bimestral e esta, por sua vez, pode se transformar em uma *ação* dentro da atividade anual. Além de permitir ao leitor do presente trabalho, entender que o texto está apresentado seguindo os elementos da atividade, apesar da explanação aparentemente ser mecânica, está estruturada dessa forma a fim de possibilitar a construção textual e não porque o autor ou a teoria, utilizada pelo mesmo, sejam mecânicos.

Toda a vida do sujeito pode ser entendida e estruturada em torno de *atividades*, contudo, estamos preocupados em discutir a *atividade principal* do professor investigado, já que é esta que será capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores desse profissional. Assim como uma criança nos anos iniciais possui como *atividade principal* o *brincar*, e por meio dele se desenvolve, é mediante a *atividade* do trabalho – no nosso caso, ensinar, dar

60 Lê-se no original: “Tienen lugar permanente las siguientes transformaciones mutuas: actividad ↔ acción ↔ operación e motivo ↔ finalidad ↔ condiciones.

aulas – que o professor vai se desenvolver (MARX, 2013, LEONIEV, 1979, LUKÁCS, 2010, 2013 e Vygotski, 2012a, 2014).

Toda *atividade* e/ou *atividade principal* possui um *objetivo*. Este é a idealização do resultado final da atividade que está sendo realizada. O *objetivo* está associado à capacidade *teleológica* – assim também como a BOA –, quer dizer,

[...] o trabalho [...] é um pôr teleológico conscientemente analisado, que, quando parte dos fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, e transformar entes em objetividades que sequer existiriam antes do trabalho. (Seria enganoso, aqui, pensar apenas em formas de trabalho altamente desenvolvidas. A roda, que não existe em parte alguma na natureza, foi, por exemplo, inventada e produzida em fases relativamente iniciais.) Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum tipo teleológico. [...] Isto é, o crescimento constante dos momentos controlados – mais ou menos — pelo pensamento, ou diretamente na prática, produz em cada estágio essencial um aspecto geral qualitativamente diverso, e age por isso, a cada vez, de maneira qualitativamente diferente sobre o tipo de práxis humana, sobre o pensamento que a prepara, e que dela emerge. (LUKÁCS, 2010, p. 43, 44 e 45).

Pode-se entender o *objetivo* como um *pôr teleológico consciente*, que é idealizado no início da *atividade*, e norteará, juntamente com a *motivação*, todo o trabalho do indivíduo.

Continuando a discussão, os exemplos apontados, se o professor em

uma relação *estranhada* busca apenas, por assim dizer, sanar suas carências e necessidades, o *objetivo* dessa *atividade* realizada pode ser alcançado mantendo-se no emprego. Ou seja, se os processos de socialização de conhecimento foram realizados ou não, não é preocupação desse trabalhador.

Contudo, existe o segundo caso que estamos discutindo, o do professor que, além de sanar suas necessidades e carências, possui o *objetivo* de socializar os conhecimentos sócio historicamente produzidos. Esse profissional, mais do que manter sua relação *estranhada* de emprego, busca desenvolver humanamente os indivíduos com os quais trabalha.

Dentro da *atividade*, objeto de nossa pesquisa — a de socializar o *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia* — pode-se dizer que os *objetivos* foram alcançados. Isso porque, mediante externalizações orais, realizadas pelos estudantes, bem como a análise de uma questão de prova escrita — que cobrava esse conteúdo — a grande maioria dos estudantes (93%) chegaram a uma resposta satisfatória, quer dizer, explanaram corretamente sobre a temática perguntada.

Podemos fazer as afirmações acima, já que a prova possuía, entre outras, a seguinte pergunta:

A Sociologia nasce no século XIX enquanto ciência reconhecida. Contudo, a sociedade Europeia, em especial, está passando por grandes transformações desde basicamente o séc. XV. Explique quais são os principais eventos sociais que estão eclodindo e descreva pelo menos duas alterações culturais que estão acontecendo que propiciaram o desenvolvimento dessa ciência que nasce com o objetivo de buscar as leis sociais e explicar esses acontecimentos.

E o gabarito feito pelo professor em parceria com o pesquisador era:

Podemos destacar pelo menos 4 grandes eventos que

aconteceram desde o séc. XV que propiciaram mudanças socioculturais e alavancaram para o surgimento e consolidação da Sociologia enquanto ciência: 1) Revolução Industrial → alterou toda a forma de produzir e reproduzir a vida material, aumentando, em grande medida, a capacidade produtiva, gerando excedentes, em termos de mercadorias, inimagináveis, até aquele momento; 2) Revolução Francesa → foi um dos grandes marcos da luta política das classes emergentes (burgueses e proletários), contrapondo-se as antigas relações de nobreza e etc. Ela altera grupos de poder, altera leis e etc; 3) Consolidação dos Estados Modernos → Delimitam, não só geograficamente, mas também culturalmente, os territórios que cada nação ocupará. Altera toda a relação dos indivíduos com as fronteiras territoriais e consolida hábitos vividos e compartilhados por grupos; 4) Crescimento/Surgimento das cidades → Devido ao um grande êxodo rural, as cidades ganham novos contornos. Nesse sentido, altera-se a forma de vida das pessoas, já que as pessoas passam a se nortearem, por um tempo, baseado no relógio a dependerem de um fluxo maior de consumo, pois não produzem o que consomem.

A aluna Natalia, 1ª série do EM, de 15 anos deu a seguinte resposta para essa questão:

O surgimento da Sociologia foi impulsionado pelo desenvolvimento do Capitalismo entre os séculos XV e XIX. Alguns dos fatos históricos que podemos destacar desse processo foram: Revolução Industrial — marco de alteração na forma de produção da vida material —, Revolução Francesa — marco de tomada do poder político, vida imaterial, por parte da classe emergente, burguesia —, Formação dos Estados Nacionais — nova forma de estruturar a vida social, especialmente o poder, e criação dos estados modernos —, Constituição/Crescimento das Cidades — vida social estruturada nas cidades e não mais no campo —, Relação Capital & Trabalho — coloca o assalariamento como principal forma de pagamento pelos trabalhos executados por empregados, que levou a uma série de revoltas populares.⁶¹

⁶¹ A única alteração realizada na prova da Natalia diz respeito ao uso da norma culta da língua portuguesa.

É interessante notar que, essa aluna, se apropriando dos materiais socializados com ela (Livro didático, utilizado pela escola, aulas ministradas sobre a temática e apresentação dos slides feitos pelo professor, em parceria com o pesquisador), trouxe um elemento a mais do que o gabarito, que havíamos realizado antes da aplicação da prova. Ela traz, para além do gabarito, a questão da expansão da relação de assalariamento — como relação de trabalho principal dentro do Capitalismo —, e também, os movimentos populares que começam a surgir, especialmente, a partir do século XIX, derivado da contraposição Capital X Trabalho.

Do exemplo, podemos afirmar que, a *atividade principal*, realizada pelo professor (ensino), conseguiu inter-relacionar-se com a *atividade principal* dos estudantes (aprendizado) de maneira a constituir neles um processo de desenvolvimento no qual foram internalizados conhecimentos, produzidos a respeito da temática em questão. Assim, podemos dizer que o objeto percebido da aprendizagem, como *necessidade*, transformou-se em *objetivo* e *motivo* da *atividade*. Com isso, os indivíduos foram levados a agir na realidade mediante *ações* e *operações* de forma a conseguirem alcançar o *objetivo* que havia sido estipulado, idealizado, inicialmente pelo professor, pesquisador e pelas diretrizes educacionais. No caso exemplificado, apropriar-se de dos conteúdos referentes ao *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia*.

Dito isto, cabe apontar que o método de avaliação, priorizado, foi o da realização de provas. Esse método é altamente criticado pelas diversas correntes pedagógicas, inclusive a que adotamos — Teoria Histórico-Cultural —, já que essa compreensão teórica aponta para a necessidade de um ensino socializador de conceitos, com base na resolução de problemas e não de questões.

As provas não são situações problemas, de maneira geral, e, sim,

questões a serem respondidas pelos estudantes. Acontece que o contexto sócio-histórico nacional privilegia esse método de avaliação da aprendizagem. As escolas realizam, obrigatoriamente, provas e, além disso, devido a uma carência de vagas nas universidades brasileiras, o processo seletivo de ingresso a estas está associado à realização de vestibulares, provas. Esse contexto sócio histórico impõe aos professores, preocupados com a possibilidade de continuação dos estudos desses estudantes, a necessidade de prepará-los para a realização desses processos seletivos. Enquanto esse contexto não é alterado, existe a necessidade latente de preparar os estudantes do EM para a realização dos mesmos e, não fazê-lo seria uma irresponsabilidade, já que estaríamos dificultando que esses estudantes prosseguissem nos estudos, caso queiram/possam.

É possível construir processos de aprendizagens que, baseados apenas em *situações problemas*, possam avaliar o ensino? Sim, é possível. Para alguns conteúdos menos cobrados em vestibulares, essa foi a opção trabalhada durante o ano, porém os dados de pesquisa não nos permitem maiores discussões no que diz respeito a essa questão. Reafirmando, para além da preocupação em relação a socializar os conteúdos, existe uma preocupação, por parte dos professores, preocupados com seus estudantes, em formá-los, para a continuação dos estudos — ingressar nas Universidades —, e, dessa maneira, prepará-los para os vestibulares.

Ao fazermos esse apontamento sobre os vestibulares, não estamos, aqui, defendendo essa forma de avaliação — forma essa que não entendemos como processo capaz de avaliar —, pois esta, repetindo a lógica capitalista, trata desiguais como iguais, colocando estudantes com acesso a *capitais culturais* (BOURDIEU, 2007) diferentes para competirem em uma prova (vestibular) igual, dando a falsa impressão de um processo justo — já que é a mesma prova para todos — de ingresso às universidades brasileiras. De maneira geral, os estudantes de escolas públicas, por diversos fatores,

tiveram menos acesso aos conhecimentos produzidos e socializados, quando comparados aos estudantes das escolas particulares, fora o **entorno** social, entre muitos outros aspectos que propiciaram um maior acúmulo de *capital cultural* (BOURDIEU, 2007), para os filhos da elite, entre outros aspectos.

Essa encruzilhada - dar ou não prova?, já que entendemos ser insuficiente a prova para a análise dos conhecimentos estudantis — ao ser contextualizada na situação contemporânea é uma falsa polêmica. Falsa porque, enquanto não se alteram as formas de avaliações para o ingresso nas universidades brasileiras (ou melhor, enquanto não existir a universalização do acesso a esse grau de ensino), todo professor, preocupado com a formação de seus estudantes, precisa, além de ensinar os conteúdos programáticos, ensinar seus estudantes a enfrentarem esses processos seletivos que vem provocando um grande sofrimento nos indivíduos nessa fase de formação.

Para exemplificar a questão, podemos citar o caso da escola pública na qual desenvolvemos a pesquisa: dentre as três avaliações obrigatórias a serem realizadas, a equipe gestora cobrava que pelo menos uma delas fosse prova, e, de maneira geral, inclusive a professora que participou mais ativamente da pesquisa, dava uma prova e optava em dar outras duas formas de avaliações diferentes – trabalhos, pesquisas, apresentação de textos, entre outras formas, na prática, uma prova por bimestre. Mesmo não concordando com os vestibulares e entendendo como equivocada essa forma de avaliação, usou-se, não só esta, mas também outras formas avaliativas que entendíamos como mais eficazes no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Esses estudantes, com os quais trabalhamos competirão, em teoria, em pé de igualdade, com os de escolas particulares. Acontece que, em uma das escolas particulares, de que temos informações, os estudantes fazem por trimestre, seis provas, sendo duas modelos vestibulares objetivos, duas

modelos ENEM e duas modelos vestibulares dissertativos.

Obviamente, por uma questão de normatizações legais, pressupondo que os estudantes – escolas públicas e particulares – tiveram os mesmos conteúdos programáticos, acontece que os estudantes das escolas particulares estarão mais aptos à realização dos vestibulares, não por serem mais inteligentes, mas por terem tido um ensino que se preocupava em formar, neles, as habilidades necessárias para a resolução desse tipo de concurso.

Disso resulta que o professor, preocupado com o desenvolvimento dos seus estudantes, precisa, além de socializar conhecimentos referentes a sua matéria, também, por um contexto sócio-histórico, prepará-los para a realização desses vestibulares, o que o leva a incluir, em todos suas *atividades* de ensino, também este *objetivo*.

Dessa maneira, a *atividade* do professor vai se tornando cada vez mais inglória. O *objetivo* dela vai ampliando-se e ampliando, também, as *ações* e *operações* necessárias para sua realização. Isso significa intensificação do trabalho docente — exigindo mais em um mesmo tempo.

Fora a intensificação, cada vez mais esses profissionais não têm se reconhecido no fruto de seu trabalho (estudante com apropriação dos conhecimentos e com suas capacidades psíquicas superiores desenvolvidas) o que tem levado a uma ampliação do *estranhamento* na execução de sua *atividade principal*, tornando-a, não como uma *atividade* que o desenvolve como ser humano, mas como uma *atividade* que o leva ao adoecimento e embrutecimento.

3 A atividade principal dos estudantes: aprendizagem

Os malucos lá do bairro.
Já falava de revólver, droga, carro.
Pela janela da classe eu olhava lá fora.
A rua me atraía mais do que a escola.
Fiz dezessete, tinha que sobreviver.
Agora eu era um homem.
Tinha que correr.
Mano Brown ("To ouvindo Alguém Me chamar", Racionais Mc's)

Para o professor, a *atividade principal* é o trabalho, especificamente o ensinar; para uma criança pequena, é o brincar; e para o adolescente? O estudo ou o trabalho, qual é a atividade principal? Qual o objetivo dessa atividade principal?

Para a Teoria Histórico-Cultural (THC), a adolescência se constitui como uma idade de transição; uma idade na qual o indivíduo está deixando de ser criança para se tornar adulto. Assim Vygotsky aponta que

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída pela elevação das funções psíquicas e a formação de sínteses superiores, independentes. Nesse sentido, na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estreita hierarquia. As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras como um cacho de ramos posto em um recipiente, nem sequer crescem como diversos ramos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. No processo do desenvolvimento, todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico no qual a função central ou diretora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação dos conceitos. Todas funções restantes se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos.

(2012b, p. 119, tradução nossa)⁶²

Não estamos apontando para qualquer tipo de ensino, quando pensamos no desenvolvimento dos adolescentes nos anos da educação formal básica, especialmente do EM, temos de pensar em um ensino que seja capaz de desenvolver conceitos, mais precisamente, conhecimentos científicos.

Primeiramente, tanto na teoria vigotskiana, como na TA de Leontiev, todo processo de formação conceitual, espontâneo ou científico, é um processo ativo. Dito de outra forma é um processo no qual, **ativamente**, os indivíduos vão se apropriando da realidade concreta e formando/desenvolvendo funções mentais capazes de entender, explicar e generalizar o entorno social.

Além disso, esse processo é ao mesmo tempo de reprodução e de criação. Reprodução porque os conhecimentos (sejam conceitos, conduta, ou qualquer outro elemento) são exteriores ao indivíduo e este os reproduzirá. Exemplificando, um adolescente aprende sobre o *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia* — utilizarei essa temática uma vez que, anteriormente, ela já foi citada nesse trabalho. Contudo, poderíamos utilizar qualquer outro conhecimento socializado —, reproduzindo conhecimentos históricos e socialmente constituído pela humanidade. Conhecimento científico esse, com os quais ele se relaciona mediado pelo professor.

Criação, já que as capacidades — de reproduzir o significado da Revolução Industrial (RI), por exemplo — de reproduzir elementos de entendimento sobre *Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia*, estão sendo desenvolvidas em nível singular no indivíduo, de maneira a construir sua particularidade de compreensão dessa temática. O conhecimento das

62 Lê-se no original: “Toda la historia del desarrollo psíquico en la edad de transición está constituida por el ascenso de las funciones y la formación de síntesis superiores, independientes. En este sentido, en la historia del desarrollo psíquico del adolescente predomina una estricta jerarquía. Las diversas funciones (atención, memoria, percepción, voluntad, pensamiento) no se desarrollan unas al lado de otras como un manojo de ramos puestas en un recipiente, ni siquiera crecen como diversas ramas de un mismo árbol unidas por un tronco común. En el proceso del desarrollo todas esas funciones constituyen un complejo sistema jerárquico donde la función central o rectora es el desarrollo del pensamiento, la función de formación de concepto. Todas las restantes funciones se unen a esa formación nueva, integran con ella una síntesis compleja, se intelectualizan, se reorganizan sobre la base del pensamiento en conceptos.” (VYGOTSKI, 2012b, p. 119).

características do que foi a RI é uma característica aprendida socialmente, não é dada biologicamente. Biologicamente, este adolescente possui a possibilidade de aprender sobre essa temática, mas será apenas socialmente que ele aprenderá realizar análises sobre os sentidos e significados que são atribuídos a esse dado fato histórico. Por meio da *necessidade* social de que os estudantes saibam o que foi esse processo histórico, criar-se-ão, neles, habilidades necessárias para realizar esse processo de aprendizagem, de suas ações — ler e compreender um texto sobre a temática.

O adolescente terá que desenvolver funções que lhe permitam desde ler um texto, até interpretá-lo de maneira imanente e contextualizada. Contudo, por mais que esse aprendizado seja social, o adolescente, mediante suas particularidades (seu acúmulo de formação), desenvolverá *ações e operações*, que, por mais que pareçam simples cópias das *ações e operações* realizadas por pesquisadores da temática, é algo particular, próprio daquele sujeito que está realizando essa *atividade*, e, nesse sentido, inovador, criativo, reproduzindo e criando sua compreensão sobre a RI.

Disso, resulta que, por mais que exista uma forma média dada socialmente de como os humanos realizam essa *atividade* (compreensão do processo da RI), cada indivíduo a realizará de maneira única (notem, por exemplo, a diferença do gabarito para a resposta da Natalia. Se colocássemos outras respostas, todas — caso não exista cópia entre estudantes — vão ser diferentes umas das outras), uma vez que cada internalização de processos se realiza ativa e singularmente pelo sujeito que a está realizando.

Assim, em uma sala de 40 estudantes, por exemplo — embora haja uma média de conhecimentos que foram apropriados pelos estudantes a respeito do *Contexto Histórico do Desenvolvimento da Sociologia* — cada um deles terá apropriações diferentes desse contexto. Isso significa dizer que, no ensino, todo método avaliativo busca compreender, mapear esse NDA dos

estudantes que, inicialmente, não estão nesse nível de desenvolvimento, mas que, após realizar *atividades*, devam possuir um mínimo de compreensão comum sobre a questão tratada.

Cada estudante parte de uma compreensão particular sobre essa temática (NDA), construirá um novo NDA, mas em um nível mais elevado de desenvolvimento, e, isso, mediante a *atividade* de aprendizagem, todos terão que ter alcançado uma compreensão mínima comum e ao mesmo tempo diferente desse processo.

Assim, acreditar que os estudantes partiram de pontos distintos (NDA) e chegarão — no final do processo de aprendizagem, como apontam as reflexões contidas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), ou como aponta Gramsci (1968) — em um mesmo ponto de desenvolvimento, não é de todo verdade, pois desconsidera a particularidade e o caráter ativo desses sujeitos da aprendizagem, que não são meros reprodutores.

Em outra prova que continha a seguinte questão: Explique e contextualize o processo histórico de desenvolvimento da Sociologia, o estudante “Lucas” de 14 anos, responde: “A Sociologia enquanto área de conhecimento científico, ganha esse caráter, mediante os trabalhos de pesquisa de Émile Durkheim, em um contexto de conflitos sociais do século XIX.” Já o estudante Rafael responde:

A sociologia surge no contexto do século XIX, o qual estão havendo grandes transformações sociais, especialmente no contexto europeu, sendo marcante o advento e confirmação da burguesia, enquanto classe dominante (Revolução Francesa, por exemplo). Essas alterações sociais, associadas ao cientificismo da época, levaram Durkheim, a constituir um método explicativo para os estudos das sociedades e ajudar a estruturar a Sociologia enquanto ciência. Por isso que muitos o consideram o pai da Sociologia.

Por mais que os estudantes tenham chegado a uma caracterização,

aproximada do contexto conturbado do séc. XIX, não se pode apontar, pelo que foi externalizado por ambos, que esses estão em um mesmo NDA⁶³. Entretanto, podemos dizer que existem elementos comuns nessas duas respostas/apreensões. Dessa forma, partem de pontos de desenvolvimento diferentes — no início do processo de aprendizagem — e chegam a pontos diferentes — no término desse processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o ponto de chegada, a apreensão sobre a temática, possui elementos relacionados em ambos os adolescentes.

Um segundo elemento, a ser tratado, é que os adolescentes, estudantes do EM, deveriam ter um ensino voltado, especialmente, à apropriação de conceitos científicos (VYGOTSKI, 2012b), já que esses são os principais elementos constituidores do processo de generalização, enquanto instrumentos psíquicos da realidade social.

Os conceitos nada mais são do que produções sócio-históricas intelectuais, utilizadas pelos sujeitos para nortearem suas ações, compreensão e abstração da realidade social (NETTO, 2011). Quer dizer, são ferramentas psicológicas construídas pelos humanos a fim de apreenderem o real concreto (VYGOTSKI, 2012a), como síntese superior de múltiplas determinações.

Em seus estudos experimentais, Vygotsky aponta para a existência de dois tipos de formação conceitual: conceitos espontâneos/cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneo/cotidiano têm como base o real vivido dos estudantes, ou seja, são aqueles formados mediante a experiência de vida desses sujeitos. Eles sempre seguem o caminho do simples ao complexo, quer dizer, vão se generalizando. Ao perguntar para uma criança o que é uma cadeira, ela imagina essa cadeira mentalmente e a descreve, pois a base de formação mental da imagem de uma cadeira é algo

⁶³ Faz-se necessário apontar aqui, que não estamos discutindo se as respostas contêm todos os elementos necessários para considerar certa ou errada as respostas dos estudantes. Estamos, apenas, utilizando dados de pesquisa para entender que o “lugar de chegada”, apreensão do processo de ensino, dos estudantes, dificilmente será o mesmo. Contudo, existem elementos próximos em ambas.

real concreto, e *não* conceitual.

Por sua vez, o conceito científico é resultado de generalizações, fruto de pesquisas de conhecimento sócio-histórico sistematizado. Ao perguntar para um adulto, por exemplo, o que é uma cadeira, ele, caso esteja nesse nível de desenvolvimento, não pensará em uma cadeira concreta, real. Ele a descreverá, pensando nos elementos comuns existentes em todas as cadeiras. Assim, descreverá uma abstração e generalização do entendimento do que seja uma cadeira.

Enquanto uma criança pequena possui dificuldade de classificar, distinguir diferentes objetos (banco, banquinho, etc), por pensar concretamente — operacionalizando **conceitos espontâneos** ou **cotidianos** — sobre uma cadeira, um adulto, que tendo formado o conceito — teórico e abstrato — de cadeira, conseguirá fazer essa distinção com facilidade, já que todo conceito envolve, ou deve envolver, todos os elementos básicos — mínimos — que aquele objeto deve ter para ser considerado uma cadeira, por exemplo, que está sendo analisado abstratamente pelo indivíduo.

Isso implica dizer que existe uma distinção entre essas duas formas de pensar. Enquanto o **conceito cotidiano** vai se complexificando, ou seja, do objeto particular a um leque cada vez maior de objetos que podem ser classificados como cadeira; o **conceito científico**, abstrato, é a generalização daquilo que podemos entender como cadeira, permitindo classificar um objeto particular enquanto tal.

É preciso apontar que, apesar de formas de pensar distintas e com capacidades distintas de generalizações, só são possíveis de se constituírem os conceitos científicos mediante os **conceitos cotidianos**, já que o pensamento abstrato, que terá como base os conceitos científicos e generalizadores, só é formado na medida em que o pensamento concreto já tiver sido constituído, com base nos **conceitos cotidianos**, com base no real.

Em outros termos, não é possível criar um conceito científico, generalizado de um *cocar*, por exemplo, se a pessoa nunca tiver tido contato — visto, lido a respeito, entre outras formas — com tal artefato indígena. Da mesma maneira, é impossível constituir um **conceito científico** do que é Socialização, com os estudantes da primeira série do EM, se estes nunca tivessem passado e/ou vislumbrado esse processo.

Entende-se desse processo de formação conceitual que a *atividade principal* dos adolescentes é o aprender. No entanto, um aprendizado de tipo conceitual, típico dessa faixa etária, generalizador, baseado em **conceitos científicos** será socializado/construído com esses estudantes.

A terceira e última questão, que gostaríamos de abordar, diz respeito ao caráter da *atividade principal* nessa faixa etária, os adolescentes. Os teóricos da THC são unânimes ao afirmarem que está associada à *atividade de aprendizado, de estudos*. E isso, foi expresso até esse momento no texto. Acontece que, na realidade brasileira, especialmente das escolas públicas, muitos dos estudantes trabalham o dia todo e estudam no período da noite. Neste caso, qual seria a *atividade principal* desses jovens: a *aprendizagem* — como aponta a teoria, para essa faixa etária — ou o *trabalho* — devido às relações reais vivenciadas por estes jovens?

Essa questão é pouco debatida e pesquisada pelos educadores e teóricos que discutem o processo de ensino-aprendizagem, no contexto brasileiro. Essa pesquisa também não conseguiu avançar, teórica e praticamente, nessa problemática. Mesmo o pesquisador tendo esse elemento como um problema de análise, não se conseguiu — mediante os processos realizados — chegar a conclusões e análises qualificadas para distinguir a *atividade principal* desses jovens trabalhadores.

O questionário socioeconômico revelou que 22% dos estudantes da primeira série do EM trabalha — jornada completa (44h/semana) ou em jornada reduzida (30 h/semana). Dentre os estudantes da 2ª série do EM,

51,9% declara exercer atividades remuneradas; e nos estudantes da 3ª série do EM 64,3% declara trabalhar.

Mesmo com esses números expressivos de estudantes que trabalham, não conseguimos desenvolver *atividades*, com esses estudantes, capazes de mapear aquela atividade que se constituiria como a principal — trabalho ou estudo? Ambas integradas?

O que foi perceptível, via de regra, em nível de pesquisa, é que os estudantes despendem maior energia física e mental na atividade do trabalho. Um exemplo disso, é que muitos, quando precisam optar em faltar do trabalho ou da escola, faltam, quase sempre, da escola. Lógico que aqui também, as implicações de faltar em um ou em outro são diferentes, contudo, é muito mais valorizada a *atividade laboral* em detrimento da *atividade de aprendizado*, especialmente porque a primeira sana necessidades e carências básicas mediante o recebimento do salário.

Isso resulta que uma parte expressiva dos estudantes, que teoricamente deveriam estar se formando, apropriando-se de conceitos científicos no âmbito escolar, na verdade estão “apenas” preocupados em conseguir um diploma do EM, já que este, muitas vezes, propicia uma ascensão no trabalho, ou a possibilidade de alçar novos caminhos (faculdade, cursos técnicos, entre outros).

Sobre essa questão, é significativo o relato de um estudante:

Professor, eu trabalho o dia todo em uma marcenaria como aprendiz, e, com a *grana* que ganho, ajudo em casa e compro minhas coisas. Se eu tiver que largar algo será a escola, já que eu e minha família precisamos do dinheiro que ganho. Só não larguei a escola ainda, e vim para o noturno, pois um curso (referindo-se a um curso técnico) o que eu quero fazer, me exige o EM completo. Com esse curso, vou poder fazer projetos de móveis planejados e crescer na empresa, ou mesmo formar a minha. Daí estou aqui estudando à noite e tentando acabar logo o EM, para que eu possa fazer esse curso. (fala da estudante Nirde).

Do mais, resta ainda dizer que, Dragunova e Elkonin, mediante seus trabalhos, apontam, que nessa fase de transição, os estudantes teriam como *atividade principal* a de *comunicação* que se caracteriza pelo estabelecimento de relações pessoais íntimas, tendo o reconhecimento do outro como um de seus elementos principais (ELKONIN, 1987).

3.1 A necessidade sócio-histórica como motor da *atividade*

O relato do estudante, no tópico anterior, é expressivo, já que mostra a situação de muitos adolescentes no contexto nacional. Quer dizer, o momento em que muitos, como discursado socialmente por políticos e envolvidos com a educação, deveriam estar aprendendo, qualificando-se para a vida adulta, estão, na verdade e por necessidade material, trabalhando para o complemento ou a geração da renda familiar. A pesquisa apontou que, dentre os estudantes que trabalham, em torno de 10% é responsável pela principal fonte de renda doméstica, ou seja, são o arrimo financeiro de suas famílias.

Dentre os estudantes pesquisados a média salarial das famílias é:

1. Estudantes da primeira série do EM:

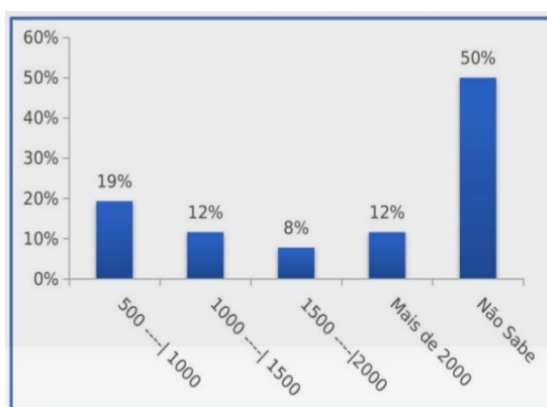


GRÁFICO 2 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.

FONTE: PRÓPRIO AUTOR.

2. Estudantes da segunda série do EM

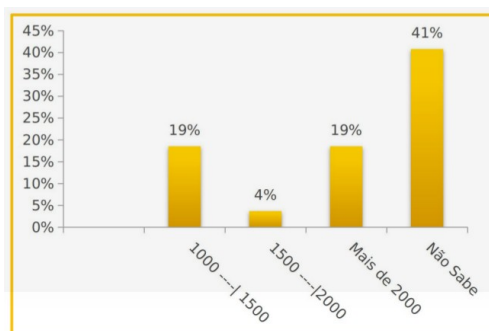


GRÁFICO 3 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.

FONTE: PRÓPRIO AUTOR.

3. Estudantes da terceira série do EM

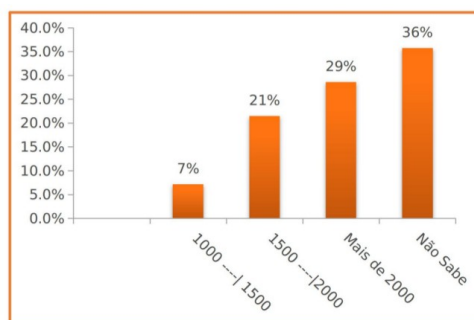


GRÁFICO 4 – FAIXA DE RENDA SALARIAL DA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.

FONTE: PRÓPRIO AUTOR.

Mediante os gráficos, podemos chegar a duas constatações: a primeira é que, quanto mais velhos são os estudantes, mais estes possuem conhecimentos das finanças domésticas; e a segunda é que a maioria dos estudantes, com quem trabalhamos, poderia ser enquadrada socioeconomicamente, pela caracterização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como pertencentes às classes D e E, ou, de famílias das classes proletárias, já que nenhum dos estudantes declarou

possuir meios de produção⁶⁴.

Assim como acontece com os professores, no caso dos adolescentes, a *necessidade* também apresenta controvérsias. Existe uma *necessidade* sócio-histórica de apreensão/significação dos conteúdos sociológicos, *necessidade* essa imposta e determinada pela sociedade brasileira; mas existe também a *necessidade* de muitos estudantes em trabalhar para ajudar na renda familiar ou mesmo ser responsável por manter a sua família.

Na prática diária, com os estudantes, conseguimos mapear pelo menos três necessidades distintas, que impulsionariam a *atividade* desses jovens. São elas:

A) 1º grupo de *necessidades* está relacionado com os indivíduos que “querem” aprendizagem, especialmente entre aqueles que não trabalham, entrelaçando a *necessidade* social, com a *necessidade* particular e, com isso, a *atividade principal* desses sujeitos, ser o aprender;

B) 2º grupo de *necessidades* está relacionado com os indivíduos que trabalham. A *necessidade* social, aprendizado, está em segundo plano, já que o trabalho, *necessidade* particular desses sujeitos singulares, dessa faixa etária, é que norteará suas ações, ou seja, sua *atividade principal* são o trabalho e não o aprender, em um movimento dialético de interdependência e mútua determinação;

C) Já esse 3º grupo de *necessidades* esta relacionado com os indivíduos que, mesmo trabalhando, *necessidade* particular, também valorizam a aprendizagem; *necessidade* social e singular se inter cruzam. Nesse grupo, não se conseguiu caracterizar a *atividade principal* desses sujeitos, quer dizer, se era o trabalho, a aprendizagem, ou mesmo a comunicação (nosso trabalho de campo, mostrou a existência de uma inter-relação entre esses três elementos na constituição da *atividade principal*, todavia é necessário estudos de maior fôlego prático-teórico para se chegar a conclusões), como

64 No grupo dos estudantes pesquisados havia uma exceção, inclusive o estudante que declarou a maior renda salarial, cujo pai tinha uma revenda de carro, conhecido popularmente como Garagem — loja de compra e venda de carros novos e usados.

apontada no final da parte 3, — ou mesmo as três instâncias ao mesmo tempo, dependendo do período do dia; enquanto trabalhava, uma, e enquanto estudava, outra, e assim por diante — a *atividade* que provoca as maiores mudanças psicológicas superiores.

Entra, aqui, outra questão: como conciliar essas diversas *necessidades* (social e particulares dos sujeitos) de maneira a motivar os estudantes?

Normalmente, pouco se pensa sobre a questão do estudante trabalhador, e, quando se *culpa* alguém pelos fracassos no processo educativo, normalmente se atribui esse fracasso ao professor, visto que esse não teria conseguido criar *atividades* capazes de *motivar* os estudantes para o processo de ensino-aprendizagem, ou aos estudantes, por serem “*preguiçosos*”, por assim dizer, que não fazem o que foi solicitado, que não teriam vontade. Contudo, essa problemática é muito mais complexa do que a forma pela qual se tem discutido essa questão, seja em termos de entendimento, ou na busca dos possíveis “culpados”.

O que pouco se discute é que, socialmente, o trabalho tem sido imposto aos estudantes em idade escolar (EM), ou seja, pouco se problematiza que a própria sociedade, mesmo discursando de maneira a valorizar o ensino, tem levado os estudantes a se desviarem dessa rota. Dito de outra forma, cobra-se que todos devem estudar, pelo menos até o EM, contudo, materialmente, nem todos têm tido as condições necessárias para viabilizar o processo de aprender, como *atividade principal*, colocando, dessa maneira, a aprendizagem em segundo plano na vida concreta desses estudantes.

Nesse ponto, também, há o entrelaçamento entre a *atividade* do professor e a *atividade* dos estudantes. Enquanto o professor atua de maneira a ensinar, socializar os conhecimentos produzidos sócio historicamente, os estudantes precisam agir, aprender, de maneira a se apropriarem desses conhecimentos. Assim, não existe ensino sem aprendizado, nem aprendizado sem ensino, pelo menos no âmbito da

educação escolar formal, e, por isso, estamos trabalhando, em todo o texto, referindo-nos a esse processo, como sendo um processo de **ensino-aprendizagem**.

3.2 Motivação estudantil para a realização da aprendizagem: nota ou conhecimento?

Os sistemas de ensino-aprendizagem formais estão baseados, em sua maioria, em **sistema de recompensas**. Os estudantes realizam determinadas tarefas e recebem pontos por essa execução; exemplo disso, são as tarefas de casa, as quais os professores atribuem notas e, quando isso não acontece, via de regra, não é realizada pelos estudantes. Dessa forma, quando um professor, passa algo que deve ser feito pelos estudantes, muito provavelmente, escutará: “Quantos pontos esse trabalho vale?” (fala do Fernando). É quase um *fato social total* como apresentado por Marcel Mauss (2003), baseado no *dar e receber*.

Essa relação estabelecida entre professores e estudantes, que tem se mantido por décadas, possui, pelo menos um problema de fundo: transforma a *necessidade* de aprender em uma relação de escambo na qual o *motivo* da aprendizagem não é o aprendizado, mas sim, o acúmulo de notas para poder passar de ano - não que esses elementos (notas e aprender) não possam ser unidos, mas, normalmente, não inter-relacionados/associados.

O *objetivo* de apropriar-se de conhecimento transforma-se em um mero sistema de *ranking* de notas. Esse sistema, permite-lhes passar de ano, ou mesmo nos diferentes processos seletivos, vestibulares, por exemplo.

Acontece que só existe *atividade* quando o *objetivo* e o *motivo* estão interligados (LEONTIEV, 1978). Se a *motivação* dos adolescentes não estiver voltada para o processo de aprendizagem, este não ocorrerá, ou ocorrerá em segundo plano, o que provocará prejuízos ao desenvolvimento dos

adolescentes. Disso, a problemática, a ser estruturada, é transformar os *motivos compreensíveis* em *motivos realmente eficazes*.

É compreensível, para grande maioria dos adolescentes, a *necessidade* de apropriar-se dos conhecimentos a respeito do processo de Socialização. Como exemplo, os estudantes só realizaram os fichamentos dos textos sobre essa temática, mediante um processo de recompensas no qual foram habituados, desde sua entrada na escola, ou seja, de atribuir notas, ponto positivos, ou coisas do gênero, que seriam computadas na média, desses estudantes, ao entregarem o solicitado.

O *motivo realmente eficaz* dos estudantes foi a vontade de ganhar nota na média, pelo menos para a grande maioria, mas, ao realizarem esses fichamentos, juntamente com outras *ações e operações*, propostas pelo professor, os estudantes começaram a se apropriar dos conceitos referentes ao conteúdo programático em questão.

Com o passar do ano, a questão relacionada à nota, a ser atribuída pelo fichamento, por exemplo, foi sendo deixada de lado pelos estudantes e, no quarto bimestre, mesmo tendo optado (professora e pesquisador) por não mais pontuar os fichamentos, esses eram realizados pelos estudantes (89% deles realizaram os fichamentos, mesmo sem a nossa solicitação).

Dizer isso implica que, no conjunto das *atividades*, realizadas com os estudantes, durante o ano letivo, a apropriação dos conteúdos foi deixando de ser uma *motivação apenas aparente* e se tornando, mediante processos de *atividades*, estudos via fichamentos, uma *motivação realmente eficaz*, já que, de maneira geral, “[...] o resultado da ação é mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a introduziu.” (LEONTIEV, 2010, p.70). Transformando-se, assim, em um ponto do *objetivo* de aprendizagem, realmente, em uma *motivação* capaz de impulsionar as *atividades* dos estudantes, o aprender.

Os trabalhos conduzidos, durante a pesquisa, foram iniciados com o

professor/pesquisador obrigando, exigindo, forçando por assim dizer, os estudantes a realizarem determinadas ações – fichamento, como maneira de estudo do material (capítulos do livro didático utilizado pela escola) a respeito da temática Socialização — baseando-se em um sistema de recompensas por notas. Gradativamente, aquilo que era uma relação de troca — faz o fichamento e recebe nota — vai ganhando novos contornos psíquicos, e os estudantes vão se apropriando dessa forma de estudar – e vão deixando o *sistema de recompensas* — baseado em nota — em segundo plano.

Eles começaram a realizar essa forma de estudo, baseada no fichamento, para o estudo do conteúdo de Socialização — primeiro conteúdo programático do semestre — e passaram a utilizar dessa técnica como uma ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem em geral⁶⁵.

Com isso, o *motivo apenas compreensível* — apropriar-se dos conceitos científicos sobre socialização, e os demais conceitos de outras temáticas trabalhadas durante o ano — foi se tornando em um *objetivo realmente eficaz*, ou seja, os estudantes passaram a aprender os conceitos científicos independentemente da atribuição ou não da nota para tal realização.

Ao agir dessa forma, sem a pretensão da nota, os estudantes estão realizando uma *atividade*; realizando processos que, ao serem executados, constroem/governam as relações deles com o mundo. Satisfazem necessidades especiais correspondentes a eles, implicando, com isso, uma compreensão mais adequada do processo de Socialização, ou de como os humanos se tornam humanos, se socializam enquanto tais (LEONTIEV, 1978).

Essa apropriação conceitual — mas não só, já que implica, também, em modos de fazer, criação/desenvolvimento de habilidades, entre muitos outros elementos desenvolvidos pelos estudantes — como uma *atividade*, provocará, nesses adolescentes, um processo de desenvolvimento de suas *funções psíquicas superiores* juntando para isso, o *objetivo* e a *motivação* em

65 Alguns estudantes relataram, inclusive, a utilização dessa técnica para estudos em outras áreas das humanidades.

um mesmo todo complexo chamado de **aprendizagem**.

Analisada de maneira simplista, parece autoritária essa relação de ensino-aprendizagem estabelecida, visto que obriga os estudantes, mediante a recompensa da nota, a *realizarem* suas *ações*. Todavia, uma análise mais cuidadosa apontará para a questão da tomada de consciência dos indivíduos envolvidos nesse processo, tornando-o não impositivo ou autoritário, mas um processo autônomo por parte dos sujeitos (estudantes e também professores) que os realizam. Nesse sentido, existe um movimento dialético entre autonomia e heteronomia que terá o sujeito conscientemente atuando no real como o “divisor de águas”.

Exagerando o exemplo, se uma criança pequena pedir para pular de uma ponte, dificilmente um adulto deixaria, pois ela, não tendo consciência das implicações dessa atitude, poderia vir a óbito se realizasse tal atitude – e isso é uma forma heteronômica, um autoritarismo no ensinar?

Com o passar do tempo, essa criança, por diversas razões, vai tomando consciência das implicações daquele ato que queria realizar anteriormente, e sem que ninguém a coaja, ela não mais, de maneira geral, possuirá esse desejo.

Em certo sentido, esse é o movimento que buscamos no processo de ensino-aprendizagem formal: os adolescentes, por não terem consciência, de maneira geral, da necessidade de se apropriarem dos conhecimentos escolares, oferecem resistência a apreenderem esses conteúdos. Contudo, com o passar do tempo, esses jovens vão tomando consciência da importância e necessidade de apropriação deles e começam a agir autonomamente no real concreto, de maneira a apropriá-los.

Fora o sistema geral de recompensas, talvez, as maiores *motivações* dos estudantes na educação convencional, sejam aquelas *necessidades* apontadas no subcapítulo 2.1, que podem ou não ser transformadas em *motivação*:

A) Existem aqueles para quem a principal *necessidade* não são os estudos, mas sim o trabalho, o que implica que, de alguma forma, a *motivação* desses não está voltada para o processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que, dentre os 11% de estudantes, que pararam de realizar os fichamentos, ao pararmos de atribuir notas, a grande maioria é desse grupo de estudantes — trabalhadores. E isso por diversos *motivos*, como terem apenas os finais de semana para realizarem os fichamentos e outras obrigações estudantis, já que, quando não estão na escola, estão no trabalho, entre outros afazeres.

Como fazer com que esses estudantes-trabalhadores se motivem para o processo de aprendizagem? Como já citado, nossas pesquisas avançaram pouco. Na prática, eles foram tratados como os demais estudantes — não levando em conta o caráter específico desses sujeitos. Apesar disso, eles passaram de ano sem nenhuma recuperação, pelo menos em Sociologia. Isso nos colocou outra questão a qual não conseguimos avançar na análise: Como que, mesmo aparentemente, tendo como *atividade principal* o trabalho, esses estudantes, alcançaram a nota necessária, pelo menos em aparência, e passaram de ano com médias expressivas, já que a *atividade secundária*, aprender, teve desempenho médio próximo àqueles estudantes os quais possuem o aprender como *atividade principal*⁶⁶;

B) *Necessidade* de apreensão dos conceitos sociológicos. Nossa pesquisa, conforme o relato acima, focou a análise nesse grupo que, como dissemos, mesmo tendo o sistema de trocas como base motivadora, esta foi sendo alterada, e a aprendizagem, em certo sentido, tornou-se a *motivação principal* desses estudantes.

C) Aqueles estudantes que declaravam tanto a *necessidade* do trabalho, como a *necessidade* do aprendizado. Este grupo, assim como o anterior — no que diz respeito ao ambiente escolar — se comporta *motivado* à aprendizagem, ou seja, veem na escola o lugar do aprender como *atividade principal*. Aqui, também, nos faltaram procedimentos adequados para o

⁶⁶ Problemática central e importante no contexto brasileiro contemporâneo que necessita de maiores pesquisas para se chegar a análises mais adequadas.

entendimento de: uma pessoa pode ter *duas atividades principais*, o trabalho e a aprendizagem? Se sim, qual dessas provocará as maiores mudanças psicológicas? Seria o indivíduo *fragmentado*? Suas funções se desenvolveriam de maneira diferente em cada momento do dia, uma nas atividades laborais e outra nas atividades de aprendizado?

O que podemos perceber, sem a separação por grupos de *necessidades*, é que, de maneira geral, os estudantes foram transformando as *necessidades*, sociais e individuais, em *motivações* pessoais/sociais em direção aos processos de aprendizagem. Assim, com o passar do ano, eles, no espaço escolar e para além dele, tinham como *atividade principal* o aprender.

3.3 As ações estudantis: a busca por conhecimentos

Para Leontiev ação é “[...] o processo subordinado à representação do resultado que deve ser alcançado, quer dizer, [é] o processo subordinado a uma finalidade consciente [...]” (1989, p.271, tradução nossa)⁶⁷. Dessa forma, a ação supõe sempre o indivíduo agindo no real concreto, buscando uma dada finalidade e de maneira consciente, ou seja, implica uma realização intencional do indivíduo no contexto social vivido.

As ações aparecem para os indivíduos em dois planos: primeiro no plano social e, segundo, no plano pessoal, individual. No plano social, surge por intermédio de suas realizações exteriores, nos indivíduos, em um movimento complexo de relações sociais num dado contexto sócio histórico, ou seja, mediante seu intercâmbio com outros seres humanos. Contudo essas ações também acontecem no plano Individual, pois é o indivíduo, enquanto ser particular, que está realizando essas ações, quer dizer, ele age particularmente nesse real complexo (LEONTIEV, 1979 e 1983).

67 Lê-se no original: “[...] al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a una finalidad consciente.” (LEONTIEV, 1989, p.271).

No âmbito individual, as ações aparecem sempre como algo exterior, realizada no real vivido, exteriorizada, e como interior, provocando mudanças de ordem psíquica nesse sujeito que a realiza, interiorizado⁶⁸.

Dessa maneira, os estudantes da primeira série do EM, ao receberem o professor e/ou pesquisador, em sala de aula, pela primeira vez, para terem aula de Sociologia, vão receber desses, uma BOA, das ações do dia. Ou seja, vão receber orientações a respeito da aula. Assim,

Essa etapa deve ser estabelecida num processo de elaboração conjunta do conhecimento de tal modo que os alunos possam construir junto com o professor, num processo de elaboração conjunta, o modelo da atividade que realizarão (a habilidade em formação). O aluno deve dispor de todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, os limites de aplicação de tal atividade. Para Galperin, a orientação é sinônimo de compreensão, pelo papel desempenhado na ação. (NÚÑEZ, 2009, p.101).

Constituiu-se, aqui, outro problema teórico que, como já apontamos, não conseguimos resolver e elaborar em nosso trabalho. Segundo os diferentes pesquisadores da THC (LEONTIEV, 1978, DAVIDOV, 1988, GALPERIN, 1982, VYGOTSKI, 2012A e TALÍZINA, 1988, entre outros), os estudantes precisariam participar ativamente do processo de construção das atividades realizadas, assim, em certo sentido, participar juntamente com o professor do processo de planejamento das *atividades*.

Esse objetivo não foi conseguido por nós durante os anos de pesquisa e intervenção no contexto escolar, visto que, o planejamento de como deveria

⁶⁸ Cabe apontar aqui que, em nosso trabalho, estamos problematizando a realização das *atividades* em seu caráter exterior, apenas apontando para processos de interiorização. Não estamos discutindo como esse processo se desenvolve em nível mais psicológico. Dentro da Teoria Histórico-Cultural existem, pelo menos, duas grandes abordagens de como esse processo se desenvolve, uma posta por Davidov (Teoria da Atividade de Estudos), e outra por Galperin (Teoria da Formação de Conceitos). Ainda, faz-se necessário apontar que, mesmo havendo pontos em comum entre essas noções, existem diferenças inconciliáveis também. Nesse sentido, o foco do trabalho não está na discussão de como internamente os conceitos são internalizados pelos sujeitos, em termos de funções psíquicas.

acontecer cada *atividade* era realizado pelo professor e pelo pesquisador, e apenas era apresentado e explicado aos estudantes.

Em termos prático-conceituais, parte das *ações* que deveriam ser realizadas pelos estudantes, especialmente no que diz respeito ao processo criativo de estruturação das *atividades*, era apenas apresentado e explicado a esses jovens, para que eles tomassem consciência daquilo que estava sendo proposto.

Dessa forma, as *ações* dos adolescentes podem ser estabelecidas da seguinte maneira, no que diz respeito ao que estamos apresentando sobre a *atividade*:

1. *Ação* – ir até o ambiente escolar, seja de ônibus, carona, ou qualquer outro meio de condução. Apesar dessa *ação* não estruturar diretamente a *ação* de aprendizado, ela precisa acontecer todos os dias que os adolescentes se dirigem à escola. Por ser uma *ação* rotineira, nós a descreveremos apenas uma vez.

2. *Ação* (primeiro dia de aula) — Os estudantes escutaram a apresentação do professor e do pesquisador.

3. *Ação* (primeiro dia de aula) — Os estudantes, um a um, apresentaram-se, falando nome e idade.

4. *Ação* (primeiro dia de aula) — Os estudantes responderam ao questionário socioeconômico (Apêndice I).

5. *Ação* (realizada em casa) — os estudantes solicitaram aos responsáveis que assinassem a declaração de liberação para a participação da pesquisa.

6. *Ação* (segundo dia de aula) — Os estudantes, pós sentarem-se, escutaram a BOA da atividade que seria realizada no dia.

7. *Ação* (segundo dia de aula) — Os estudantes fizeram a *redação Expectativa de Futuro* (Apêndice II). Cabe apontar, que ao preenchimento desse *trabalho*, foi-lhes atribuído um ponto na média, e que os estudantes que faltaram à aula, receberam a folha para ser respondida em casa e

entregue ao professor ou ao pesquisador na semana seguinte. Juntamente com a redação, os estudantes entregavam a autorização para participarem da pesquisa.

8. *Ação* (terceiro dia de aula) – Prestavam atenção na apresentação de *PowerPoint* que continha uma breve explanação sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Os estudantes não ajudaram nessa decisão e nem na forma pela qual essas atividades seriam realizadas, contudo, especialmente nesse dia, eles perguntaram e opinaram sobre o que estava sendo exposto.

9. *Ação* (terceiro dia de aula) — os estudantes fizeram perguntas, não todos, a respeito dos conteúdos que seriam trabalhados durante o ano.

10. *Ação* (terceiro dia de aula) - os estudantes prestavam atenção nas explicações que estavam sendo dadas a respeito do Contexto Histórico de Surgimento da Sociologia, e, quando julgavam necessário, faziam perguntas. Desde o primeiro dia de aula foi acordado, entre estudantes, professor e pesquisador que, a qualquer momento, as aulas poderiam ser interrompidas para perguntas. Essa estratégia permite aos estudantes esclarecerem dúvidas desde conteúdos, até a respeito da forma pela qual este estava sendo socializado.

11. *Ação* (realizada em casa) — Os estudantes tinham que fazer fichamento de um dos textos do Livro Didático, que lhes foi entregue na segunda aula. Cabe apontar que os fichamentos acumulados do bimestre valiam dois pontos na média, o que em um primeiro momento motivava-os a realizá-los.

12. *Ação* (realizada no quarto dia de aula) — Os estudantes tinham que entregar o fichamento - que era devolvido na semana seguinte, corrigido — no início da aula. Deu-se continuidade às aulas expositivas a respeito do contexto histórico de surgimento da Sociologia, exigindo-lhes atenção na explicação e argumentações — mediante perguntas ou colocações — com o

professor e/ou pesquisador.

De maneira geral, os estudantes tinham que realizar a *ação* de compreender/ouvir as explicações que estavam sendo apresentadas pelo professor e/ou pesquisador, e entregar os fichamentos na semana seguinte. Os fichamentos eram realizados em casa - alguns faziam em aulas que antecederiam a de Sociologia, como relatado por alguns professores. Outra *ação* comum, realizada pelos estudantes, em todas as aulas, era a realização de perguntas ao professor e/ou pesquisador.

Sobre as perguntas realizadas pelos estudantes, cabe um adendo, isso porque, no início do ano letivo, havia poucas perguntas — especialmente porque os estudantes não estavam acostumados a poder perguntar — e aula após aula, o número de perguntas foi aumentando. Esse aumento foi notório, já que além de incentivados a tal — lembrando que por meio de diferentes formas de externalizações, e as perguntas é uma delas, é possível analisar o NDR e a ZDP — não se permitiam brincadeiras com aqueles que estavam perguntando, ou seja, não se considerava nenhuma pergunta “*boba*”, toda pergunta era bem vinda e se exigia respeito a todos os questionamentos feitos.

Essa abertura, mediante esse modo de atuação, foi interessante a ponto de, em uma das turmas, no segundo semestre, uma das aulas ser realizada apenas impulsionada pelos estudantes mediante as suas perguntas — eles haviam lido e fichado um texto do livro didático e, ao chegarem à sala, iniciou-se um processo ininterrupto de perguntas sobre questões relacionadas ao texto. Ou seja, os estudantes, em um debate coletivo, foram orientando o curso da aula, tirando todas as suas dúvidas, a ponto de utilizarem basicamente a hora/aula com o *debate*, ou melhor, construindo o conhecimento dialogicamente⁶⁹.

Talvez, esta forma de aula — orientada e motivada pelo professor e na qual os estudantes participem ativamente em todo o desenrolar — seja o

⁶⁹ A *atividade* que gerou esse debate intenso será apresentada no capítulo 3, o qual descreveremos, passo a passo, a fim de explicitar o que temos apresentado.

sonho de qualquer professor de Humanidades, passar textos norteadores para serem lidos e estudados para a aula desenvolver-se em torno de discussões sobre o mesmo. A discussão não foi realizada independente do que o professor e pesquisador haviam planejado, mas sim, por intermédio da leitura — *ação dos estudantes* — chegou-se a níveis de interpretações do texto, que foram devidamente confrontados com que se esperavam que os estudantes fossem apreender, levando os mediadores mais experientes a orientarem suas explicações mediante a problemática trazida pelos estudantes, e isso de maneira a não deixar nenhum elemento da temática sem as devidas explicações/compreensões. Reafirmando assim que, em uma aula realizada dessa maneira, o professor, longe de ter um papel secundário, cumpre o papel de nortear as discussões, atuando como mediador mais experiente, tirando dúvidas, problematizando as questões suscitadas, e explanando os elementos centrais cuja a socialização com os estudantes era necessária.

Em termos conceituais, pode-se dizer que o conteúdo do texto, mas não só, foi capaz de fazer com que as *necessidades* dos estudantes (individual) e dos professores (social) se integrassem, de forma a criarem *motivações* em ambos na busca do *objetivo* de apreensão daqueles conteúdos programáticos, transformando a aula em uma verdadeira *atividade* de ensino-aprendizado.

Dito isso, cabe um adendo teórico-conceitual. Vygotsky e a teoria vigotskiana, apontam metodologicamente para a necessidade de privilegiar as discussões coletivas, considerando as possibilidades presentes a ZDP dos estudantes, onde estão todas as funções psíquicas superiores ainda em processo de maturação e que, no curso das relações sociais estabelecidas em sala de aula, se desenvolverão e se transformarão em aquisições internas dos sujeitos envolvidos em tal processo.

Para uma análise qualitativa do processo desenvolvido, durante a

pesquisa, é necessária uma análise dialética entre aqueles que se desenvolveram e aqueles que não se desenvolveram. Em outras palavras, o método marxista de apreensão do real, busca captar o real em movimento. Assim, quando se fala do processo de ensino-aprendizagem, só é possível analisá-lo qualitativamente, relacionando os movimentos de desenvolvimento, aqueles que aconteceram, e aqueles que não aconteceram, para, dessa forma, chegar-se a análises que permitam ao professor reestruturar a *atividade*, a fim de alcançar denominadores comuns neste processo, permitindo a socialização conceitual dos conteúdos e o desenvolvimento dos estudantes.

Quanto ao grupo de estudantes *motivados* à aprendizagem (trabalhadores ou não), era possível perceber neles a consciência da *necessidade* de apreensão dos conceitos sociológicos postos em discussão. Contudo, aqueles estudantes que trabalhavam e que não estavam *motivados* aos estudos, provocaram as maiores discussões. É interessante frisar que a temática que estava sendo debatida era justamente a categoria **trabalho**, e nessa, por terem as maiores notas e boa participação, foi notório uma maior *motivação* desse grupo de estudantes.

Com raríssimas exceções, como na aula anteriormente relatada (aula das perguntas, que possuía a temática **trabalho** enquanto conhecimento conceitual socializado), a grande maioria das vezes, a *atividade principal* desses estudantes não era a aprendizagem e sim, realizar as *ações* solicitadas buscando o “cumprimento de tabela”. Ou seja, agiam realizando *ações* em busca da nota que lhes permitiriam passar de ano (*motivo eficaz*), e não a formação intelectual, conceitual, que lhes proporcionassem um desenvolvimento (*motivo social*). Lamentavelmente, a epígrafe do *rapper* brasileiro Mano Brown, no início deste capítulo, faz todo sentido, já que muitas vezes as *atividades* realizadas na escola são menos atrativas do que as *atividades* que esses estudantes realizam fora desse espaço.

3.4 As operações almeçadas na apropriação de conhecimentos

As *operações*, pelo que já trabalhamos até o momento, são as formas/meios pelos quais as *ações* se desenvolvem e/ou *ações* que, por sua apropriação/internalização, são operacionalizadas de maneira mecânica (LEONTIEV, 1979) – sem que os indivíduos parem para pensar em sua execução – por parte dos adolescentes, sujeitos da *atividade*.

Tomemos como exemplo um adolescente que estudou no período vespertino até o nono ano do Ensino Fundamental. Na sua passagem para a 1ª série do EM, ele deverá estudar no período matutino. Sua rotina mudará. Passará a acordar, provavelmente, mais cedo do que costumeiramente para pegar sua condução — seja o carro do pai, ônibus, ou qualquer outra forma de transporte — para ir até a escola no cumprimento de sua *atividade* de aprendizagem.

No início, o deslocamento da casa até a escola é uma *ação* realizada pelo estudante envolvendo “sacrifícios”, já que terá que habituar seu corpo e mente a essa nova rotina cotidiana. Essa *ação* que era pensada e executada, passo a passo, pelo estudante, com o decorrer dos anos no EM, vai se tornando cada vez mais mecânica. O estudante vai formando funções neurais, habilidades e domínio físico a ponto de realizar essa *ação* diária de maneira automatizada — sem que ele precise pensar o passo de passo de sua execução.

O mesmo acontece em relação a determinadas *ações* realizadas no dia a dia de sala de aula. *Ações* como os estudantes se sentarem e silenciarem para que o professor inicie os trabalhos; formularem perguntas e exemplo realizarem fichamento dos textos solicitados, após serem assimiladas e automatizadas, transformam-se em *operações*, já que os sujeitos internalizaram determinados processos que os levarão à realização das tarefas de aprendizagem.

Esse processo de mecanização de ações que se transformam em *operações* dentro de uma determinada *atividade*, não ocorre necessariamente pela via da repetição, ocorre no processo de internalização dos procedimentos das ações, que constituirá habilidades no sujeito da *atividade*, permitindo-lhe realizá-las de maneira automática, sem pensar ponto por ponto no que está realizando. Faz-se necessário destacar que não há oposição entre a repetição e a internalização. Repetição é um dos meios de internalização das ações dos sujeitos. Outro meio é a resolução de problemas, que é o meio privilegiado na realização de *atividades* relacionadas ao aprender, especialmente se forem baseadas na THC.

Ao acordar cedo, o indivíduo dá início a sua *atividade* de aprendizagem, que inclui, a princípio, ações de preparo para o deslocamento de casa à escola: fazer a higiene corporal, vestir-se, fazer o desjejum, dirigir-se a escola. Para cada uma dessas ações, há um modo de realização que já está automatizado, ou seja, se transformaram em *operações* que, de acordo com o meio, são realizadas para pôr em movimento as ações. Assim, a higiene corporal poderá ser feita acionando um chuveiro, usando determinado tipo de sabonete, etc., conforme as circunstâncias do meio é possível esta ou aquela *operação* na realização de ações. Vejamos mais de perto.

A *atividade* principal é o aprendizado, mediante o qual foram traçadas diversas ações, dentre elas, destacamos o fichamento (Ver anexo I, fichamento da estudante Jéssica), como um elemento crucial para o projeto de apropriação dos conhecimentos que estão sendo socializados. Para que o fichamento pudesse ocorrer, foram feitas as seguintes *operações*: foi-lhe entregue um livro didático intitulado *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dazi Tomazi; leitura silenciosa, grifos das partes principais, sínteses, entre outras. Tudo isso para se alcançar a aprendizagem — apreensão científica dos conteúdos sociológicos.

Isso implica que, inicialmente, a apropriação conceitual era *motivo*

secundário, já que o objetivo dos adolescentes era outro, mediante um processo de internalização e de mecanização dos aspectos necessários para a realização do fichamento. À medida em esse processo de realização do fichamento foi sendo internalizado, o *objetivo* — que era o foco *principal das ações* — vai sendo alterado. Quanto mais mecânica se transforma a *operação* de realização do fichamento, mais os estudantes vão se apropriando conceitualmente dos textos (bem como seus conteúdos) fichados, ou seja, o fichamento vai se transformando apenas em uma *operação*, que permite aos estudantes se apropriarem dos conceitos sociológicos. Com a alteração, a atenção desses volta-se para o processo de aprendizagem, propostos para a disciplina de Sociologia.

Exemplificando o processo, um adolescente pode, pelo processo de mecanização, acertar, em uma prova, a definição de Racismo – basicamente um condicionamento (SKINNER, 1967), no qual o estudante repete várias e várias vezes a definição a ponto de conseguir reproduzi-la – contudo, não a operacionaliza em seu cotidiano, uma vez que não a internalizou como uma atitude, uma forma de *ação*, mas apenas formalmente. Isso porque não houve uma *atividade* adequada de apropriação desse conteúdo.

Por sua vez, outros estudantes, em uma prova, podem não escrever precisamente a definição de Racismo, mas deixa de cometer atos racistas. Assim, mesmo não tendo decorado a definição, entendeu-a, a ponto de mudar suas práticas, quer dizer, internalizou esse aprendizado sócio-histórico desenvolvido pela humanidade de não distinguir indivíduos por raça — já que, tratando-se de humanos, todos pertencem à categoria do *homo sapiens sapiens*.

Ai está uma diferença entre **condicionar** e **ensinar**, em termos conceituais e práticos. Enquanto que o condicionamento conduz o estudante a repetir a definição apresentada pelo professor, o ensino faz com que o estudante mude suas práticas cotidianas, suas formas de agir no mundo,

bem como suas funções psíquicas superiores. No primeiro caso, o conceito não possui sentido ao estudante, já no segundo, o conceito tem sentido, altera práticas, e muda formas de agir, mediante a criação de novas funções psíquicas e habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

Essa questão não é tão simples como a apresentada acima, pois como falamos em ensinar, não estamos nos referindo apenas à apropriação de conceitos, mas também na alteração de condutas, ensinar novas condutas, ou nas palavras de Leontiev

[...] não basta que a criança assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático: é preciso que se produza nela uma relação adequada com respeito ao que estuda, é preciso educar nela a atitude requerida. Só assim, os conhecimentos que vai adquirindo serão para ela conhecimentos vividos, chegarão a ser autênticos *órgãos de sua individualidade* e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. (1978, p.231-232, grifos do original e tradução nossa).⁷⁰

E continua mais adiante

A aprendizagem, os conhecimentos que se adquirem educam, e isto não se deve subestimar. Porém, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar a atitude para com os conhecimentos. Essa é a essência do caráter consciente do estudo. (LEONTIEV, 1979, p.234, tradução nossa).⁷¹

A respeito do processo de Socialização, por exemplo um estudante fez a seguinte colocação:

70 Lê-se no original: “[...] no basta que el niño asimile el conocimiento del tema dado, sea teórico o prático: es preciso que se conduzca con respecto a lo que estudia, es preciso educar en él al actitud requerida. Sólo así los conocimientos que va adquiriendo serán para él conocimientos vivos, llegarán a ser auténticos “organos de su individualidad” y, a su vez definirán sua actitud hacia el mundo.(LEONTIEV, 1978, p.231-232)

71 Lê-se no original: “El aprendizaje, los conocimientos que se adquieren, educan, y esto no se debe subestimar. Pero para que los conocimientos eduquen es preciso educar la actitud hacia los conocimientos. Esa es la esencia del carácter consciente del estudio.” (LEONTIEV, 1978, p.234)

Professor, não nascemos humanos, tudo o que fazemos diferentes de outros animais, são produções sociais passadas de pais para filhos! Do modo de comer, ao modo de cagar! OLOKO! Não existe pessoa mais inteligente, existem aqueles que aprenderam mais, do que outros! Por isso que os *playboys*, passam nas faculdades e nós não! Eles possuem um ensino melhor!" (Fala do Rafael, estudante de 15 anos do primeiro colegial)

Mediante o conceito que havia sido apresentado sobre Socialização, juntamente com as discussões estabelecidas em sala de aula, o estudante em questão, utilizou o conceito, para analisar sua realidade — com todos os problemas que possamos apontar na análise feita por ele — de maneira qualitativamente superior ao *senso comum* que, vulgarmente, aponta a existência de pessoas mais inteligentes, sem levar em consideração as diferentes apropriações sociais dos conhecimentos produzidos.

Mesmo que ele não tenha conseguido repetir o conceito de Socialização, igual ao que havíamos apresentado, o estudante, mediante a internalização do mesmo, da criação de novas funções psíquicas superiores, de novas habilidades, etc. pôde *operacionalizá-lo* na análise concreta⁷², mudando sua forma de interpretação e conduta em relação à realidade social.

É possível compreender outro problema do ensino brasileiro, que diz respeito ao processo avaliativo predominante, feito por meio de provas. As provas cobram, de maneira geral, que os estudantes expressem definições e não exigem deles que sejam capazes de resolver problemas. Assim, não cobram um processo de aprendizagem, mas de condicionamento, “decoreba” e repetição de definições conceituais — que não são capazes de mudarem as condutas, não são processos de aprendizagem. Disso decorre que, o que está sendo avaliado não é se os estudantes estão se desenvolvendo, mas se estes são capazes de repetir fórmulas e conceitos, por exemplo, se são capazes de memorizar conteúdos.

Assim, para cada uma das onze ações descritas no tópico anterior,

⁷² Faz-se necessário apontar que a estudante em questão, respondeu, corretamente, em prova a questão sobre a definição e as implicações do processo de socialização.

busca-se que elas se transformem em *operações*, que, para além de representarem condições reais de realização das *ações*, representem, no conjunto, as *atividades*, processos de internalização e apropriação dos conteúdos e suas formas de atuação no mundo social — ou seja, um ensino desenvolvente que, além de socializar conhecimentos científicos, também seja capaz de mudar as condutas individuais. Dessa maneira, os estudantes mudarão suas formas de enxergar o real, atuando de maneira qualitativamente superior, pois conseguirão agir conscientemente — a partir do acúmulo sócio-histórico internalizado, particularizado, individualizado — no real concreto.

3.5 *Objetivo* da aprendizagem: passar de ano ou aprender?

Ao chegar nesse momento do texto, precisa-se discutir outro ponto relevante da relação ensino-aprendizagem, visto que, muitas vezes, o *objetivo* da *atividade* dos **estudantes** não está alicerçado no aprender, mas sim no passar de ano.

Sócio-historicamente, o *objetivo* dos estudantes na escola, ou nos ambientes formais de ensino de maneira geral, deveria ser o de apropriação dos conhecimentos científicos, produzidos pela humanidade — consonante com o *objetivo* social desses espaços —, contudo, devido a exigências da conjuntura atual do ensino formal brasileiro, esse *objetivo* tem se tornado secundário, uma vez que, muitas vezes, os estudantes só buscam passar de ano.

Talvez, alguns dirão: “se o estudante passou de ano é que aprendeu”. Ledo engano. Aprendizado, como temos trabalhado, envolve mudanças psíquicas, desenvolvimento dos estudantes e mudanças nas suas condutas. Será que os estudantes que por repetição e ou condicionamento definam corretamente em uma prova o que significa socialização, aprenderam?

Para exemplificar a questão utilizaremos o caso da adolescente Fernanda⁷³, uma de nossas alunas. As avaliações do primeiro bimestre da aluna foram todas *impecáveis* — no que diz respeito à reprodução de conceitos —, nota máxima nas provas realizadas, respondendo precisamente às perguntas que solicitavam definições do processo de socialização.

A questão da prova, a fim de exemplificarmos, foi a seguinte: “Defina, sociologicamente, o conceito de socialização.” Resposta da Fernanda:

Socialização são as relações sociais estabelecidas entre as pessoas, processo no qual são aprendidos valores, normas, condutas, etc. É um processo de aprendizado realizado entre os humanos, mediante o qual o indivíduo aprende uma dada cultura de uma dada sociedade.

Ela respondeu o solicitado de maneira correta⁷⁴, contudo, em diversas vezes, ao longo do ano, essa estudante disse frases como: “A pessoa nasceu assim mesmo!; Nós nascemos humanos!; Cada um nasce com o dom que Deus nos dá!” (Fernanda), entre outras falas de teor parecido.

Assim, mesmo a aluna tendo respondido corretamente o conceito na prova, ou seja, “tendo respondido o que o professor queria escutar”, essa aluna não conseguiu apreender o que é socialização, apenas decorou-o e o expunha, quando solicitado — nesse caso, na prova. E nas palavras da mesma: “Prova a gente responde o que o professor quer ouvir, senão, não passamos de ano.” (Fernanda).

A Fernanda é um bom exemplo do processo de *estranhamento* desenvolvido pelos adolescentes no ambiente escolar, isso porque, em vez de apresentar nas avaliações seus conhecimentos, o que aprendeu — os conceitos que utiliza nas suas ações com o mundo — ela decorava o que acreditava cair em prova e dizia “o que o professor esperava”.

73 Nome fictício dado a uma estudante que fez parte da pesquisa. Essa aluna tinha 16 anos de idade, e era considerada, pela grande maioria dos professores da escola, como uma das melhores alunas do colégio.

74 Acredito que muitos que estão lendo, possam apontar para a falha na pergunta, o que não deixa de ser uma verdade. Contudo, cabe o adendo de que foi realizada uma pergunta, em padrões tradicionais, e não criada uma situação-problema.

O processo de aprendizagem não era o *objetivo* da *atividade* dessa estudante, já que essa não expressava, por assim dizer, seus conhecimentos. O que ela expressava era o que decorava, um conhecimento formal, que não alterava suas ações na realidade vivida – normalmente um dia antes da prova, como expresso pela mesma – a fim de passar de ano. A ironia disso é que, no final do ano, quando perguntado a essa mesma aluna, o que é Socialização a resposta foi: “Vixi, não lembro professor!” (Fernanda). Alguns podem alegar que deram essa resposta, simplesmente por não precisar mais de notas para passar de ano, contudo, a vivência com essa aluna mostra-nos que, de fato, ela não havia se apropriado de maneira desenvolvvente desse conteúdo. Assim podemos dizer que não houve processo de aprendizagem — mesmo ela possuindo uma das maiores média da turma. E para, além disso, que ela passaria para o ano seguinte — devido ao modelo avaliativo implementado atualmente — sem ter conhecimento científico sobre essa temática.

Dito de outra maneira, para essa aluna, mesmo dedicando-se exclusivamente aos estudos, sua *atividade principal* não era o *aprender*, mas sim, *passar de ano*. Dessa forma, ela realizava *atividades*, buscando esse *objetivo*, que difere do *objetivo* da aprendizagem. Podemos afirmar que essa aluna está em contradição, vivendo uma relação *estranhada* com a escola e com os conhecimentos que deveriam ser internalizados. Ela não se reconhece nas *avaliações* feitas e nem nos conteúdos decorados, visto que responde apenas o que “o professor gostaria de escutar”. O sentido do conhecimento se perde, tornando-se apenas um instrumento para passar de ano, e não um instrumento motor do desenvolvimento humano e pessoal da Fernanda.

Assim como ela, foi possível vislumbrar diversos adolescentes na mesma situação: a *atividade principal* e a *motivação* sendo o passar de ano. Precisamente, esses alcançavam seus *objetivos* e deixavam seus familiares

— pressão social — contentes com suposto desempenho acadêmico.

Em uma análise precipitada, poder-se-ia apontar que a menina está equivocada, contudo, analisando mais a fundo, lhe é cobrado socialmente, inclusive de seus familiares, que ela passe de ano na escola, já que o *senso comum* une o passar de ano ao aprendizado.

Notoriamente, como vislumbrado nas falas da própria Fernanda, o passar de ano não significa, necessariamente, ter aprendido. Significa, apenas, ter feito determinadas *ações* que lhe atribuíssem a média exigida no contexto social brasileiro, para que ela prossiga no ano seguinte de “formação”.

Dessa forma, a aluna não aprendeu, não se apropriou dos conhecimentos sociológicos a respeito do processo de Socialização, e continua acreditando na humanização como um processo natural e não social. Além disso, o aprendizado não é esquecido, já que é operacionalizado pelo indivíduo em seu cotidiano, mediante suas *ações* no mundo; e quando essa aluna aponta, ao final do ano, que não lembra o que é Socialização, fica evidenciado que capacidades psíquicas não foram desenvolvidas, ou seja, ela não aprendeu, não se desenvolveu, não criou novas habilidades, não alterou condutas, quer dizer, não realizou a *atividade* educacional.

Contrapondo entre *aprender* ou *passar de ano*, podemos dizer que o ato de “colar” em uma prova, apesar de ser moralmente inaceitável por parte de pais, pedagogos, professores, entre outros — baseando-se no discurso da escola como espaço de aprendizagem — é uma prática executada e, muitas vezes, exaltada entre os estudantes — isso porque o *objetivo* (passar de ano) desses indivíduos difere do *objetivo* (aprender), postulado nos discursos sociais.

Se o *objetivo* da *atividade* é passar de ano – como muitas vezes é cobrado dos estudantes – essa *ação*, “colar”, é adequada (uma *ação* que permite chegar ao *objetivo* estabelecido), na medida em que permite ao estudante almejar o *objetivo* da *atividade* passar de ano, mesmo moralmente

não sendo aceita.

Por outro lado, se o *objetivo* da *atividade*, ou em outros termos, se a *atividade principal* do estudante for o aprender, essa prática, altamente realizada nos ambientes formais de ensino, mostra-se equivocada, já que não permite ao professor avaliar o NDA, quer dizer, o nível de desenvolvimento no qual o estudante se encontraria.

Ao relacionar essa exigência “passar de ano”, da *atividade principal* do estudante, com a **necessidade** “de sobrevivência” do professor, como *atividade principal*, temos um quadro caótico do processo de *ensino-aprendizagem*, já que esse não se realiza, pois o *objetivo* de ambas as *atividades principais* não são, nem o ensino por parte do professor, e nem o aprendizado por parte do estudante.

Entretanto, se de fato coloca-se como *atividade principal* do estudante a aprendizagem, entrelaçado-a com a *atividade principal* do professor, o ensino, chega-se a uma relação de *ensino-aprendizagem* realmente efetiva, **desenvolvente**.

Isso posto, cabe nos perguntarmos, em quais bases estão alicerçadas a relação pedagógica no contexto do Brasil atual: em relações de ensino-aprendizagem ou em relações de sanar **carências** e **necessidades** do professor, e no passar de ano para o estudante? Parece-nos que, diferentemente dos discursos sobre educação, propagados midiaticamente ou idealizados pelas mais diferentes correntes teóricas e autores que debatem educação, e em decorrência do *estranhamento* vivido por grande parte dos envolvidos nesse processo, os *objetivos* têm sido outros, ou seja, não tem sido colocado, como foco principal, o processo de *ensino-aprendizagem*.

Dessa forma, é fácil de entender por que, “a rua atrai mais que a escola”, como aponta Mano Brown. Na rua, via de regra e repetindo valores burgueses (ter carro, casa, status, etc.), o indivíduo realiza *atividades* de

maneira motivada, em torno do que ele deseja alcançar, diferentemente do que acontece no ambiente escolar em que as *atividades* são realizadas pelos estudantes com objetivos controversos — não voltados para o aprender.

Se para boa parte dos professores a *atividade principal* não tem sido ensinar e se para boa parte dos estudantes a *atividade principal* não tem sido aprender, é notório que a relação ensino-aprendizagem no contexto brasileiro venha apresentando desempenho não satisfatório em sistemas de avaliações mundiais⁷⁵.

O gráfico abaixo explicita de forma muito clara esse fato. Nele, o Brasil está classificado em sexagésimo lugar no *ranking* do ensino de matemática e ciências, em um total de 76 países avaliados.

EDUCAÇÃO NO MUNDO

Classificação da OCDE baseada na pontuação de alunos de 15 anos em Matemática e Ciências



Obs: O ranking elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) leva em conta os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), TIMSS — dos EUA — e o TERCE, aplicado em países da América Latina.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) **Folha Arte**

Disponível em: <http://www.folhaweab.com.br/img/2015/05/img_1722.jpg>. Acesso em: 27 jan. de 2017.

75 Não que essa seja a única forma de avaliação, mas deve-se levá-la em consideração, como um ponto de referência para avaliar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Pensarmos em um ensino desenvolvente, significa pensar em um processo de *ensino-aprendizado* estruturado para além dessa lógica *estranhada* de educação vivida nacionalmente, quer dizer, significa pensar em relações nas quais os *objetivos* da *atividade principal* dos sujeitos envolvidos nesse processo sejam de fato o ensinar e o aprender como elementos pertencentes a um mesmo todo complexo.

Apresentaremos no próximo capítulo o desenvolvimento de uma *atividade* denominada *Linha de Produção*, que foi organizada a partir da TA de Leontiev e com o objetivo de viabilizar uma educação desenvolvente.

4 Linha de Produção: uma proposta de atividade para o processo de ensino-aprendizagem do conceito de trabalho

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago (*Todos os nomes*)

Uma dos conceitos centrais a serem socializados pela Sociologia (*necessidade* social), no âmbito escolar, é o de **trabalho** e, a partir dele, outros como: Modo de Produção (Modo de Produção comunal, Modo de Produção Asiático ou Tributário, Modo de Produção Escravista, Modo de produção Feudal e Modo de Produção Capitalista), Organização da produção (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo), entre outros que podem ser abordados a partir desse conceito.

De maneira geral, é a partir desse conceito que se discute todo o processo de produção e reprodução da vida material em diferentes momentos históricos e diferentes formas de organização da produção em diversas sociedades. Devido a sua importância, ele está previsto como discussão obrigatória em todos os currículos dos estados brasileiros. Além disso, ele permite desnaturalizar (como previsto nas OCNs) as relações sociais, desencadeando o entendimento das desigualdades, por exemplo.

Além de ser uma *necessidade* social, o entendimento das relações de

trabalho – ou **o mundo do trabalho** –, é uma *necessidade* individual, que passa pela compreensão do sujeito nas relações de manutenção da vida. Todos, de diferentes formas, executam alguma forma de trabalho ou se apropriam de trabalhos realizados por outros sujeitos, sendo impreterível a desnaturalização e o entendimento dessa categoria e as relações sociais que a compõem.

A categoria trabalho está alicerçada em duas grandes abordagens de análise, uma como definida por Hannah Arendt como:

[...] a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida. (2015, p.9)

Ou seja, o trabalho como uma forma de sanar as **carências** humanas, de produzir os meios necessários para a manutenção do ser enquanto um animal biológico e, nessa perspectiva, poderia ser realizado por todos os animais.

Por sua vez, outra abordagem sobre o entendimento do que é o **trabalho** está expressa como compreendida por Karl Marx — trabalho como categoria ontológica de formação do ser humano. Marx define o trabalho da seguinte forma:

O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria

natureza. Ele desenvolve as potências que jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animalescas [*tierartig*], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado de trabalho como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura da sua colmeia. Porém o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige uma vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais.

Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objetivo e, em terceiro, seus meios. (MARX, 2013, p. 255-256).

Essa definição elaborada por Marx compreende o trabalho de maneira muito mais complexa — sendo capaz de melhor apreender o real, como real concreto — do que a apresentada por Hannah Arendt. A definição marxiana de **trabalho** está presente, pelo menos, quatro grandes complexos integrados de elementos que compõem essa categoria fundante do ser social. São eles:

- i. Trabalho enquanto mediador dos seres humanos com a natureza – Essa instância apresenta o ser humano como pertencente à natureza, como

um ser que age sobre a natureza; modificando-a e extraíndo dela todos os meios **necessários** para a sua sobrevivência. Esse complexo é muito próximo à definição de trabalho apresentada por Hannah Arendt, que esse complexo está interligado com os demais, diferenciando o entendimento de Marx em relação à autora.

ii. Trabalho como utilizador das capacidades humanas em sua totalidade (físicas e mentais). Esse complexo apresenta que, durante o intercâmbio *natureza & ser humano*, os humanos usam diversas habilidades nessa transformação que foram desenvolvendo ao longo de milênios de história, além de criar novas técnicas e tecnologias a fim de facilitar sua execução. Sendo que todas elas envolvem ao mesmo tempo as capacidades físicas e intelectuais que se constituíram sócio-historicamente. A definição contemporânea, por exemplo, de trabalho intelectual ou trabalho braçal, advém da principal habilidade que o ser humano usa no exercício da *atividade*. Contudo, cabe notar que um programador da Google, por exemplo, que executa um trabalho intelectual, também sofre um desgaste físico, ou seja, usa suas capacidades físicas na execução da sua função. Por outro lado, um trabalhador camponês, por exemplo, considerado como um trabalhador braçal, apesar de em sua jornada de trabalho ter um desgaste físico muito intenso, ele também utiliza elementos intelectuais na execução de sua função.

iii. Trabalho como possuindo características teleológicas – Essa é uma capacidade exclusivamente do *homo-sapiens*, pela qual o humano idealiza, mentalmente, o resultado final do trabalho antes de sua realização.

iv. Trabalho como sendo realizado apenas pelos seres humanos, quer dizer, como um elemento ontológico de constituição do ser social. Ou seja, o trabalho, como aqui entendido é uma *atividade* especial a qual é realizada – em sua complexidade de complexos – apenas pelos humanos, quer dizer, é um tipo de *atividade* particular dos seres sociais humanos.

É interessante notar que esse entendimento do que é o **trabalho** como expressa em Marx, supera a noção de trabalho como, apenas, um elemento garantidor das carências biológicas, como expressa Arendt. Além disso, Marx destaca que esse intercâmbio humano-natureza é realizado de maneira social, e que, mediante essa *atividade*, os seres humanos interagem uns com os outros, criando o mundo social, pois “[...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação, já adquirido, conduzem a novas necessidades [...]” (MARX, 2009, p.33).

Com esses aspectos em mente, foi elaborada, em 2010, pelo grupo PIBID, uma *atividade* para socializar não só o conceito de **trabalho**, como também outros elementos referentes a essa temática, quer dizer, para discutir diferentes aspectos do **mundo do trabalho**. Esta foi denominada de *Linha de Produção* que continha quatro grandes *ações* a serem realizadas:

- 1) A primeira discussão problematizava a diferença entre trabalho e emprego, a partir das normatizações do trabalho no Brasil, postas na Constituição Federal, na CLT e na Carteira de Trabalho. Questionava-se a diferença entre aparência e essência, por intermédio daquilo que está presente no dia a dia dos escolares e, com isto, discutia-se o conceito de trabalho e de emprego e de como eles se manifestam na sociedade Capitalista.
- 2) Socializava-se o conceito marxiano de trabalho, mediante a leitura do fragmento do livro *O Capital: crítica da Economia Política*, e circulava entre os estudantes um favo de mel (discutia-se o conceito de trabalho, problematizando a diferença entre as atividades dos humanos e dos outros animais).
- 3) Realizava-se uma *ação* lúdica em que os estudantes eram divididos em diversas funções e produziam lanches. Essa linha de produção era estruturada a partir de um modelo *taylorista-fordista*, de produção de mercadorias em série, cronometrada e em linha (discutindo formas contemporâneas de organização do trabalho).

4) Discutia-se a linha de produção, a partir de duas noções de autores clássicos da Sociologia, Marx e Durkheim, por intermédio de dois textos didáticos produzidos pelo grupo (ver anexo II – texto de Marx; ver anexo III – texto de Durkheim). Nesses textos, era ampliada a noção de **trabalho**, e eram introduzidos conceitos centrais desses dois clássicos. O conhecimento, dessa maneira, foi pensado em um movimento espiralado, que partiu do entendimento de **trabalho** e foi complexificando-o, elevando este a patamares cada vez mais complexos de compreensão e análise da realidade. Sobre essa terceira ação, cabe, ainda, realizar dois apontamentos: foram utilizadas duas apresentações de Slides (uma para cada autor clássico, contendo demais conceitos desses autores, como o de mais-valor⁷⁶ e de solidariedade orgânica e mecânica, por exemplo) para facilitar a mediação do conhecimento que estava sendo socializado. Os estudantes tiveram que realizar fichamentos dos textos didáticos feitos pelos pibidianos/orientadores.

Essa *atividade* modelar, criada no contexto vivido pelo grupo, rendeu diversos trabalhos em eventos (comunicações orais, painéis e oficinas) tais como: LINHA DE PRODUÇÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO; LINHA DE PRODUÇÃO NA SALA DE AULA - UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE; LINHA DE PRODUÇÃO: A NECESSIDADE DE SE PENSAR EM METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A SOCIOLOGIA e um artigo científico intitulado: “*Teoria da atividade*” como uma proposta pedagógica para a disciplina de Sociologia⁷⁷.

Vejamos mais de perto essa atividade, não como desenvolvida pelo PIBID, mas como trabalhada durante a pesquisa, quer dizer, ressignificando essa *atividade* para o contexto da pesquisa e não mais do PIBID.

⁷⁶ Utiliza-se o termo mais-valor e não mais-valia por compreender que a tradução do livro *O Capital* de 2013, realizada pela Boitempo, é mais coerente com o significado o qual Marx buscava em seus escritos.

⁷⁷ Além disso, mediante uma oficina realizada sobre essa proposta de trabalho, outros professores do país, dentro de suas particularidades começaram a utilizar essa *atividade* para socializar o conteúdo sobre trabalho. Ver, por exemplo, o texto *OFICINA: “LINHA DE MONTAGEM”* In: LIMA, Angela Maria de Souza; ARAÚJO, Angélica Lyra de; FERREIRA, Jaqueline; MOTTA, Silvia Conceição Longuin. *Sugestões didáticas de ensino de Sociologia (organizadores)*. Londrina: UEL, 2012.

4.1 Linha de Produção: *Atividade de ensino para a construção de conceitos a respeito do mundo do trabalho.*

Tendo como base a *atividade* que foi construída pelo PIBID, a reorganizamos, a fim de atender as demandas educacionais da pesquisa e dos estudantes. Assim, partiu-se da *necessidade* social de socialização do conhecimento sobre o *mundo do trabalho* – modo de produção, *taylorismo*, *fordismo* e *toyotismo* –, bem como do conceito de **trabalho**. Cada dia de aula foi estruturado, pensado como uma *ação*, que *motivaria* os sujeitos educacionais. Assim, o professor/pesquisador realizou os seguintes procedimentos na constituição dessa *atividade*:

Aula 1 – Havia o *objetivo* de socializar os conceitos de trabalho (de Marx e de Hannah Arendt). Para isso, sistematizou-o (*ação*), em uma folha, que foi entregue a cada estudante (*ação*) (ver anexo IV), contendo os dois conceitos. Para isso, imprimiu essa folha (*ação*) que, por sua vez, exigiu o uso de uma impressora, tinta e folhas sulfites (operações) em casa (na casa do pesquisador, para esse caso específico) visto que a escola não dispunha de condições para viabilizar as cópias. Distribuiu (para os estudantes), leu (juntamente com eles) e discutiu os conceitos (*ações*). Solicitou que os estudantes lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 4 – O Trabalho nas diferentes sociedades* do livro *Sociologia para o Ensino Médio* (*ação*).

Aula 2 – Continuou a discussão do texto com os conceitos, tendo como *objetivo* findar a socialização conceitual da categoria **trabalho** e explicou a Linha de Produção (instrumento lúdico criado pelo PIBID) (*ação*). Notem que essa aula teve dois objetivos: findar a discussão conceitual e explicar a *ação* lúdica que seria realizada na semana subsequente. Criou uma folha de autorização (ver anexo V) (*ação*) e entregou a lista de materiais que os estudantes deveriam organizar para a viabilização da aula três (*ações*).

Utilizou-se da impressora, tinta, papel e computador, para viabilizar a impressão do anexo V (operações). Solicitou que os estudantes lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 5 – O Trabalho na Sociedade Moderna Capitalista* do livro *Sociologia para o Ensino Médio (ação)*.

Aula 3 – Preparou a sala de aula (ver anexo VI, cartazes) com diversos cartazes (ação); ter disponível na escola uma sala de aula passível de ser utilizada (operação) — realizando ações e operações antes de ir até a sala de aula na qual estavam os estudantes. Direcionou os estudantes para a sala, pegou os mantimentos (trazidos pelos estudantes), distribuiu os mesmos nas mesas que formavam uma bancada, explicou como funcionaria a linha de produção, sorteou as funções da linha de produção entre os estudantes, e deu o comando para que a produção dos lanches fosse iniciada (conjunto de ações). Após o término desta ação, foi feita uma pequena discussão e foi solicitado que os estudantes lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 6 — A questão do trabalho no Brasil e Estrutura e estratificação social*, do livro *Sociologia para o Ensino Médio (ação)*. Todas essas ações tinham como objetivo que os estudantes experimentassem a execução de funções dentro de uma linha de produção, mesmo essa não sendo capaz de reproduzir as condições reais de uma linha de produção. Essas ações e operações tiveram como objetivo propiciar, aos estudantes, a simulação de uma linha de produção de mercadorias. Apontaremos diferentes aspectos que aconteceram durante a realização da linha de produção.

Durante a realização dessa ação, foi ocorrendo a troca de “funcionários” por estudantes que estavam sentados assistindo à linha (desempregados, exército industrial de reserva), para que todos pudessem participar da produção dos lanches. Esses comandos, de troca de indivíduos da linha, eram dados pelo patrão na medida em que alguém executava algo errado ou na velocidade inadequada durante a produção dos lanches.

Além disso, cabe apontar que, durante anos, realizando essa *ação* com diferentes grupos de estudantes e de escolas, já ocorreram algumas situações interessantes, não previstas no planejamento, tais como: grupo de estudantes que fizeram uma greve, porque o “patrão” estava cobrando muito de seus trabalhadores. Eles revoltaram-se por não conseguirem comprar os lanches por eles produzidos — isso sempre acontece (mais de trinta turmas com as quais essa *ação* foi realizada desde minha época de PIBID). Contudo, em duas turmas, eles, os estudantes, fizeram greves; estudantes querendo saquear os lanches por não terem dinheiro para comprá-los; linhas de produção que fizeram lanches sem algum ingrediente do listado no anexo V, já que um de seus amigos não comia algum ingrediente; entre outras situações.

Após o pagamento dos salários — ao término da produção de lanches suficientes para todos os estudantes — e da tentativa frustrada da maioria dos estudantes em comprar o lanche, com o salário por eles recebido, durante a jornada de trabalho, o professor/pesquisador controlou a turma (*ação*), fazendo com que os estudantes se sentassem, silenciassem e explicassem os conceitos contidos no Anexo VI, cartaz 2 (*ação*).

Além disso, comeu (professor, estudantes e pesquisador) o lanche e solicitou a cada estudante que fizesse um relato, em casa, sobre a produção dos lanches (*ação*). Por último, todos juntos (professores e estudantes) limparam a sala (*ação*), deixando-a como a encontraram — limpa e organizada, a partir da disposição inicial. Cabe ressaltar que as Linhas de Produção, realizadas até hoje, demoraram o tempo de 6'45" a 16', dependendo do grupo de estudantes e do tamanho do mesmo, sua organicidade, entre outros aspectos, para a realização dos lanches, o que viabiliza a execução dessa *atividade* em diferentes contextos escolares.

Aula 4 – Aula dialógica discutindo as situações ocorridas durante a linha de produção, e o recolhimento dos relatos dos estudantes sobre o ocorrido,

durante a linha de produção (*ações*); o lugar para guardar os relatos, e a realização da linha de produção (*operações*). A linha de produção que na aula 3 era a *ação*, aqui, é uma *operação* que viabiliza a continuação da *atividade*, especificamente, das *ações* da aula 4. Foi solicitado aos estudantes que lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 7 – Estrutura e estratificação social* do livro *Sociologia para o Ensino Médio (ação)*. Todas essas *ações* e *operações* tiveram como *objetivo* problematizar as relações de produção que ocorrem dentro de uma fábrica. Em outras palavras, mediante a simulação de uma linha de produção, buscou-se fazer com que os estudantes compreendessem as relações de trabalho dentro do sistema capitalista. Essa aula teve como *objetivo* discutir todos os aspectos centrais dessa forma de organização da produção, mediante a experiência dos estudantes.

Aula 5 – Aula dialógica que tinha como núcleo central a discussão sobre o **taylorismo**⁷⁸. Foi apresentado, aos estudantes, um conjunto de slides que continham os pensamentos básicos do modelo taylorista de organização da produção, socializou-se esses slides com os estudantes, respondeu-se a perguntas, entre outras (*ações*). Para isso, utilizou-se computador, internet, realização de perguntas por parte dos estudantes, entre outras (*operações*)⁷⁹. O *objetivo* era permitir que os estudantes entendessem a forma de organização da produção, como expressa por Frederick Winslow Taylor, considerado, por muitos, o pai da administração científica do trabalho, a respeito do processo de racionalização da produção, especialmente, o *controle do tempo* (mediante a utilização de chefes de sessão e cronômetro) e a reorganização das bancadas produtivas (para poupar movimentos não produtivos).

Aula 6 – Aula dialógica de discussão a respeito do **fordismo**. Foi

78 Faz-se necessário apontar que discutiu-se a categoria trabalho e depois a organização do trabalho, já que os modos de produção não são previstos para serem debatidos dentro da sociologia no contexto do EM paulista e sim dentro da disciplina de História.

79 Ressaltamos que estamos descrevendo a *ações* e *operações* realizadas pelo professor em sala de aula. Para a aula 4, por exemplo, o professor utilizou os slides sobre o taylorismo, que foi elaborado antes, junto com o pesquisador. Então, teve a *ação* de prepará-los.

apresentado, aos estudantes, um conjunto de slides que continham os pensamentos básicos do modelo de Henry Ford de organização da produção, socializou esses slides, com os estudantes, respondeu-se a perguntas, entre outras (*ações*) Para isso, utilizou-se computador, internet, houve a realização de perguntas por parte dos estudantes, entre outras (*operações*). Foi solicitado, aos estudantes, que lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 8 – A sociedade capitalista e as classes sociais* do livro *Sociologia para o Ensino Médio (ação)*. Tais *ações e operações* foram realizadas com o *objetivo* de fazer com que os estudantes compreendessem a forma de organização da produção **fordista**, a partir da criação de mecanismos de transferências, em particular, a esteira de produção e os impactos para a organização da produção e da vida dos trabalhadores envolvidos nesse tipo de organização da produção.

Aula 7 – Aula dialógica de discussão a respeito do **toyotismo**. Foi apresentado aos estudantes um conjunto de slides que continham os pensamentos básicos do modelo toyotismo — idealizado, especialmente, por Taiichi Onho e Eiji Toyoda — de organização da produção. Socializou-se esses slides com os estudantes, respondeu-se a perguntas, entre outras (*ações*). Para isso, utilizou-se computador, internet, houve a realização de perguntas por parte dos estudantes, entre outras (*operações*). Solicitou-se que os estudantes lessem e realizassem o fichamento do *capítulo 9 – As desigualdades sociais no Brasil* do livro *Sociologia para o Ensino Médio (ação)*. Esse complexo de *ações e operações* teve como *objetivo*, socializar os conhecimentos a respeito do **toyotismo**, como sistema de organização da produção, de maneira a relacioná-lo com a vida cotidiana de muitas fábricas contemporâneas — problematizando a flexibilização da produção, trabalho terceirizado, *just in time*, *kanban*, entre muitos elementos pertencentes a essa maneira de gestar a produção e a vida das pessoas envolvidas com esse processo.

Aula 8 – Aula de avaliação. Foi entregue a cada estudante uma prova impressa contendo quatro questões. Foram realizadas explicações a respeito da maneira de como os estudantes deveriam proceder durante a avaliação — as quatro questões foram lidas e as dúvidas dos estudantes foram sanadas por meio de explicações. Ao término do tempo de prova, 40 min., foram recolhidas as avaliações (*ações*); possuir as provas impressas, ter uma pasta para guardar as provas depois de realizadas pelos estudantes, entre outros elementos foram as *operações*. Por sua vez, esse complexo de *ações* e de *operações* teve como *objetivo* realizar a avaliação final do processo de aprendizagem dos estudantes. Quer dizer, socializou os conhecimentos, *necessidade social*, a respeito das relações de trabalho contemporâneas — particularmente o conceito de **trabalho** e as formas de organização da produção **taylorista**, **fordista** e **toyotista**, e suas implicações na vida dos indivíduos e da sociedade —, ou seja, as relações do *mundo do trabalho* e seus impactos sociais foram socializados com os estudantes.

Todas essas *ações* e *operações* foram realizadas pelo professor com o intuito de sanar a *necessidade* de socialização de conhecimentos relacionados com a temática **mundo do trabalho**. Essa *necessidade*, ao ser internalizada pelo professor, transforma-se em uma *motivação* que impulsiona as suas *ações* (descritas acima) que serão realizadas em dados contextos, por meio de *operações*, com o intuito de viabilizar o *objetivo* (fazer com que os estudantes se apropriem desses conhecimentos científicos).

Além disso, podemos apontar que, a respeito dessa *atividade*, os os estudantes aprenderam (houve o processo de ensino-aprendizagem), ou seja, a *atividade* desenvolveu-se — *necessidade* e *objetivo* se inter-relacionaram. Essa afirmação pode ser feita, porque a média geral dos estudantes, na avaliação, foi de 7.9, um desempenho acima da média em outras temáticas.

Um dos grandes diferenciais dessa *atividade*, percebido durante as

avaliações (prova, discussões e trabalhos realizados pelos estudantes), é a construção do *pensamento abstrato*, mediante a utilização de uma ação lúdica — que impulsionou a formação do *pensamento concreto* dos estudantes.

Sobre esse elemento, podemos perceber uma diferença significativa em relação à ludicidade, se comparado ao seu significado para o ensino infantil, cuja imaginação é produto de um jogo – uma *atividade* lúdica –, ou nas palavras de Leontiev:

[...] nas premissas psicológicas do jogo *não há elementos fantásticos*. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária.

[...] É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (Leontiev, 2010, p. 127).

Nos adolescentes, a *atividade* lúdica funciona como uma “*réplica*” do mundo do trabalho, que permitirá ao adolescente “*simular*” as experiências cotidianas das formas de trabalho. Isso quer dizer que, mediante uma ação real, com *operações* reais e imagens reais do objeto (linha de produção, no caso exemplificado), os estudantes poderão se apropriar dos conceitos socializados e constituírem abstratamente (imaginação, para aqueles que ainda não trabalham), uma consciência da forma pela qual as relações de trabalho são estabelecidas no dia-a-dia da vida cotidiana.

Neste caso, a ludicidade, quando utilizada com os jovens, deve estar atrelada ao entendimento deles sobre as relações concretas de produção e

reprodução da vida material e imaterial, com o intuito de construir, neles, a apreensão abstrata da realidade complexa que os rodeia. Dessa forma, ela não deve produzir a imaginação — não que a imaginação não fosse desenvolvida também —, como na criança, mas, sim, deve ser um instrumento de compreensão da práxis cotidiana em que o indivíduo deverá enfrentar na realidade o mundo social vivenciado, experimentado — que, no nosso exemplo, expressou-se na relação com o **mundo do trabalho** contemporâneo. Nessa perspectiva, o lúdico deve educar as condutas desses jovens com relação ao real concreto.

No que diz respeito a esse aspecto, a *atividade* “Linha de Produção”, executada pelo professor e pesquisador, cumpriu seu *objetivo*, pois, além de permitir a socialização dos conhecimentos previstos, ainda educou condutas, ou melhor, mudou as formas de agir dos estudantes sobre a realidade.

Resta destacar que, essa *atividade*, sobre o **mundo do trabalho**, derivou de discussões sobre as relações de trabalho no contexto brasileiro. Nesse sentido, partiu-se de uma discussão geral e chegou-se às discussões particulares — da situação concreta das relações de trabalho no Brasil.

4.2 Linha de Produção: *Atividade de aprendizagem para a construção de conceitos sobre o mundo do trabalho.*

A *Linha de Produção* é uma *atividade* que busca socializar os conhecimentos científicos com os estudantes, de maneira a dar *sentido* e fazer com que esses construam um *significado* ao processo de ensino-aprendizagem, ocorrido no ambiente escolar que, para esse caso particular, refere-se ao **mundo do trabalho**. Assim, Vygotsky aponta:

[...] o sentido da palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. Por conseguinte, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que

tem várias zonas de estabilidade diferente. O significado é só uma dessas zonas de sentido, o mais estável, coerente e preciso. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como é sabido, muda o sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos. As variações do sentido representam o fator principal na análise semântica da linguagem. O significado real da palavra não é constante. Em uma operação a palavra atua com um significado e em outra adquire um significado distinto. [...] A palavra em sua singularidade tem somente um significado. Porém, este significado não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é tão somente uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKI, 2014, p. 333, tradução nossa)⁸⁰

Por exemplo, a *Linha de Produção* possui um sentido sócio-historicamente atribuído — formas sócio-historicamente construídas pela humanidade para a produção de mercadorias — que será apropriado individualmente pelos indivíduos. Estes, por sua vez, mediante suas experiências e conhecimentos vividos, acumulados, atribuirão a essa ação significados particulares, construindo, nesses estudantes, formas de consciência individuais — próprias dos sujeitos em questão. Assim, “A consciência é um reflexo da realidade refratado, através da ótica das significações e conceitos linguísticos elaborados socialmente.” (LEONTIEV, 1983, p.68, tradução nossa)⁸¹.

Daí decorre que

80 Lê-se no original: “[...] el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el análisis semántico del lenguaje. El significado real de la palabra no es constante. En una operación la palabra actúa con un significado y en otra adquiere un significado distinto. [...] La palabra en su singularidad tiene solo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje viva y en el cual este significado es tan solo una piedra en el edificio del sentido.” (VYGOTSKI, 2014, p. 333).

81 Lê-se no original: “La consciencia es el reflejo de la realidad refractado a través del prisma de las significaciones y conceptos *lingüísticos* elaborados socialmente.” (LEONTIEV, 1983, p.68)

[...] se deve considerar a consciência (o psiquismo) em seu câmbio e em seu desenvolvimento, em sua dependência com o modo de vida, que se encontra determinado pelas relações sociais existentes e o lugar ocupado pelo indivíduo, considerado dentro dessas relações.⁸² (LEONTIEV, 1983, p. 69, tradução nossa).

A *atividade* por intermédio do instrumento lúdico (“simulador” de uma linha de produção), busca fazer com que os conceitos referentes ao **mundo do trabalho** sejam apropriados pelos estudantes, socializando com isso os significados de diferentes formas de organização da produção. Quer dizer, o significados está determinado socialmente (apropriação dos conceitos científicos), contudo, os sentidos atribuídos por esses sujeitos são os mais variados.

Um estudante, por exemplo, que trabalhava em uma marcenaria, a todo momento levantava argumentações, mostrando como esse processo poderia ser compreendido na produção dos móveis planejados com os quais trabalhava. Por sua vez, outro adolescente que estagiava em uma importante empresa de bolacha da cidade, mostrava como os processos, feitos em microescala na linha de produção, eram realizados dentro dessa indústria alimentícia. Mesmo havendo um significado semelhante, em ambos os estudantes, os sentidos atribuídos, devido a contextos sociais diferentes vividos pelos indivíduos, serão diversos, já que o entorno social, vivido pelos estudantes, também o são.

A *atividade Linha de Produção*, foi composta por uma *necessidade* social, pois possuía um significado social de compreensão do **mundo do trabalho** contemporâneo. Além da *necessidade* social, existia uma *necessidade* individual dos estudantes, de se compreenderem no mundo e nas relações de produção existente — o que levou a construção de sentidos diversos por

82 Lê-se no original: [...] debe considerar la conciencia (el psiquismo) en su cambio y en su desarrollo, en su dependencia del modo de vida, que se halla determinado por las relaciones sociales existentes y por el lugar ocupado por el individuo considerado dentro de esas relaciones. (LEONTIEV, 1983, p. 69)

parte dos estudantes a respeito da temática.

É notório que, no grupo de estudantes, com os quais realizamos a pesquisa, especificamente aqueles da primeira série do EM que realizavam *atividades remuneradas* (22% dos estudantes), existia uma limitação no sentido do que é **trabalho**, uma vez que esses, como a grande maioria dos demais, reduzia-o ao emprego⁸³, ou nas palavras de Renan (estudante de 14 anos) “Trabalho é a forma de ganhar dinheiro. Para *correr certo*⁸⁴ é só trabalhando mesmo.”.

Para viabilizar esse processo de aprendizagem, foram realizadas as seguintes *ações e operações*, na constituição da *atividade*.

Aula 1 — Tinha, como *objetivo*, a apropriação dos conceitos de **trabalho** — como expressa na aula 1 do professor. Assim, os estudantes agiram na realidade fazendo as seguintes *ações e operações*: pegaram a folha com os conceitos (ver anexo IV) entregue pelos professores, leram e debateram, em voz alta, esses conceitos, para tal, eles prestaram atenção na aula, concentrando-se na mesma, receberam a folha explicando os conceitos, tinham um local (pasta ou caderno) para guardarem a folha, entre outras.

Nessa aula, além de se apropriarem do conceito de trabalho, desnaturalizaram a compreensão do mesmo, **diferenciando trabalho de emprego**. Dessa maneira, o trabalho foi compreendido para além de sua relação monetária, expressa na sociedade capitalista. Passaram a entendê-lo, além de sua redução a uma mercadoria. Renan, por exemplo, em certo momento da aula, faz o seguinte comentário: “Poxa, professor, o trabalho não é ganhar dinheiro! Escutei isso a vida toda! O trabalho, na verdade, nos diferencia de outros animais e nos permite produzir o mundo que vivemos! Vixe, bem diferente do que eu entendia! Kkkkkkk”. E, em um momento subsequente da aula, ele continua: “Vamos trabalhar, mas vamos acabar com

83 Emprego é o conceito utilizado no entendimento do trabalho em sua condição de mercadoria, ou seja, é o trabalho na relação social hegemônica dentro do sistema capitalista.

84 Gíria utilizada pelo estudante para fazer contraponto a uma forma de vida na qual os indivíduos traficam ou roubam para viver.

o emprego, então!”.

Esse estudante, que pertencia ao grupo daqueles que já executava atividade remunerada, começa, mediante a apreensão conceitual, mudar a sua forma de apreensão da realidade e a desnaturalizar a relação de empregabilidade contemporânea, ampliando seu horizonte de análise do real, ressignificando o sentido e significado de compreensão desse complexo da realidade que é o **trabalho**.

Aula 2 — Tinha, como *objetivo*, a continuação do processo de aprendizagem dos conceitos de **trabalho**, agora fazendo o contraponto entre duas formas de apreensão conceitual diferentes (Marx & Hannah Arendt). Assim, os estudantes realizaram as seguintes *ações*: pegaram a folha conceitual (ver anexo IV) que lhes sido entregue a eles, na aula anterior; leram e ficharam, em casa, o *capítulo 4 – O Trabalho nas diferentes sociedades* do livro *Sociologia para o Ensino Médio*. Leram e debateram o texto/folha conceitual, realizaram perguntas/tiraram dúvidas, prestaram atenção na explicação do que seria a *ação lúdica*, pegaram a folha de autorização da realização da *ação lúdica* (ver anexo V), entre outras *ações*. Para isso, tiveram como “suporte”, realizar as seguintes *operações*: guardar a folha conceitual recebida do professor de uma semana para outra, fazer o resumo do capítulo lido no caderno de fichamento; guardar, na pasta, a folha de autorização, entre outras.

Durante essa aula, por exemplo, a aluna Priscila (de 15 anos), fez a seguinte observação:

Professor, cada um (referindo-se a Marx e Hannah Arendt) fala uma coisa sobre o que é trabalho. Como faço para saber qual está certo? Um fala que trabalho é só as ações para conseguirmos o que comer, outro, coloca um monte de coisa: conseguir o que comer, teleologia, distinção de outros animais e tal. Quais dessas noções serão cobradas em prova? As duas né! Vai da gente depois escolher em qual acreditar, na nossa vida, como vocês vivem falando!

Kkkkkkkkkk.

E o estudante Simão (de 15 anos), continuando a reflexão da Priscila, e falando logo em sequência, continuou:

Falei para minha mãe a diferença entre trabalho e emprego e ela me respondeu: “Isso não me importa, o que sei é que você terá que trabalhar muito se quiser ser alguém na vida! E se quiser comprar suas coisas.” (fala da mãe do estudante). Mas continuei e falei: Mãe, a senhora faz faxina, vende sua força de trabalho, para conseguir dinheiro, é isso! E isso é diferente de trabalho; é emprego!

É interessante notar que, nessas duas falas, os estudantes compreenderam a diferença conceitual entre trabalho e emprego, que existem várias formas de entender o que é **trabalho**⁸⁵. Além disso, esses estudantes — isso fica claro especialmente na fala do Simão — começam a analisar a realidade em que vivem de maneira mais complexa, buscando desnaturalizá-la e assim, mudam suas maneiras de compreender e agir no real, inclusive, socializando o conhecimento adquirido na escola com seus familiares. Isso, muda não só a *conduta* desses estudantes com o mundo, como também os *significados* que essas condutas têm na relação com as outras pessoas sobre o entorno social.

Aula 3 — Tinha, como *objetivo*, a “*simulação*” de uma linha de produção taylorista-fordista. Para isso, os estudantes realizaram as seguintes *ações* e *operações*: dirigiram-se para a sala, organizada pelo professor (*ação*), a sala preparada (*operações*), pegaram um papel que determinava a função de cada um no processo da linha de produção (*ação*), esses papéis foram cortados e dobrados dentro de um saco (*operações*), pelos estudantes; prestaram atenção na orientação, dada pelo professor, de como aconteceria a aula (*ações*), sentados em cadeiras dispostas em frente à bancada de realização dos lanches (*operações*); realizaram as funções sorteadas

⁸⁵ Essa diferença de entendimento para um mesmo conceito é próprio da Sociologia como área de conhecimento, quer dizer, é uma especificidade das ciências humanas.

(ações). A bancada foi preparada de maneira a constituir uma linha de produção, como todos os instrumentos (facas, sacos, luvas, toucas, entre outros) (*operações*); receberam o salário (*ações*), fizeram fila para receberem o pagamento, realizado com dinheiro fictício (*operações*); discutiram por não conseguirem comprar o lanche (*ações*), e o fizeram de forma acalorada demonstrando a revolta por não terem dinheiro suficiente para comprarem o lanche (*operações*)⁸⁶; prestaram atenção nas explicações. Ao término do recebimento dos salários (*ações*), sentaram-se nas cadeiras dispostas em frente à bancada (*operações*); comeram o lanche (*ações*), que lhes foram entregues de forma tranquila e organizada, acomodados em suas cadeiras (*operações*); limpam/organizaram (*ações*) com vassouras, rodos, panos e produtos de limpeza (*operações*) a sala, após a produção.

Essa ação lúdica, realizada com os adolescentes, assim como as ações lúdicas realizadas com as crianças, apesar de complexidade diferente, possuem o mesmo **sentido**: fazer com que se apropriem do real concreto. A diferença principal entre um brincadeira com papel, realizada por uma criança e a linha de produção, realizada por esses adolescentes, está em que, com os jovens, a ação é mais próxima da realidade, ou seja, envolve uma maior complexidade. Isso faz com que se estabeleça um vínculo maior entre a vida adulta, caracterizando essa fase de desenvolvimento — baseada na comunicação — realmente como uma fase de transição, quer dizer, uma fase em que lhes estão constituindo significados a respeito do que é o emprego e as relações neles imbricadas.

Aula 4 — Tinha, como *objetivo*, a compreensão da relação de produção, bem como o conceito de mais-valor. Para isso, os estudantes realizaram as seguintes *ações* e *operações*: discutiram dialogicamente, em sala de aula, sentados em suas cadeiras, com outros estudantes, professor e com o

86 O salário pago aos estudantes correspondia a meia hora de trabalho, mais tempo do que durou a linha de produção – esse salário foi calculado com base nos salários-base pagos pela indústria alimentícia. Cabe notar ainda, que os estudantes se espantavam, mesmo recebendo mais do que deveriam, já que não trabalharam durante meia hora, a maioria deles não conseguia comprar o lanche que eles mesmos haviam produzido.

pesquisador, os acontecimentos da linha de produção, levantaram perguntas, erguendo a mão e esperando a possibilidade de falar; entregaram, ao pesquisador, que ia passando de cadeira em cadeira, um relato do que fizeram em casa sobre a linha de produção.

A fala de Cleide (aluna de 16 anos) foi significativa sobre o processo de apreensão conceitual do conceito de mais-valor, já que ela em um determinado momento da discussão faz a seguinte fala:

Mentiram para mim a vida toda. Para ficar rico, não basta trabalhar, vender a força de trabalho, deve-se, além disso, apropriar-se da riqueza que outros geram. Tem que ter, gente produzindo mais-valor para nós. É por isso que o dono da fabrica fica rico. Ahahaha, agora sim! Que loucura! Isso não é roubo! Mesmo ele se apropriando de coisas de outros.

Mais adiante na aula, outro estudante – Regis de 14 anos – diz: “Agora entendi! Só tem rico porque têm pessoas como nós (referindo-se a eles como pobres)!”

Aula 5 — Tinha, como *objetivo*, a apreensão conceitual da forma de organização da produção **taylorista**. Para isso, foram realizadas as seguintes *ações* e *operações*: os estudantes prestaram atenção (*ações*) nas explicações — realizadas mediante os slides sobre taylorismo (*operações*) —, realizaram perguntas, tiraram dúvidas, (*ações*) falando um por vez, após erguerem a mão, interrompendo a explanação do professor e/ou pesquisador (*operações*); leram e realizaram o fichamento do *capítulo 7 – Estrutura e estratificação social* do livro *Sociologia para o Ensino Médio* (*ação*), por escrito no caderno de sociologia (*operações*) — impresso, que foi entregue no início do ano, entre outras.

Aula 6 — Tinha, como *objetivo*, a apreensão conceitual da forma de organização da produção **fordista**. Para tal, foram realizadas as seguintes *ações* e *operações*: os estudantes prestaram atenção (*ação*) nas explicações

— realizadas mediante os slides sobre fordismo (operações) —; realizaram perguntas, tiraram dúvidas, (ações), falando um por vez, após erguerem a mão, interrompendo a explanação do professor e/ou pesquisador (operações); leram e realizaram o fichamento do *capítulo 8 – A sociedade capitalista e as classes sociais* do livro *Sociologia para o Ensino Médio* (ação), por escrito no caderno de sociologia — o livro impresso foi entregue no início do ano (operações); entre outras.

Aula 7 — Tinha, como *objetivo*, a apreensão conceitual da forma de organização da produção **toyotista**. Para isso, foram realizadas as seguintes ações e operações: os estudantes prestaram atenção (ações) nas explicações — realizadas mediante os slides sobre toyotismo (operações) —, realizaram perguntas, quer dizer, tiraram dúvidas, (ações), falando um por vez, após erguerem a mão, interrompendo a explanação do professor e/ou pesquisador (operações), leram e realizaram o fichamento do *capítulo 9 – As desigualdades sociais no Brasil* do livro *Sociologia para o Ensino Médio* (ação), por escrito no caderno de Sociologia — livro impresso que foi entregue no início do ano (operações), entre outras.

Aula 8 — Tinha, como *objetivo*, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por parte dos conteúdos previstos (conceitos de trabalho, mais-valor – absoluto e relativo –, taylorismo, fordismo e toyotismo; o universo conceitual sobre o **mundo do trabalho**), quer dizer, objetivou a constatação dos sentidos desses conteúdos que foram significados pelos estudantes. Dessa maneira, os jovens realizaram as seguintes ações e operações: leram (ação) em voz alta, juntamente com o professor e pesquisador, a prova impressa (operações); realizaram (ação) a prova impressa, utilizando apenas caneta, lápis e borracha (operações), sendo que a resposta final deveria ser preenchida a tinta; entregaram (ação) a prova impressa para o professor, após 40 min., levantando e deixando-a em cima da mesa, onde estava locado o professor (operações).

Esse conjunto de oito horas/aulas teve seus *objetivos* alcançados, uma vez que a grande maioria dos estudantes, não só se envolveu significativamente nessa *atividade*, como também tiraram notas acima da média. Dentre os estudantes, apenas dois não alcançaram a média exigida nas avaliações.

Pela avaliação feita com os estudantes, ficou claro que os significados dos conteúdos, referentes aos **conceitos de trabalho, fordismo, e taylorismo**, foram apropriados. Contudo, alguns conteúdos referentes ao **toyotismo**, não foram apreendidos, especialmente no que diz respeito ao *kanban* – sistema de comunicação dentro de uma fábrica toyotista, que dita a velocidade, e o que deve ser produzido pelos trabalhadores. Esse conteúdo foi revisto antes de prosseguir com os demais.

Se os *objetivos* foram alcançados, pode-se dizer que houve uma *atividade* expressa no sentido de Leontiev, ou seja, as *necessidades* (individuais e sociais) impulsionaram *motivações* (individuais, mas que expressam também demandas sociais) que levaram os indivíduos a *agirem* na realidade, realizando *ações* que exigiram determinadas *operações*, realizadas em condições específicas daquele ambiente escolar que, por sua vez, levaram os estudantes a alcançar o *objetivo* de aprendizagem em questão, isto é, a realizarem uma dada *atividade*.

Essa *atividade* regulou e coordenou mudanças psicológicas nesses estudantes que os fizeram ser capazes de compreenderem a realidade de maneira mais complexa, ou seja, os estudantes saíram de um real aparentemente inteligível e transformaram-no em uma realidade complexa, concreta — pensada. Isso, fez com que a conduta deles fosse alterada, desenvolvendo novas habilidades, ressignificando e/ou reestruturando outras existentes, alterando sua capacidade de lidar criticamente com o mundo do trabalho.

Pode-se afirmar que o processo de aprendizagem do estudante pode ser

compreendido e estruturado como uma *atividade*, nos moldes delineados por Leontiev (1978) e, dessa forma, ser capaz de estruturar um processo significativo de aprendizagem e, além disso, fazer com que os estudantes aprendam conceitualmente os conteúdos sociológicos que, por sua vez, serão motores do desenvolvimento psíquico dos sujeitos envolvidos em tal processo.

5 Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo utilizar a Teoria da Atividade, expressa por Leontiev, como arcabouço teórico para o desenvolvimento de instrumental didático-metodológico para o ensino de Sociologia, quer dizer, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem desenvolvente. Apesar de serem necessários estudos de maior escopo teóricos e de maior abrangência em nível nacional, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem, acompanhado nesta pesquisa, teve seus objetivos alcançados, ou seja, mediante *atividades*, conseguiu-se socializar os conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia, previstos pelo currículo escolar.

Uma das maiores dificuldades encontradas foi a sistematização das atividades por meio de um texto, ou seja, a elaboração da dissertação de mestrado. Isso porque, diferentemente da exposição fotográfica, estática, a realidade, bem como a TA em seus elementos constituintes, estão em movimento. Assim, o texto analítico, como apresentado nesta dissertação, não expressa a dinâmica em movimento, existente dentro da realidade educacional estudada.

Dessa maneira, muitas vezes elementos que estão em movimento tiveram que ser congelados para ser possível a realização da apresentação das partes constituintes da teoria e da realidade social vivida. O que pode levar à equívocos de entendimentos, por parecer que são mecânicos, quando a teoria não o é, ou pior, a um entendimento mecânico da realidade.

Disso, resulta que a *atividade Linha de Produção*, desenvolvida inicialmente pelo PIBID e depois ressignificada na presente pesquisa, não é uma receita de bolo a ser seguida, passo a passo, desconsiderando o contexto social vivido pelos professores de Sociologia. Ela foi apresentada, de maneira sistemática, apenas com o intuito de demonstração de como se pode pensar a dinâmica do ensino-aprendizagem nos moldes da TA.

Outro elemento de grande dificuldade é compreender a *atividade principal* dos estudantes. Mesmo teóricos da THC afirmando que para esta fase o processo de comunicação é a atividade principal, a nossa pesquisa chegou à conclusão de que a *aprendizagem* é o elemento principal. Nessa perspectiva, os dados não abrangentes — já que não era essa a nossa maior preocupação — da pesquisa não nos permitiram chegar a conclusões a esse respeito. Contudo, independentemente da *atividade principal* ser ou não a aprendizagem, pode-se perceber que este é um elemento central nessa fase de desenvolvimento dos estudantes em questão, obrigando-nos, enquanto educadores, a termos sempre esse objetivo como meta.

No que diz respeito ao trabalho docente, ficou constatada, em primeiro lugar, uma grande contradição entre a *necessidade* social de seu emprego — que é a de socializar os conhecimentos sociológicos — e suas *necessidades* individuais — salário para a manutenção da vida. Essa contradição, que salta aos olhos, tem provocado um processo de estranhamento desses profissionais.

Esse estranhamento desencadeia o não reconhecimento, por parte desses trabalhadores, em relação ao fruto de seu trabalho que, em nossa dissertação, significa não impulsionar um processo de ensino-aprendizagem significativo para os principais sujeitos envolvidos — professores e estudantes.

É notória que, de maneira geral, a necessidade do professor (conseguir um salário, que garanta a manutenção da vida) não se associa à *necessidade* social de sua profissão (socializar os conteúdos sociológicos, para o caso analisado). Essa dissociação pode levar a problemas sociais, já que limita o ensino e a aprendizagem.

Assim, o aspecto que podemos observar, que diz respeito ao estranhamento que está relacionado aos estudantes, também não é coincidente, muitas vezes, com suas *necessidades* individuais. Tendo em

vista que a *necessidade social* deste é o de aprender, não coincide com suas *necessidades* individuais, passar de ano. Esse estranhamento se expressa gerando “estudantes” que não estão preocupados com a aprendizagem.

Se, em nossa sociedade, temos produzido estudantes e professores estranhados em relação ao processo de ensino-aprendizagem, obviamente que as necessidades sociais — aprender e ensinar — muitas vezes não são realizadas, produzindo uma sociedade em que os indivíduos não aprendem, e, portanto, não se desenvolvem.

Dito isso, tem-se que o elemento central das nossas discussões diz respeito a construir um processo de ensino-aprendizagem embasado na TA. Esta teoria busca compreender os caminhos mediante os quais os indivíduos se desenvolvem psicologicamente, mais precisamente, como os seres humanos vão se tornando humanos, mediante as relações sociais estabelecidas.

De maneira sistemática, as *atividades* humanas possuem os seguintes elementos integrantes: *necessidades*, *motivações*, *ações*, *operações* e *objetivo*. Esses cinco elementos fazem parte de um todo complexo e estão em movimento, se permutando e inter-relacionando. Nessa perspectiva,

A atividade é uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, por assim dizer, em nível psicológico, é a unidade da vida mediatizada por reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, 66-67, tradução nossa)⁸⁷.

E continua, em outra obra, apontando que as atividades são “[...]”

⁸⁷ Lê-se no original: “La actividad es una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.” (LEONTIEV, 1978, 66-67)

processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 2010, p.68).

Dentro desse complexo, as *necessidades* podem ser sociais ou individuais, estão relacionadas a elementos que os indivíduos precisam para se tornar parte do mundo, para viverem no mundo. Daí que as necessidades possuem um duplo caráter: podem ser biológicas (responsáveis por garantir as carências dos indivíduos) e sociais (responsáveis por fazer com que o indivíduo se humanize e desenvolva suas funções psíquicas superiores).

As *motivações* são a parte diretiva da *atividade*. Ela coordena as *ações* do indivíduo, fazendo com que este, tendo consciência dos objetos necessários para sanar suas *necessidades*, execute determinadas *ações* a fim de conseguir alcançar seus objetivos. Dessa maneira, o motivo é o que leva o indivíduo a agir no real. Para Núñez, o motivo em Leontiev é “[...] uma necessidade objetivada [...]” (2009, p.80).

Já as *ações* são os indivíduos agindo na realidade, buscando sanar suas necessidades. São maneiras de agir, impulsionadas por determinados motivos. Na *ação*, o *motivo* e o *objetivo* não coincidem — mesmo esses elementos estando relacionados — já que, quando o *objetivo* e o *motivo* coincidem tem-se atividade. Porém, serão elementos integrantes na constituição das atividades. Disso podemos entender, como aponta Vázquez: “Toda a ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade” (2007, p. 222).

As *operações* são as formas pelas quais as *ações* são executadas, dessa maneira tem a ver com as condições sócio-históricas de sua realização. Ler é uma *ação*, contudo, pode ser um livro impresso ou online, envolvendo maneiras diferentes de realização da leitura. Ou seja, as *operações* envolvem dadas *condições* — ter o livro impresso ou um computador, por exemplo.

O último elemento integrante da *atividade* que discutimos diz respeito aos *objetivos*, ou seja, se as *necessidades motivadas* foram sanadas por

intermédio de um conjunto de *ações* e *operações*. Em outras palavras, se o resultado final das *ações* levou o indivíduo a conseguir sanar uma dada necessidade. O *objetivo* é analisado mediante um produto, normalmente, *objetal*. No exemplo da *Linha de Produção*, o objetivo é levar os estudantes a se apropriarem, conceitualmente, da temática relacionada ao **mundo do trabalho**, e isso só pode ser analisado diante da externalização (escrita ou oral) dos estudantes.

Pensar em processos de ensino-aprendizagem, estruturado dessa maneira, permite aos envolvidos nesse processo ter uma maior clareza do todo, permite corrigir eventuais falhas de estruturação e, o mais importante, permite construir um processo de ensino-aprendizagem significativo aos sujeitos, visto que ambos os sujeitos principais (professores e estudantes) precisam estar motivados para o desenvolvimento da *atividade*.

Outro elemento crucial dessa forma de se estruturar a educação formal é que ela exige que os conteúdos conceituais sejam socializados. Nessa perspectiva, espera-se que sejam socializados os conhecimentos científicos produzidos pela Sociologia, já que esses são os que permitem aos estudantes criarem uma generalização, expressa, aqui, como um pensamento abstrato da realidade complexa.

Além disso, essa forma de conhecimento é a que permite desenvolver as funções psíquicas superiores, quer dizer, ela é a forma mais complexa que será capaz de desenvolver os envolvidos nesse processo de maneira qualitativamente superior às demais, provocando, com isso, o desenvolvimento da capacidade humana.

Dessa maneira, pode-se dizer, que esse é mais um trabalho dentre outros das diferentes vertentes da Teoria Histórico-Cultural, que tendo a especificidade de se estruturar a partir da Teoria da Atividade de Leontiev buscou compreender o processo de ensino-aprendizagem de maneira desenvolvente, mostrando prática e conceitualmente que é possível pensar

em formas qualitativamente superiores de se estruturar pedagogicamente o processo e o trabalho educativo.

Esse ensino desenvolvente busca fazer com que se construa um sentido aos processos de formação humana, bem como do trabalho (Lukács), fazendo com que os significados alcancem as estrelas em busca de humanos cada vez mais humanizados (Saramago) deixando a escola mais atrativa do que os espaços de socialização, disponibilizados para estes sujeitos, a rua. Assim, consideramos de fundamental importância inspirar-nos em (Mano Brown), numa militância incansável e diária e (Bertolt Brecht), por uma sociedade formada por sujeitos cada vez mais integrais, completos, humanos. Sem nos esquecermos que

Pressupomos o *homem* enquanto *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseres fruir da arte, tens que ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos que atue efetivamente sobre outros de modo encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza — tem que ser *externação* (Äusserung) *determinada* de tua *vida individual efetiva* correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, se mediante tua *externação de vida* (*Lebensäusserung*) como homem amante não te tornas *homem amado*, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX, 2008, p.161, itálicos do original).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O Continente do Labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009a.

ANTUNES, Ricardo e BRAGA, Ruy. (org.). infoproletários : degradação real do trabalho virtual.; autores arnaldo mazzei nogueira... [et al.].- são Paulo : Boitempo, 2009b.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 12a ed. rev. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2015.

BRASIL. Projeto de Lei N.º 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 25 de março de 2015.

BRASIL, 2006 CNE. Res. CNE nº 04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, v. 3, 2006.

BRASIL. PLANALTO. Lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. Projeto de Lei N.º 867 DE 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 13 de ago. De 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARVALHO, L.M.G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, L.M.G. (org) *Sociologia e Ensino em Debate*. Editora: Editora Unijuí afiliada, 2004, p. 17-60.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia II*. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 3.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica Y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: A. D. *Antología: La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. *A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano*. - São Paulo : Boitempo, 2007.

GALPERIN, P. *Introducción a la Psicología*. La Havana: Pueblo y Educación, 1982.

_____. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuais. In: ILIASOV. I.I., LIAUDIS, V. Ya. *Antología da la Psicología Pedagógica e de las*

Esades. La Havana: Pueblo y Educación, 1986. P. 114-118.

GRAMSCI, António. Os intelectuais e a formação da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

_____. Activity and Consciousness. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. De 2015. 2009.

_____. El desarrollo del psiquismo. Madri: Akal, 1983.

_____. El problema de la actividad en la psicología. In: PUZIREI, Andrei e GUIPPENREITER, Yulia. *El proceso de formación de La psicología marxista*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev. Smenovich., LURIA, Alexandre Romanovich e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-85.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social, 2. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção de capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscrítos Econômico-Filosófico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, 2ª reimpressão.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006, 2ª reimpressão, 2009.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÚÑEZ, Izauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A Epistemologia Genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta*. Trad. Fernando Becker e Tania B.I. Marques. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

_____. *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

ROSSO, Sadi Dal, *Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Sociologia* / Secretaria Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; equipe: Heloisa Helena Teixeira de Sousa Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. *Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 1/* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stela Christina Shrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009b.

_____. *Caderno do aluno: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 1/* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stela Christina Shrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009c.

Skinner, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1967.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TALÍZINA, N. F. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso, 1988.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária (vol.1)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 1. ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VILAÇA, M. L. C. *Pesquisa e Ensino: Considerações e Reflexões*. Revista E-scrita. Volume 1. Número 2. Maio-agosto de 2010. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/26/pdf_23>. Acesso em: 10 ago. de 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas (vol. I): El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.

_____. *Obras Escogidas (vol. II): Pensamiento y Lenguaje e Conferencias sobre psicología*: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

_____. *Obras Escogidas (vol. III): Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

_____. *Obras Escogidas (vol. IV): Paidología del adolescente e Problemas de la psicología infantil*: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012b.

_____. *Obras Escogidas (vol. V): Fundamentos da defectología*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012c.

WEBER, Max. *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4^a ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, 2009 (reimpressão).

APÊNDICE 1 – Ficha do perfil dos estudantes

Nome completo/ série e sala do Ensino Médio:

Qual é sua data de nascimento/ Idade: _____

Quantidade de membros na família: _____

Possui casa própria: () sim () não

Quantos membros ajudam na renda familiar: _____

Qual a renda total da familiar: _____

Você exerce atividade remunerada: () sim () não

Caso tenha respondido que sim, qual atividade é exercida por você?

Qual é a profissão do seu pai: _____

Qual o valor, aproximado, do salário do seu pai: _____

Qual é a profissão da sua mãe: _____

Qual o valor aproximado do salário da sua mãe: _____

Qual outro membro da família que possui algum tipo de renda:

Qual atividade profissional você gostaria de exercer? Coloque em ordem de prioridade, caso exista mais de uma possibilidade.

Você gosta da escola em que estuda: () sim; () mais ou menos; () não.

Em sua opinião, qual o maior problema da escola?

Em sua opinião, qual o aspecto mais positivo da escola?

Anexo I – Fichamento do estudante

Karl Marx, os indivíduos e as classes sociais
 Karl Marx (1818-1883), os indivíduos devem ser analisados de acordo com o contexto de suas condições e situações sociais, do que produzem sua existência em grupo.

Ainda segundo Marx, a ideia de indivíduo isolado só apareceu efetivamente, na sociedade de livre concorrência, ou seja, no momento em que as condições históricas criaram os princípios da sociedade capitalista. (TOMAZI, 2010, pág 23).

Essa relação entre dois, no entanto, não é apenas entre indivíduos, mas também entre classes sociais: a operária e a burguesa. E-les se relacionam, neste caso, por causa do trabalho: o empresário precisa da força de trabalho do operário e este precisa do salário. As condições que permitem esse relacionamento são definidas pela luta que se estabelece entre as classes, com a intervenção do Estado, por meio do lei, do tribunal ou da polícia. (TOMAZI, 2010, pág 23).

O foco da teoria de Marx está, assim, nas classes sociais, embora a questão de indivíduos também esteja presente. (TOMAZI, 2010, pág 23).

De acordo com Marx, a chave para compreender a vida social contemporânea está na luta de

classes, que se desenvolve à medida que homens e mulheres procuram satisfazer suas necessidades "oriundas do estômago ou da fantasia". (TOMAZI, 2010, pág. 24).

Emile Durkheim, as instituições e o indivíduo.

Para o fundador da escola francesa de Sociologia, Emile Durkheim (1858-1917), a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo, e tendo de atuar regras, normas, costumes e leis que asseguram sua perpetuação. (TOMAZI, 2010, pág. 24).

A família, a escola, o sistema judiciário e o Estado são exemplos de instituições que congregam os elementos essenciais da sociedade, dando-lhe sustentação e permanência. (TOMAZI, 2010, pág. 25).

A força da sociedade está firmemente na herança passada por intermédio da educação às gerações futuras. Essa herança são os costumes, as normas e os valores que nossos pais e antepassados deixaram. Condicionados e controlados pelas instituições, cada membro de uma sociedade sabe como deve agir para não desestabilizar a vida comunitária; sabe também que, se não agir da forma estabelecida, será repreendido ou punido, dependendo da falta cometida. (TOMAZI, 2010, pág. 25).

Ele considera o processo de socialização um fato social amplo, que determina as normas e valores gerais da sociedade — fundamentais para a socialização das crianças. (TOMAZI, 2010, pág 25).

Marc Weber, o indivíduo e a ação social

O alemão Marc Weber (1864-1920), diferente de Durkheim, tem como preocupação central compreender o indivíduo e suas ações. Por que as pessoas tomam determinadas decisões? Quais são as razões para seus atos? Segundo esse autor, a sociedade existe concretamente, mas não é algo externo e acima das pessoas, e sim o conjunto das ações dos indivíduos relacionando-se reciprocamente. Assim, Weber, partindo do indivíduo e de suas motivações, pretende compreender a sociedade como um todo. (TOMAZI, 2010, pág 26)

O conceito básico para Weber é o de ação social, entendida como o ato de se comunicar, de se relacionar, tendo alguma orientação quanto às ações dos outros. "Outros", no caso, pode significar tanto um indivíduo apenas como vários, indeterminados e até desconhecidos. (TOMAZI, 2010, pág 26).
Weber declara que a ação social não é idêntica a

uma ação ~~emergente~~ de muitos indivíduos.

(TOMAZI, 2010, pág 26).

Weber também diz que a ação social não é idêntica a uma ação influenciada, que ocorre muito frequentemente por chamado fenômeno de massa.

(TOMAZI, 2010, pág 26).

Marc Weber, ao analisar a modo como os indivíduos agem levando em conta a maneira como eles orientam suas ações, agrupou as ações individuais em quatro grandes tipos, a saber: ação tradicional, ação afetiva, ação racional com relação a valores e ação racional com relação a fins. (TOMAZI, 2010, pág 26)

A ação tradicional tem por base um costume arraigado a tradição familiar ou um hábito. (TOMAZI, 2010, pág 26).

A ação afetiva tem por fundamento os sentimentos de qualquer ordem. (TOMAZI, 2010, pág 26).

A ação racional com relação a valores fundamenta-se em convicções, tais como dever, a dignidade, a beleza, a salvação, a piedade ou a transcendência de uma causa, qualquer que seja seu gênero, sem levar em conta as consequências previsíveis. (TOMAZI, 2010, pág 27)

A ação racional com relação a fins funda-
 menta-se numa avaliação da relação en-
 tre meios e fins. (TOMAZI, 2010, pag
 27).

Como se pode perceber, para Weber, ao
 contrário do que defende Durkheim, as nor-
 mas, os costumes e as regras sociais não são
 algo externo ao indivíduo, mas estão
 internalizados, e, com base no que traz den-
 tro de si, o indivíduo escolhe condutas
 e comportamentos, dependendo das situa-
 ções que se lhe apresentam. (TOMAZI,
 2010, pag 27)

(Karl Marx acredita que o indivíduo
 deve ser analisado de acordo com
 o contexto de suas condições e situ-
 ações sociais. Max Weber tem como pre-
 ocupação central compreender o indi-
 víduo e suas ações diferentes de
 Durkheim).

Anexo II – Da linha de produção ao pensamento de Karl Marx

Autor: PIBID/Sociologia - Unesp Marília

Tivemos uma aula interessante em nossa “Fábrica de Sanduíches”! Por meio dela pudemos identificar elementos sobre nossas aulas anteriores, discutir novas problemáticas e simular, na prática, questões importantes para o entendimento do tema trabalho — tão fundamental para um maior conhecimento e reflexão sobre nossa vida em sociedade.

Vocês, com certeza, já estudou o que foi a Revolução Industrial, o modo de produção capitalista, sua forma Taylorista/Fordista e, como isso, não só modificou o modo de vida no mundo, como também a maneira, de como as pessoas trabalham e se relacionam. Conforme o capitalismo avançava com suas novas técnicas e o modo de produção cada vez mais veloz, íamos adaptando-nos aos novos horários, à vida em torno das fábricas, que era onde estava o trabalho; e não bastava mais plantarmos e colhermos nossa subsistência da terra; teríamos, a partir de então, vender nossa força de trabalho (atributos físicos e intelectuais do ser humano capazes de produzir).

Com interesses e condições opostas, encontram-se os patrões, os burgueses. Eles são os donos dos meios de produção, ou seja, as ferramentas como facas, colheres, pratos, guardanapos, luvas e etc. – no caso da produção de sanduíches. Nesse sentido, o burguês nada mais é do que o dono da fábrica e das matérias-primas (pão, manteiga, presunto, queijo, alface, tomate e etc.).

Devido a um longo processo histórico, a burguesia desapropriou os meios de produção e matérias primas da classe trabalhadora. Já que não temos meios de produção, nossa força de trabalho é reduzida à condição de mercadoria, e temos de vendê-la em troca de nossa subsistência. A este trabalho subordinado à condição de mercadoria dá-se o nome de emprego.

Os trabalhadores também venderam sua força de trabalho em nossa

fábrica de sanduíches, e muitos foram parar na linha de produção, que era dividida por etapas, ou seja, cada trabalhador/a ficava encarregado de fazer uma parte do sanduíche. Este modo de divisão de tarefas é o que podemos chamar de divisão social do trabalho, onde cada um produz uma parte dentro do processo, visando a produção de mercadorias, ou seja, todos os produtos ali produzidos são destinados ao mercado. Como um só de nós não conseguiria fazer 50 sanduíches sozinhos, nesse mesmo espaço de tempo, essa divisão foi um modo encontrado para potencializar ao máximo as forças produtivas, que abrange os meios de produção, como o desenvolvimento tecnológico, as fontes de energia disponíveis, a organização do trabalho coletivo, entre outros. Se lembrarmos a hora em que um trabalhador parou de fazer sua tarefa ou diminuiu o ritmo em que estava executando seu afazer, lembramos também que a produção parou ou ficou extremamente lenta, causando para o patrão grande prejuízo. Ao passo que quando isto acontecia, ele não hesitava em demitir o empregado que atrapalhasse seu lucro, já que quanto mais o trabalhador produz mais ganha o capitalista. O capitalismo potencializa as forças produtivas e, assim, alcançamos um nível alto de desenvolvimento e podemos fazer mais em menos tempo, de modo mais sofisticado, mais planejado. No entanto, o preço da força de trabalho dos trabalhadores cai, pois o valor de uma mercadoria é o tempo socialmente necessário para sua produção.

Podemos chamar o sanduíche produzido de mercadoria/produto final, e este tipo de produção pode ser usado para a fabricação dos mais diferentes tipos de mercadoria, desde automóveis até as próprias máquinas que fabricam as máquinas. O produto do trabalho humano virou mercadoria, pois, ao entrar no mercado, ele deixa de ser valor de uso para aquele que produziu - os empregados de uma fábrica não produzem para consumo próprio, não é mesmo?

Voltando ao salário mínimo, que falamos no início: vamos supor que um

trabalhador ganhe R\$ 545,00, que é o salário mínimo nacional (2011). O Trabalhador 4, hipoteticamente, produz o valor necessário para seu salário depois de por em 5 fatias de pão o queijo. Após este momento, as fatias de queijo que ele colocará (as 37 restantes), se tornarão parte dos lanches feitos somente para ser o lucro do patrão. Ou seja, o trabalhador produziu durante praticamente todo o mês e este lucro foi destinado ao patrão. Assim, como sabemos, o trabalho humano produz lucro e este se constitui de uma parte daquilo chamado por Marx de mais-valia. Esta, por sua vez, é todo trabalho excedente de cada trabalhador, expropriado pelo capitalista; isto é, todo valor, produzido pelo trabalhador, além daquele usado para pagar seu salário. Ao final do expediente em nossa aula “Linha de Produção”, cada trabalhador recebeu um tanto pela venda de sua força de trabalho, mas quase ninguém conseguiu comprar a mercadoria fruto de seu trabalho.

Marx nos explica que, embora a produção de lanches seja feita por todos os trabalhadores envolvidos no processo, ou seja, a produção dos lanches é social, ela se torna apropriação privada, que quer dizer, em linhas gerais, que pertence ao dono dos meios de produção. Assim, o patrão é o dono de todos os lanches produzidos. Se as mercadorias todas são frutos de um trabalho social, por que, então, não podemos usufruir delas? Por que uma grande maioria da população produz e uma pequena parcela se apropria dos lucros e produtos que esse trabalho gerou? Por que o trabalho é social e a apropriação é privada? Podemos notar aqui uma contradição, já que o fruto do nosso trabalho não nos pertence.

Falamos dos trabalhadores, mas dentro de nossa atividade (e também na vida real) como entendemos a relação do trabalhador desempregado dentro dessa lógica? Enquanto trabalhávamos, sentíamos a pressão da necessidade de nos mantermos ali, pois sabíamos que não havia lugar para todos, e que a qualquer momento haveria outro para tomar nossa função. Os trabalhadores desempregados, os quais Marx denomina como Exército

Industrial de Reserva, servem como força de trabalho capaz de substituir um trabalhador que não esteja desempenhando adequadamente seu trabalho dentro do processo produtivo. Além disso, esses trabalhadores desempregados fazem com que os salários dos trabalhadores empregados sejam reduzidos. E por que isso se dá? Isso acontece porque os trabalhadores empregados reclamam da jornada de trabalho e do valor pago pela mesma. O patrão pode despedi-los e contratar imediatamente outros em seu lugar. O exército industrial de reserva também serve de apoio aos períodos de superprodução, como a páscoa ou natal.

Tendo seus salários cada vez mais baixos e produzindo desenfreadamente, os trabalhadores, em alguns momentos da História, se levantaram contra a péssima condição a qual o capitalismo os submete. Neste momento, aqueles que são cada vez mais explorados e expropriados de seu próprio trabalho, mobilizam-se perante as injustiças geradas por este modo de produção que vivemos. Os trabalhadores, em oposição aos capitalistas, os enfrentam, num conflito de classes sociais antagônicas. Para Marx, a história da sociedade é a história da luta de classes sociais: a dominante (proprietária dos meios de produção e não precisa trabalhar para sobreviver) e a dominada (que tem de trabalhar para sobreviver). Nesse sentido, a classe trabalhadora, a classe dominada na sociedade capitalista, desenvolveu inúmeras lutas por melhores condições de vida, redução da jornada de trabalho, maiores salários, etc.. Essas lutas deram-se contra os burgueses — classe dominante no capitalismo —, a partir de sindicatos, ligas, partidos, associações, greves, passeatas, ou seja, de organizações de trabalhadores reivindicando por melhores condições de vida e até pelo fim da exploração que sofriam. No entanto, apenas uma revolução política e social será capaz de superar o capitalismo para um modo de organização social no qual os meios de produção serão coletivos, e a produção final será destinada a todos que trabalharam para sua realização. Dessa forma, enfim, a classe

trabalhadora seria livre e detentora de direitos teoricamente inalienáveis do homem, tais como educação, moradia e saúde de qualidade.

Referências:

BARBOSA, M., OLIVEIRA, M., QUINTANEIRO, T. Um toque de clássico: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG editorial, 2003, 1a reimpressão da 2a Ed. ver. Ampl.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosófico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, 2a reimpressão.

_____. O Capital: Crítica da Economia Política. Vol.I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b, 25a Ed.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

Anexo III – Durkheim e a Linha de Produção

Autor: PIBID/Sociologia - Unesp Marília

É de grande importância, o estudo, sobre o tema “Trabalho” entendermos o cerne do pensamento de Émile Durkheim, sua concepção de sociedade, e as funções dos indivíduos na mesma.

Durkheim, assim como Karl Marx (autor de onde baseamos nossas aulas passadas), acredita que o homem (também denominado de indivíduo) só se torna homem através das relações sociais, só se torna humano porque se torna socializado, porque convive com outros seres humanos.

A formação desse homem, desse Ser Social, acontece ao longo da vida. Desde seu início, ele vai se moldando de acordo com as normas da sociedade: modelos de pensar, de agir, de sentir que, de início, são exteriores a ele. Esse conjunto de normas/regras, na visão do autor, existe antes dos indivíduos e está fora e acima dos mesmos, exercendo uma coerção exterior sobre eles.

O indivíduo se torna um Ser Social, à medida que vai se ajustando às regras e condutas de uma sociedade, e isso acontece devido a uma Ordem Social estabelecida. Essa Ordem Social consiste nas formas pelas quais as sociedades ajustam seus indivíduos, padronizam suas ações, por meio de uma rede de instituições (Estado, Família, Religião, Escola e Polícia) e, também, pelo estabelecimento de um consenso moral.

O consenso moral, também denominado de Reino Moral, age sobre os indivíduos, tentando moldá-los à sua imagem e semelhança. Todo esse processo de socialização resulta na internalização de regras e condutas padronizadas pela sociedade, fazendo com que as pessoas passem a agir na sociedade para permitir que ela funcione bem.

Durkheim concebia a sociedade influenciado pelas Ciências da Natureza, comparando seu próprio funcionamento ao do corpo humano. Assim como no

corpo humano os órgãos trabalham juntos e dependem uns dos outros para que o organismo funcione bem, a sociedade também se manteria coesa, caso cada um se sentisse parte um do outro (dependente do outro) e compartilhasse do mesmo consenso moral. Quando observamos a construção de um favo de mel, percebemos que uma abelha não produziu a peça inteira, ela precisou do trabalho de outras abelhas.

Na nossa atividade, para produzirmos um único lanche com margarina, queijo, presunto, tomate e alface, nos dividimos em cerca de quinze trabalhadores. Segundo o autor, essa enorme divisão do trabalho social acontece devido a uma nova forma de organização da sociedade no capitalismo, baseada na especialização. Para ele, a especialização não acontece apenas para acelerar o processo de produção, mas para criar um novo tipo de solidariedade entre os indivíduos, já que esses passam a desempenhar funções específicas no trabalho social, podendo gerar o individualismo e enfraquecer os laços entre eles. Isso contribui para aquilo que o autor chama de “solidariedade”. Mas que solidariedade seria esta?

O conceito de solidariedade pode ser compreendido como uma forma de cooperação necessária entre os indivíduos, para manter a sociedade coesa, agindo de acordo com as normas sociais preexistentes. A isto ele nomeou como Solidariedade Orgânica, esse sentimento de dependência e necessidade do outro, a interiorização das regras da sociedade pelo indivíduo de forma profunda.

Dessa forma, a sociedade se manteria viva e sadia com a cooperação de todas as suas partes. Assim, para Durkheim tanto os trabalhadores, como o inspetor de produção e o patrão cumprem, cada um, sua função específica, que foi pré-definida pela sociedade, que já existia antes dos indivíduos nascerem e está acima dos mesmos. Logo, estes devem seguir as normas, valores e funções sem questionamentos, para que a sociedade possa existir em harmonia. Se todos assim o fizerem, teremos a solidariedade orgânica. A

internalização das regras por todos é importante no sentido de fazer manter-se na sociedade certa unidade, ou seja, uma harmonia, onde os indivíduos cumprem suas funções, previamente definidas pela sociedade.

Na visão do autor, não é permitido aos indivíduos a quebra das regras. Isto é, estes não têm voz, não têm vez. Quando isso ocorre, é o que ele denomina de anomia, que significa descumprimento de regras pelos indivíduos. No decorrer de nossa atividade prática, pudemos observar alguns conceitos propostos pelo autor. Ao longo do processo de produção dos lanches uma espécie de solidariedade foi construída, à medida em que um auxiliava o outro, cada qual exercendo uma função específica fez com que a produção funcionasse de forma harmoniosa. Vimos de perto, também, o que seria a chamada anomia, quando tarefas deixaram de ser executadas e a produção se desorganizou e, por alguns momentos, tornou-se até caótica.

Para Durkheim, a solução para as anomias está em um processo de educação pautada em valores morais, onde o indivíduo que descumpriu as normas/regras, depois de ter sido punido, volte a reconhecer a importância das mesmas, para o funcionamento harmonioso da sociedade. Desse modo, é possível reconstituir nesses indivíduos os valores essenciais para a harmonia social, não sendo, portanto, necessária a mudança.

Referências:

BARBOSA, M., OLIVEIRA, M., QUINTANEIRO, T. Um toque de clássico: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG editorial, 2003, 1a reimpressão da 2a Ed. ver. Ampl.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

_____. Divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes WMF Edditora, 2008.

_____. O suicídio: Estudo de Sociologia. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes WMF Edditora, 2008.

Anexo IV - Conceitos de Trabalho

O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [*tierartig*] do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado de trabalho como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura da sua colmeia. Porém, o que, desde o início, distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e a que ele tem de subordinar sua vontade. Essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige uma vontade orientada a um fim, que se manifesta como

atenção do trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais.

Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar; seu objetivo e, em terceiro, seus meios.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção de capital. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 255-256)

Com a expressão **vida activa**, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. São fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra.

O **trabalho** é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.

A **obra** é a atividade correspondente à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie, cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade [*worldliness*].

A **ação**, única atividade que ocorre diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a condição *per quam* – de toda vida política. [...] A pluralidade é a condição da ação humana porque somos

todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.

ARENDR, Hannah. A condição humana. 12a ed. rev. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2015, p. 9 e 10 (negritos, nossos)

Anexo V – Autorização da realização da *atividade* Linha de Produção. 1ª série do Ensino Médio

Prezados pais e responsáveis,

Durante este trimestre, os estudantes problematizarão, em Sociologia, a *Evolução histórica das relações de trabalho e suas influências para os grupos sociais*. Com o intuito de materializarmos essa temática, gostaríamos de realizar uma atividade lúdica que simule uma linha de produção taylorista-fordista. Essa atividade faz parte de uma sequência pedagógica mais ampla, que busca facilitar o entendimento dos estudantes a respeito da organização do trabalho nos séculos XIX e XX.

Dessa forma, solicitamos a ajuda dos senhores, autorizando não só a realização dessa atividade – que acontecerá no horário da aula de Sociologia do dia 11 de novembro – bem como a compra dos materiais necessários para que ela ocorra.

Assim, a classe será dividida em grupos e, cada grupo, mediante sorteio, ficará responsável por trazer um dos itens da lista abaixo.

- | | |
|--|--|
| 1) 40 pães franceses ou 80 fatias de pão de forma; | 9) 1 pacote pequeno de guardanapos; |
| 2) 1 pote de margarina pequeno; | 10) 40 saquinhos pequenos (para pães); |
| 3) 40 fatias de presunto; | 11) 40 etiquetas de 35 mm X 78 mm; |
| 4) 40 fatias de <i>mozzarella</i> ; | 12) 40 pares de luvas plásticas; |
| 5) 80 rodelas de tomate; | 13) 40 toucas para proteção de cabelo; |
| 6) 40 folhas de alface; | 14) notas de dinheiro de brinquedo; |
| 7) 20 pratos plásticos; | 15) 1 rolo de papel-tolha; |
| 8) 40 copos plásticos; | 16) 4 garrafas de refrigerante. |

Esses materiais serão utilizados na fabricação de lanches, em sala, mediante o modelo de produção apontado. Ao término da aula, haverá um momento de descontração em que, os estudantes consumirão os lanches por eles produzidos.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para possíveis dúvidas sobre a atividade e sua realização.

Atenciosamente,
Professor de Sociologia

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o aluno _____, da 1ª série do Ensino Médio – turma _____, a participar da atividade lúdica *Linha de Produção*, que acontecerá no dia 11/11/2016, durante a aula de Sociologia, e que contará com a supervisão do professor Matheus Bortoleto Rodrigues (Sociologia).

Assinatura dos pais ou responsáveis

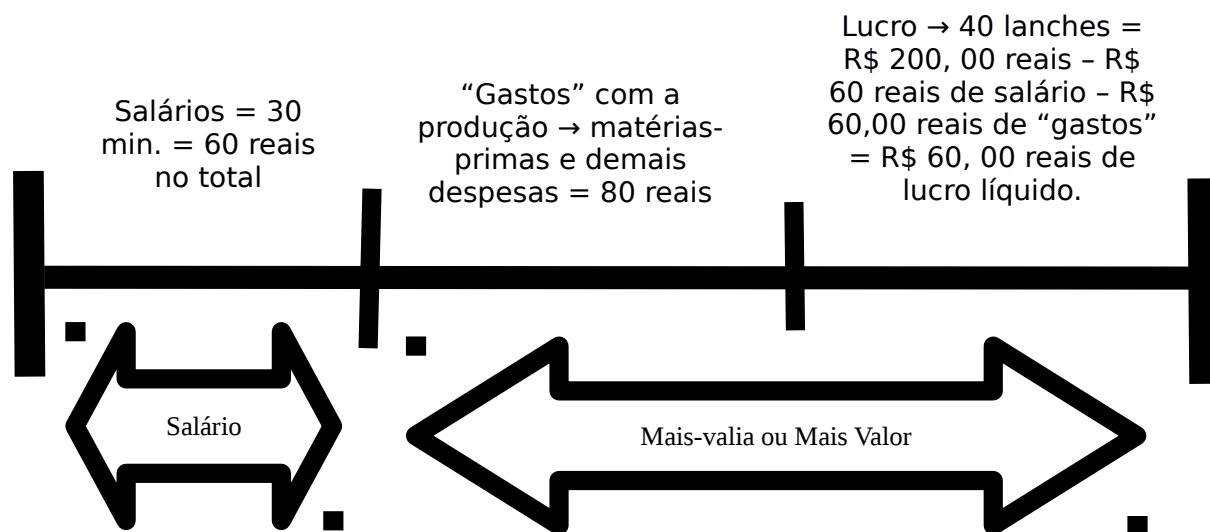
Anexo VI – Cartazes de sala de aula

Cartaz 1 – colado na entrada da sala (impresso em A3) e um na parede central da sala

***Linha de
Produção:
Sociologia
Lanches***

Cartaz 2 – Explicação da Mais-Valor e do Lucro. Impresso em A3 e colada em quatro pontos diferentes da sala de aula.

Explicação da Mais-Valor e do Lucro.



Cartaz 3 – Valor do lanche a ser vendido. Foi feito na sala de aula um cercado com cadeiras na qual serviria de uma lanchonete que venderia os lanches produzidos pelos estudantes.

Lanche Natural

**Preço: R\$ 5,00
dinheiro**

Cartaz 4 – Lista de Salários dos funcionários da Linha de Produção. Esse cartaz foi colocado em outro cercado feito com cadeiras o qual os “funcionários”, pós jornada de trabalho, iam receber os salários.

Lista de Salários por hora de trabalho:

Patrão: 1 → Lucro mediante venda dos lanches

Trabalhador: 2 - Supervisor de produção → R\$ 3.000,00 mensais = R\$ 15,00 hora de trabalho

Trabalhador: 3 – segurança → R\$ 2.000,00 mensais = R\$ 12,50 hora de trabalho

Trabalhador: 4 – faxineiro → R\$ 788,00 mensais = R\$ 3,94 hora de trabalho

Trabalhador: 5 – cronometrador → R\$ 1.500,00 mensais = R\$ 9,38 hora de trabalho

Trabalhador: 6 – aquele que tira os pães do saco e põe na bandeja → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 7 – passador de margarina → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 8 – o que coloca o presunto → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 9 – o que coloca o queijo → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60

hora de trabalho

Trabalhador: 10 – o que coloca o tomate → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 11- o que coloca o alface → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 12- o que põe o lanche, no saquinho → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 13- o que grampeia → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 14 – o que etiqueta → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 15 – o que escreve na etiqueta → R\$ 1.056,00 mensais = R\$ 6,60 hora de trabalho

Trabalhador: 16 - o que paga o salário → R\$ 1.500,00 mensais = R\$ 9,38 hora de trabalho

Trabalhador: 17 - o vendedor → R\$ 1.500,00 mensais = R\$ 9,38 hora de trabalho