

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Leandro Montandon de Araújo Souza

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: princípios e ações didáticas
orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de
adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural

UBERLÂNDIA

2016

Leandro Montandon de Araújo Souza

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S729s
2016 Souza, Leandro Montandon de Araújo, 1980
 A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural / Leandro Montandon de Araújo Souza. - 2016.
 209 f. : il.
- Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Ensino médio - Teses. 3. Sociologia - Ensino médio. - Teses. 4. Ensino - Legislação - Brasil - Teses. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Leandro Montandon de Araújo Souza

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: princípios e ações didáticas
orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de
adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 22/11/2016

Banca Examinadora

Profª. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Orientadora

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento
Membro Titular Interno

Profª. Dra. Sálua Cecílio
Membro Titular Externo

Dedico esse trabalho à minha esposa Mariana e a nossos filhos Maria Gabriela e Arthur, somente com suas presenças, sorrisos, cuidados e amor, pude encontrar forças para superar tantas dificuldades que juntos enfrentamos. Se há esperança na luta por um mundo e uma educação melhor, com vocês aprendi que a vitória só será possível quando lutamos juntos, coletivamente.

Agradecimentos

À vida, em todas as suas manifestações, e às infinitas razões de viver.

Aos meus pais, Miron Ferreira de Souza (*in memoriam*) e Margarida Maria Montandon de Araújo Souza, por me darem o dom da vida. Meu pai, sua difícil partida deixou comigo fortes lembranças e esse texto carrega marcas indeléveis de sua presença e de sua ausência. Fez a saudade ser o sentimento que preenche minha relação com esse trabalho. Agradeço por me ensinar o valor do tempo e da qualidade das relações que temos, na vida nossos bens mais preciosos. Minha mãe, sua presença me mostra que há muitas formas de resistir, que as escolhas podem ser difíceis, que enquanto há vida há luta. Agradeço por me ensinar que recomeçar é possível, que na vida sempre há possibilidades.

À Mariana da Silva Ferreira Montandon, minha amada esposa, e a nossos queridos filhos Maria Gabriela Ferreira Montandon e Arthur Ferreira Montandon, por enfrentarem juntos comigo nossos desafios e por serem minha vida. Com vocês tudo já valeu a pena. Muito obrigado por estarmos juntos e por assumirem comigo o esforço pelas mudanças pretendidas. Eis aqui mais um desses frutos, nosso, certamente!

À Profa. Dra. Erika Germanos, amiga, por resgatar-me de volta à educação, por me ajudar a encontrar novos motivos e por salvar minha vida. Tem minha gratidão e dívida eterna.

Ao Coletivo de Estudos Livres, em especial, às professoras Viviane Pena, Bianca Ferola e Caroliny Ferreira por tanto me ensinarem, pela amizade, por acreditarem e investirem tanto esforço dando vida à educação. Enfim, por fazerem valer nosso lema: Vai dar certo!

À Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, minha orientadora, pelas provocações, orientações, desafios, pela força nos momentos difíceis, pelos incentivos, pela paciência e, principalmente, pela incalculável ajuda que deu vida a essa pesquisa.

Aos trabalhadores da educação e aos estudantes cujas próprias vidas testemunham os sucessos alcançados, carregam as cicatrizes dos desafios ainda não superados e compartilham juntos da esperança que sustenta a luta por um futuro melhor.

Te desejo Vida

*Eu te desejo vida, longa vida
Te desejo a sorte de tudo que é bom
De toda alegria, ter a companhia
Colorindo a estrada em seu mais belo tom*

*Eu te desejo a chuva na varanda
Molhando a roseira pra desabrochar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar*

*Eu te desejo a paz de uma andorinha
No voo perfeito contemplando o mar
E que a fé movedora de qualquer montanha
Te renove sempre e te faça sonhar*

*Mas se vier as horas de melancolia
Que a lua tão meiga venha te afagar
E que a mais doce estrela seja tua guia
Como mãe singela a te orientar*

*Eu te desejo mais que mil amigos
A poesia que todo poeta esperou
Coração de menino cheio de esperança
Voz de pai amigo e olhar de avô*

*Eu te desejo muito mais que mil amigos
A poesia que todo poeta esperou
Coração de menino cheio de esperança
Voz de pai amigo e olhar de avô*

(WENCESLAU, 2011)

Resumo

O presente trabalho tem como foco a investigação das formas como o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, participa e pode potencializar o desenvolvimento de habilidades psicológicas superiores em estudantes. Estabeleceu-se de início a investigação dos modos como tal ensino se estrutura na realidade brasileira a partir das legislações que o regulam, dos documentos oficiais que instrumentalizam essas legislações e das pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre o ensino dessa disciplina. Dessas fontes foram identificadas suas contradições e os consequentes impactos nas formas como efetivamente o ensino de Sociologia se dá na escola básica e em que medida os objetivos postos para esse ensino são alcançados.

Estabelecendo um enfrentamento dos problemas identificados na realidade observada em relação às práticas de ensino, o trabalho visou a elaboração propositiva de um ensino desenvolvimental de Sociologia, epistemologicamente orientado no referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural. Considerada a importância da adolescência, identificada como fase de transição nessa perspectiva, a investigação buscou encontrar os modos como as práticas de ensino podem contribuir na formação do pensamento teórico sociológico e no desenvolvimento da consciência nesses jovens escolares.

Desse esforço investigativo emergiram princípios e ações didáticas orientadoras do ensino de Sociologia a adolescentes no Ensino Médio. O intuito é o de tomar o desenvolvimento como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio, de modo a empoderar professores em suas habilidades de ensino, a constituição de uma prática docente consciente e teoricamente embasada, capaz de potencializar os processos de ensino-aprendizado-desenvolvimento em uma perspectiva Histórico-Cultural.

Palavras-chave: ensino médio, pensamento teórico sociológico, teoria histórico-cultural.

Résumé

Le présent travail a comme cible l'investigation des formes comme l'enseignement de la Sociologie dans le lycée participe et peut potentialiser le développement d'habilités psychologiques supérieures aux étudiants. Il est établi au début de l'investigation de modes comme tel enseignement se structure dans la réalité brésilienne à partir des législations qui le régulent, des documents officiels qui instrumentalisent ces législations et des recherches académiques qui s'examineront sur l'enseignement de cette discipline. De ces sources étaient identifiées ces contradictions et les conséquents impacts dans les formes comme effectivement l'enseignement de la Sociologie se donne dans l'école basique et en tant que les objectifs fixés pour cet enseignement sont atteints.

En établissant un confrontation des problèmes identifiés dans la réalité observée en face les relations aux pratiques d'enseignement, le travail a eu comme objectif la construction d'une proposition d'un enseignement développemental de Sociologie, épistémologiquement orienté dans le cadre théorique de la théorie Historico-Culturelle. Considérée l'importance de l'adolescence, identifiée comme un période de transition de cette perspective, l'investigation a cherché de trouver les modes comme les pratiques d'enseignement peuvent contribuer dans la formation de la pensée théorique sociologique et dans le développement de la conscience de ces jeunes scolaires.

De cet effort d'investigation est émergé les principes et les stratégies pédagogiques orientées de l'enseignement d'adolescents au lycée. L'intention est de prendre le développement comme objet-motif-objectif dans et pour la pratique pédagogique de la Sociologie dans le lycée, afin d'empouvoirer les professeurs dans leurs habilités d'enseignement, la constitution d'une pratique pédagogique consciente et théoriquement basée, capable de potencialiser les processus d'enseignement-apprendissage-développement dans une perspective historico-culturelle.

Mots-clé: lycée, pensée théorique sociologique, théorie historico-culturelle.

Lista de Tabela, Gráfico e Figura

Tabela 1	Número de Matrículas de Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino Brasil – 2010.	73
Gráfico 1:	Matrículas no Ensino Médio, por modalidade, Brasil - 2010. Dados derivados da Tabela 1.	73
Figura 1:	Fotografia de Huynh Cong Ut, obtida em 8 de junho de 1972 durante a Guerra do Vietnã.	162

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
EJA	Ensino de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio.
FACED	Faculdade de Educação.
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).
MEC	Ministério da Educação.
MG	Minas Gerais.
MP	Medida Provisória.
OBEDUC	Observatório da Educação.
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
PM	Polícia Militar.
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PR	Paraná.
THC	Teoria Histórico-Cultural.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real.

Sumário

Introdução à problemática do ensino desenvolvimental de Sociologia na fase de transição: das motivações da investigação à materialidade da pesquisa.....	13
A pesquisa: do método aos procedimentos investigativos	16
1 A Sociologia no Ensino Médio: premissas e proposta de um ensino para o desenvolvimento?.....	24
1.1 A educação para o exercício da cidadania: problematizando os objetivos postos para o ensino de Sociologia.....	24
1.2 O confronto teórico entre as pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais e a legislação brasileira referente ao ensino de Sociologia no Ensino Médio	27
1.3 As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na orientação de um ensino de Sociologia para a formação cidadã	49
2 Do desenvolvimento na adolescência: elementos teóricos para a composição de um ensino que ofereça oportunidades de desenvolvimento.	57
2.1 Delimitando os pressupostos teóricos para uma análise Histórico-cultural	57
2.2 Definindo o Período de Transição (ou a adolescência) para a Teoria Histórico-Cultural.....	72
3 Um ensino de Sociologia desenvolvimental: do desenvolvimento possível aos princípios e ações didáticas orientadoras.	90
3.1 Do desenvolvimento possível na fase de transição: fundamentos psicológicos e pedagógicos para um ensino desenvolvimental	90
3.2 Dos princípios e estratégias didáticas para o ensino de Sociologia na fase de transição: proposições e orientações para uma ação didático-pedagógica desenvolvimental.....	124
3.2.1 Princípios didáticos orientadores de um ensino desenvolvimental de Sociologia.....	127
3.2.1.1 A aula como processo de formação de conceitos.....	127
3.2.1.2 O ensino enquanto atividade promotora de crises.....	130
3.2.1.3 A prática educativa enquanto formadora de novos interesses.....	133
3.2.1.4 O ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si.....	139
3.2.2 Ações didáticas orientadoras de um ensino desenvolvimental de Sociologia.....	146
3.2.2.1 O diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento.....	147
3.2.2.2 A problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito	148

3.2.2.3 A atividade coletiva.....	149
3.2.2.4 A tomada de consciência como síntese.....	150
3.2.2.5 A generalização como objetivação do conceito para si	151
Considerações finais	153
Memorial.....	162
Referências	167
Apêndices – Planejamentos de aula	176
Apêndice 1.....	177
Apêndice 2	180
Apêndice 3	183
Apêndice 4	186
Apêndice 5	192
Apêndice 6	194
Apêndice 7	200
Apêndice 8	204
Apêndice 9	206

Introdução à problemática do ensino desenvolvimental de Sociologia na fase de transição: das motivações da investigação à materialidade da pesquisa.

Os esforços e investimentos em pesquisas que assumam a educação enquanto objeto de investigação são costumeiramente desafiadores. Isso se deve, por um lado, à volumosa quantidade de pesquisas em si, agregadas nas mais diferentes abordagens e orientações epistemológicas, que dificultam a construção de um olhar panorâmico dessas investigações, encerrando limites significativos à capacidade de qualquer pesquisador a se aventurar nas tortuosas sendas da pesquisa em educação. Por outro lado, e talvez ainda mais grave, há o risco de todo o esforço investigativo se perder, por se constituir sem efeito, e nunca alcançar mudanças significativas nos problemas diagnosticados e que a pesquisa proponha enfrentar. É impossível não considerar o alerta de Mészáros (2015) ao avaliar o caráter incorrigível da lógica do capital e da forma como qualquer esforço reformista inevitavelmente se torna vão e sem resultado. Apesar do sedutor discurso, da possibilidade de superação dos problemas da realidade por reformas graduais, não foram produzidos efeitos diversos do que a manutenção da própria realidade que inicialmente buscava negar. “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2015, p. 27).

Além da insuficiência do esforço reformista em produzir efeitos transformadores verdadeiros da realidade, especialmente a educacional, a estrutura societal atual se evidencia surpreendentemente eficaz em seus mecanismos reprodutores da ordem vigente. As proposições e as políticas públicas educacionais historicamente se alinharam ao ideário neoliberal, o que demonstra como as diversas estruturas e instituições sociais se adequaram e favoreceram os processos de reprodução do capital (DUARTE, 2001a). Tão grave quanto, foi o estreitamento do papel dos educadores nesse contexto, que se reduziu à formação das habilidades e competências necessárias a seus educandos para que esses se apresentem minimamente aptos às necessidades postas pelo mercado.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001b, p. 38).

Além desses desafios socioestruturais existem ainda outros, em especial, o desprestígio acadêmico e profissional da educação em relação a outras áreas do conhecimento e outras

atividades profissionais (GATTI; BARRETO, 2009). Esse desprestígio se explicita nos diversos modos como se dá a crescente precarização do trabalho docente, nos baixos salários, nas turmas superlotadas, na estrutura oferecida pelo ambiente escolar, mas de um modo especialmente duro, na grave baixa autoestima experimentada por seus profissionais. De um lado, os trabalhadores da educação experimentam uma crescente pressão social dada pela expectativa de que a educação seja capaz e responsável por um conjunto de soluções para a sociedade, no entanto e contraditoriamente, a estrutura societal não oferece as condições para que o trabalho educativo escolar de fato possa ocorrer.

Nesse sentido, os pesquisadores que se propõem o desafio da pesquisa em educação precisam encontrar motivos que os sustentem, ou seja, que permitam que esse esforço seja empreendido mesmo frente a uma condição contextual desfavorável e desmotivante. Mais do que isso, é fundamental que a realidade em seus aspectos mais críticos e contraditórios seja assumida enquanto oportunidade de trabalho e investigação. Se as estratégias reformistas já se mostraram insuficientes e ineficazes, resta ainda a luta que vise uma transformação qualitativa e estrutural. No contexto dessa luta maior haverão frentes específicas, entre as quais, esse trabalho em particular busca se enquadrar, mais precisamente, na educação dos educadores, como será melhor explicado à frente.

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito nesse texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2015, p. 76-77, grifos do original).

A dedicação ao estudo e à pesquisa na educação esclarece alguns e desvela inúmeros outros problemas que exigem enfrentamento teórico e prático, é a partir desses problemas que se dá a possibilidade de elaboração de motivos impulsionadores de seu enfrentamento. Nesse sentido, e na contramão das proposições reformadoras e graduais, essa pesquisa buscará se apropriar de saberes valiosos às ciências da educação em um esforço de desenvolvimento de uma proposição didática nova. Sustenta sua motivação na urgência da necessidade de uma

didática apropriada aos processos educacionais atuais, típicos de uma sociedade em crise. Em outras palavras, acata ao desafio lançado por Mészáros (2015) de se investigar as possibilidades no contexto atual e imediato.

Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar “aqui e agora” [...], se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno (MÉSZÁROS, 2015, p. 67, grifo do original).

Dito de modo simplificado, o problema fundamental motivador dessa investigação é a necessidade de desenvolvimento de uma prática docente teoricamente embasada. A experiência, enquanto docente somada aos estudos acerca da educação, demonstram a carência de uma práxis educacional e a urgência de se estabelecer uma unidade teoria-prática docente. Pesquisas (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2008, 2010) têm demonstrado o quanto as formações de professores, seja inicial ou continuada, não conseguem desenvolver satisfatoriamente nos profissionais que formam saberes didáticos e pedagógicos essenciais para o exercício de sua atividade docente.

Considerando essa fragilidade intrínseca aos processos de formação docente, esta pesquisa buscará estabelecer sua contribuição a partir da elaboração de uma práxis educativa. Ou seja, de uma prática docente teoricamente embasada, que auxilie a superação daquelas fragilidades formativas agregando, aos saberes necessários para o trabalho no ensino, conhecimentos relativos à Psicologia Histórico-Cultural. O intuito é pensar o ensino de Sociologia a partir de princípios que contribuam com o trabalho docente e possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes. Quatro razões podem sintetizar as superações possíveis que essa práxis educativa pode buscar:

Primeiramente a superação dos limites, hoje tão presentes, que uma educação bancária e alienante impõe na formação dos estudantes. Segundo, e estritamente conectado ao anterior, a superação da reprodução de um ensino alinhado aos interesses neoliberais da simples formação de mão de obra minimamente qualificada. Terceiro, desenvolver uma prática docente que contribua e participe da construção de uma consciência crítica e social pela pessoa do estudante. Por fim, quarta, desenvolver uma prática docente que, no limite, explicita as contradições essenciais e típicas de nossa sociedade e participe da elaboração das vias de sua superação.

Evidentemente não quero afirmar romanticamente que essa dissertação será o instrumento último e eficiente para a superação final de cada um dos itens citados anteriormente. Na verdade, esse trabalho representa um esforço intenso de buscar as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural (THC) pode oferecer para as práticas docentes de ensino, especialmente de

Sociologia, a adolescentes dos três anos do Ensino Médio. Nossa hipótese é que a educação, o desenvolvimento humano e a consciência são fenômenos de natureza social e, por isso, a educação escolar e as práticas de ensino podem ser planejadas no intuito de atuarem de maneira fundamental em sua promoção. Esse esforço assume como fundamento a necessidade de se estabelecer uma práxis educacional possível apenas quando teoria e prática docente representarem uma verdadeira unidade no dia a dia do exercício laboral dos professores.

Para tanto, faz-se preciso um esforço de tomada de consciência das próprias práticas e de seus limites, ao mesmo tempo em que se apoie em um profundo estudo teórico que embase novas práticas com fins transformadores da atual realidade. É esse duplo processo que caracteriza o esforço investigativo desse trabalho e que pretende participar, ao seu modo e nos seus limites, da construção das bases objetivas e materiais que possibilitarão as superações pretendidas e anunciadas anteriormente.

A pesquisa: do método aos procedimentos investigativos

O presente trabalho se estrutura enquanto um esforço analítico com vistas a organizar teoricamente os resultados alcançados ao longo dos estudos e práticas desenvolvidas desde meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2013. Mais precisamente, no projeto¹ desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC/Capes), coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, no qual a tese de doutoramento da Profa. Dra. Érika Germanos, empreendeu uma Intervenção Didático-Formativa² junto a uma escola da rede estadual de educação básica de Uberlândia/MG, e que contava, além da presença de alunos de graduação, com a participação de dois professores do Ensino Médio, sendo eu um desses privilegiados.

¹ Projeto *Didática Desenvolvimental no Contexto da Escola Pública Brasileira: condições e modos para um ensino que promova o desenvolvimento*, no qual fui incluído como bolsista na categoria “professor da educação básica”, junto ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

² O termo *Intervenção Didático-Formativa* representa o resultado de um esforço coletivo empreendido a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, que previu processos de intervenção realizados junto a professores de diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Tais intervenções eram realizadas com vistas à proposição de atividades formativas que lhes possibilitassem “constituir uma concepção de didática desenvolvimental” (LONGAREZI, 2012, p. 19-20), ao mesmo tempo em que elaborassem atividades de ensino que tomassem “como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes” (idem). De modo geral, as ações definidas como Intervenção Didático-Formativa buscaram “instrumentalizar teoricamente os professores para a apropriação dos fundamentos [teóricos] [...] e, nesse processo, analisar e elaborar atividades de ensino que coloquem os discentes em atividade de estudo; de modo a promover, pelo ensino, a aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes” (idem, destaque meu).

O projeto do Observatório da Educação envolvia processos formativos em três diferentes instituições, com pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica, compondo um coletivo maior, a partir do qual os estudos teórico-metodológicos se constituíram em processos formativos para todos os envolvidos, pesquisadores, professores da educação básica, alunos de graduação e pós-graduação; com o forte propósito de construir coletivamente transformações na realidade da escola pública brasileira.

Para tanto, esse processo implicou na formação teórica dos professores participantes, com vistas à promoção de mudanças quantitativas e qualitativas das respectivas práticas de ensino. A prática dos professores participantes se caracterizava enquanto ponto de partida de todas as análises e estudos desenvolvidos, mas também, como ponto de chegada, ou seja, se constituía enquanto o objetivo de todo o esforço de teorização e investigação a constituição de uma nova prática. Isso significou um intenso processo de desvelamento das nossas próprias práticas, sua análise crítica e, principalmente, rupturas com antigos modos de ser docente. Parte desse processo formativo se caracterizou pela tomada de consciência da forma como se davam as antigas práticas e pelo esforço de sua superação, materializado na elaboração de novos planejamentos de aula, embasados pela Teoria Histórico-Cultural, em um contínuo processo de desenvolvimento dado pela validação, na prática, desses planejamentos realizados.

Enfim, todo o conhecimento, materiais, planejamentos e experiências práticas construídas e acumuladas no processo de desenvolvimento daquela pesquisa se tornaram partes componentes do esforço investigativo da atual dissertação. Dessa forma, este estudo não buscou simplesmente a realização de intervenções e a posterior análise dos dados e resultados obtidos. Seu processo se desenvolveu pela investigação da atividade de ensino, especificamente de Sociologia, contanto com os dados gerados em meu próprio processo formativo desde participante de uma Intervenção Didático-Formativa até meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação. Representa, por isso, a elaboração teórica de tudo o que emergiu de nossos estudos e práticas a partir de 2013 e que assumiu, enquanto objetivo geral de pesquisa tomar o **desenvolvimento** como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista a sistematização de alguns princípios e ações orientadoras de um ensino de Sociologia potencializador do desenvolvimento integral de estudantes na fase de transição.

Desse objetivo geral derivaram outros, de caráter específico, fundamentais para o alcance do anterior, primeiro, a necessidade de se apreender **o lugar que o desenvolvimento integral** do estudante ocupa nas propostas (oficiais e/ou acadêmicas) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio; segundo, compreender as **potencialidades do desenvolvimento no período de**

transição e; terceiro, sistematizar alguns **princípios e ações orientadoras** de um processo de **ensino de Sociologia potencializador do desenvolvimento integral** de estudantes na fase de transição.

Nesse sentido, a escolha do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético não são apenas casuais, representam o fundamento da prática e do método de trabalho assumido e empreendido. A partir deles a pesquisa se firma na certeza de que qualquer intervenção na realidade objetiva, com vistas a sua transformação, só será possível pela práxis, pela ação planejada e teoricamente embasada acerca dessa realidade concreta a ser transformada. Essa certeza, que será aprofundada no capítulo 2, se apoia em pesquisas anteriores (FRANCO, 2009; GATTI, 2008) que demonstram o modo como políticas públicas de formação continuada de professores pouco, ou nada, conseguiram modificar nas práticas desses profissionais. Seu insucesso se deve principalmente a seu caráter verticalizado e padronizado, por isso incapaz de captar as particularidades de cada realidade na qual é executada. Nossa filiação à Teoria Histórico-Cultural e, conseqüentemente, ao Materialismo Histórico-Dialético se dá, inclusive, em função do modo como esse referencial teórico exige que a realidade, tal como ela é, seja o ponto de partida para todo o estudo, análise e reflexão a ser empreendida. E vai além, exige também que as ações interventivas planejadas e derivadas dos estudos teóricos tenham aquela mesma realidade como objeto da intervenção. Ou seja, essa filiação teórica fundamenta a práxis, nesse caso específico, o que chamei de práxis educacional.

A escola, local de trabalho do professor, é um espaço social carregado de contradições e tensões de todo tipo, ao mesmo tempo é também um privilegiado objeto de estudo, aprendizado, formação e desenvolvimento. Mais do que isso, representa um local onde o docente se encontra em relação dialética com a realidade, sendo formado por ela e, pela práxis, participando simultaneamente dos processos de sua formação. Por tudo isso, a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético são, por excelência, as fontes de toda fundamentação teórico-metodológica que permitiram o desenvolvimento dessa pesquisa. A partir delas foi possível estabelecer as condições objetivas e subjetivas que possibilitaram a materialização final das proposições desse trabalho no intuito de alcançar as superações propostas.

Cabe ainda destacar que, metodologicamente, a dissertação buscou realizar uma profunda pesquisa bibliográfica no intuito de encontrar as contribuições teóricas que permitissem o avanço na produção científica com vistas à uma didática Histórico-Cultural para o ensino de Sociologia. Neste esforço buscou-se encontrar também as legislações, textos oficiais e pesquisas acadêmicas que organizavam e estabeleciam os objetivos do ensino na escola básica, no Ensino Médio e para a Sociologia em especial. Esses estudos embasaram a análise dos

planejamentos de aula em contínuo processo de reelaboração, efetivamente, modificando o dia a dia da prática docente e permitindo que novas práticas fossem desenvolvidas. Para tanto, as aulas nas quais eram desenvolvidos os planejamentos foram gravadas e posteriormente transcritas de modo a facilitar o processo de estudo em questão³.

Os alcances dessa prática teoricamente embasada eram continuamente confrontados com referencial teórico estudado possibilitando que essa pesquisa tivesse como resultado a sistematização de princípios e ações orientadoras do ensino de Sociologia. Para além do conteúdo disciplinar a ser ensinado, essas sistematizações visam auxiliar o professor a organizar um ambiente de ensino capaz de favorecer o aprendizado e possibilitar o desenvolvimento de funções psíquicas novas e mais sofisticadas em seus estudantes.

Para tanto, as principais fontes de pesquisa utilizadas foram as legislações e os documentos oficiais que regulam o Ensino Médio e o ensino de Sociologia no Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Sociologia, as produções teóricas relativas à Teoria Histórico-Cultural, os planejamentos, as gravações e transcrições das aulas além das atividades produzidas pelos estudantes nesse processo. O intuito inicial era encontrar as contradições internas presentes nas legislações, nos documentos oficiais, nas pesquisas sobre o ensino e, especialmente, aquelas geradas pelo confronto dessas fontes. Localizar e entender essas contradições era fundamental já que todas elas estruturam a forma atual na qual a educação e o ensino de Sociologia são organizados. Qualquer proposição didática que desconsiderasse essas contradições inerentes à realidade seria apenas idealística.

Nessa perspectiva dialética, de análise e síntese dos dados, a pesquisa foi de tipo documental e empírica. Incluiu, portanto, o confronto teórico dos procedimentos de *pesquisa bibliográfica* (no concernente à produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio; a fundamentação epistemológica do materialismo histórico-dialético; e os fundamentos psicológicos e didáticos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental); de *análise documental* (referente à revisão das legislações e dos documentos oficiais sobre o ensino médio e o ensino de Sociologia); e de *pesquisa de campo* (no tocante à análise da prática pedagógica na relação com o processo de elaboração e desenvolvimento de planos de aula para o ensino de Sociologia orientado pelos princípios da didática desenvolvimental). As pretensões visadas por essa metodologia se subordinaram à estrutura maior relativa ao método materialista histórico-

³ É importante que se conste que todo esse processo se deu ao longo da Intervenção Didático-Formativa desenvolvida pela pesquisa de doutorado anteriormente citada e que fora devidamente aprovada pelo Comitê de Ética. Dessa forma, foram tomados todos os cuidados e medidas necessárias à pesquisa científica com humanos excluindo qualquer espécie de risco às pessoas participantes.

dialético e se objetivaram enquanto síntese de todo esse confronto teórico na forma de sistematização de princípios e ações didáticas orientadoras para o ensino de Sociologia na escola básica. Tal método estabelece a realidade, concreta e social, como ponto de partida da elaboração de conhecimento novo e tem essa mesma realidade, transformada, como seu ponto de chegada. Nesse caso em particular representada pela prática docente, tal como se dava e, posteriormente, tal como se deu no ambiente escolar. Como brevemente apresentado, a problemática enfrentada e que motiva a pesquisa sobre o ensino é a fragilidade do ensino de Sociologia para o desenvolvimento no período de transição, dos princípios e ações didático-pedagógicas capazes de orientar a prática docente no ensino de Sociologia nessa perspectiva. Assumindo o recorte teórico do ensino de Sociologia, os princípios e as ações didáticas sistematizadas podem contribuir com o trabalho do professor em organizar conscientemente o ambiente e sua prática de ensino de modo a favorecer o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes a partir do ensino do conteúdo científico sociológico.

Sinteticamente, tudo isso dito expõe a relevância científica para o atual trabalho. A educação possui uma importância central nos processos de desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, possui problemas estruturais significativos e que colocam o desafio de seu entendimento e enfrentamento. De todos eles, essa investigação elege o ensino, buscando encontrar as formas como a prática docente pode ser melhor organizada propondo formas como o professor poderá embasar teoricamente sua prática. Sendo ela, a prática, tratada aqui como uma unidade na qual a teoria não apenas se valida e se confirma, mas também se constitui, embasa e se orienta.

Propõe-se, portanto, uma leitura da pesquisa enquanto unidade dialética, na qual o geral está no particular e o particular no geral; compreendendo as partes na atividade de confronto à qual se submeteram para se constituírem enquanto tal e expressarem-se na totalidade do que se pretende constituir como objeto-motivo-objetivo de pesquisa.

Dessa forma, o capítulo 1 busca problematizar e analisar o que representa o ensino de Sociologia na realidade brasileira atual. Se é preciso assumir a realidade concreta tal como se encontra, não haveria outra possibilidade se não partir da análise do como o ensino dessa disciplina se estrutura hoje na educação na escola básica. Para tanto, buscou-se encontrar nas legislações vigentes e nos documentos oficiais as diretrizes e os objetivos postos para o ensino de Sociologia em um esforço de apreender as contradições que essas fontes apresentam e que, por isso, representam obstáculos intrínsecos para o seu próprio alcance. Tais dados foram confrontados com pesquisas acadêmicas relativas ao ensino de Sociologia, dessa forma, outras tantas contradições puderam ser observadas e analisadas. Uma, em especial, que chama a

atenção é a forma como o conceito *cidadania* se faz presente em todas as referidas fontes. A partir dele são traçados os objetivos para o ensino dessa disciplina, são delimitadas as expectativas relativas ao trabalho docente, enfim, é construída uma orientação para o ensino de Sociologia. Nesse sentido, as contradições investigadas também são encontradas na própria centralidade dada a uma formação para o exercício da cidadania e no modo como ela é trabalhada e definida por esses documentos, claro, gerando consequências diversas para o ensino de Sociologia por eles pretendido. As reflexões presentes nesse capítulo podem contribuir sobremaneira com o professor dessa disciplina, tornando-o mais consciente acerca do que oficialmente se espera dele próprio como profissional e do ensino escolar por ele realizado.

No capítulo 2 o esforço se concentrou em duas frentes. A primeira em uma delimitação da fundamentação teórica capaz de permitir a análise da prática do ensino, especialmente de Sociologia, orientada epistemologicamente pela Teoria Histórico-Cultural. Essa primeira análise é fundamental pois categorias elementares como ensino e aprendizagem são significadas de modo muito específico e distinto da forma como outras perspectivas teóricas as definem. Qualquer enfrentamento dos problemas relativos ao ensino a ser proposto exige, obviamente, uma adequada compreensão dessas categorias e de tantas outras que compõem seus instrumentos de análise e intervenção na realidade.

O segundo esforço analítico presente no capítulo 2 se refere ao recorte e entendimento do público que compõe o coletivo dos estudantes que integram a relação ensino-aprendizagem de Sociologia na escola básica. A razão que justifica esse esforço em específico se dá por dois motivos: Primeiro, o ensino de Sociologia ocorre fundamentalmente nos três anos do Ensino Médio, a diversidade do público que integra esses períodos é imensa e exigirá do professor o entendimento dos diferentes desafios postos frente a cada turma específica. Disso resulta o segundo motivo, ou seja, dessa diversidade de estudantes constata-se que sua maioria é composta por adolescentes matriculados em turmas regulares de ensino. A adolescência, identificada por Vygotski (2012) como fase de transição, possui características essenciais específicas e possibilidades de desenvolvimento únicas que a distinguem de qualquer outra. Propor um ensino orientado pela Teoria Histórico-Cultural não poderia desconsiderar os desenvolvimentos possíveis de serem promovidos em cada faixa etária, particularmente, no adolescente.

O capítulo 3 compreende em sua primeira parte a investigação dos desenvolvimentos possíveis de serem promovidos no adolescente a partir do referencial teórico vigotskiano. Uma vez que buscou-se definir o que representa o período de transição na Teoria Histórico-Cultural,

avança-se nessa análise desvelando quais os desenvolvimentos podem ser estabelecidos como objetivo das práticas de ensino voltadas ao atendimento desse público em específico.

Na segunda parte desse capítulo se fez possível finalmente alcançar os objetivos-fins delineados pela intencionalidade expressa nos propósitos investigativos assumidos, ou seja, a sistematização de princípios e ações didáticas orientadoras para um ensino de Sociologia que contribuam com a superação de diversos aspectos alienantes da realidade e limitantes do desenvolvimento do adolescente no Ensino Médio. É preciso cuidado e humildade em se afirmar o alcance desses objetivos, não como um recurso retórico, mas sim por reconhecer a complexidade da realidade concreta e a forma como qualquer intervenção nela exigirá uma constante revisão de suas formas. Se é um pressuposto teórico-metodológico desse trabalho o cuidado de se partir sempre da realidade concreta tal como se apresenta, é necessário se considerar as diversas particularidades de cada realidade e seu contínuo devir. Não haverá aqui por isso a proposição de um receituário de práticas definitivas e finais, simplesmente por ser impossível tal engenho.

Dessa forma, o capítulo 3 sintetiza as análises realizadas e as experiências oriundas da prática dos novos planejamentos de aula na forma de sistematização de princípios e ações didáticas orientadoras da prática docente; com vistas a um ensino de Sociologia capaz de possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades e novas funções psicológicas superiores na pessoa do estudante.

Infelizmente o recorte investigativo do escopo dessa pesquisa deixa escapar discussões e investigações importantes e que carecerão de outros estudos apropriados. Muitas poderiam ser citadas mas, duas em particular constituem aquelas mais intrigantes para esse pesquisador em específico, primeiro, o recorte do ensino a adolescentes exclui um público considerável de estudantes adultos matriculados em todo o Brasil e que integram as salas de aula das turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). O fato que justifica esse recorte é a necessidade de apoiar-se na realidade concreta, nesse sentido, se fez necessário que esse esforço analítico privilegiasse nesse primeiro momento o ensino ao adolescente. Considerando que o número de matrículas nas turmas regulares representa quase 6 vezes o número das turmas EJA, e considerando ainda as peculiaridades e a importância dessa fase para o desenvolvimento humano, investigar o adolescente representou aqui a busca por atender o mais amplamente possível essa realidade concreta contribuindo com o maior número de professores e estudantes postos em relação na sala de aula.

Uma segunda discussão que também escapou às possibilidades de investigação atual se refere à formação docente. Parece ser um tanto inevitável discutir a formação (inicial ou

continuada) de professores quando se tem o ensino como objeto de estudo. No entanto, é coerente supor que a discussão sobre a formação de professores careça do entendimento acerca do ensino; e vice-versa, pois formação de professores e ensino se constituem dialeticamente. Afinal, a formação dos futuros professores precisa ter como foco uma determinada prática. E para qual prática devem os docentes serem formados? Nesse sentido, essa pesquisa em particular visa delimitar essa prática, esse ensino específico para o qual outras pesquisas futuras possam contribuir no sentido de elaborarem os modos como a formação docente preparará os sujeitos em formação para esse tipo de ensino em particular. Tal adiamento da pesquisa sobre formação docente não impede que outros pesquisadores possam contribuir com esses estudos específicos, significa apenas que o autor desse trabalho se debruçará sobre essa investigação em um futuro próximo, em continuidade aos estudos aqui realizados.

1 A Sociologia no Ensino Médio: premissas e proposta de um ensino para o desenvolvimento?

1.1 A educação para o exercício da cidadania: problematizando os objetivos postos para o ensino de Sociologia

O ensino de Sociologia no Brasil, enquanto componente curricular do Ensino Médio (EM), possui uma historicidade própria e todo esforço analítico que o estabeleça enquanto objeto precisa considerar alguns elementos essenciais, sem os quais seu entendimento pode ser comprometido. Uma primeira questão crucial a ser problematizada se refere ao que se pretende desenvolver no Ensino Médio. O EM possui alguma qualidade particular que o distingue dos demais níveis de ensino e que, por isso, lhe seja atribuída uma função formativa específica? Se o currículo do EM tem a Sociologia enquanto um de seus componentes, o estabelecimento dos objetivos para o ensino dessa disciplina depende dessa função a ser cumprida pelo Ensino Médio enquanto momento formativo dos estudantes nele incluídos. No mesmo raciocínio é possível questionar o que cabe ao ensino de Sociologia nesse contexto. Existe alguma capacidade, habilidade, comportamento, enfim, algum desenvolvimento a ser promovido nos estudantes que encontre na Sociologia um instrumento de sua promoção?

Como se verá, nem o EM e nem o ensino de Sociologia possuem essas funções formativas definidas com clareza, seja nas legislações vigentes, nos documentos oficiais que orientam o cumprimento dessas legislações ou, ainda, nas pesquisas acadêmicas que investigam o ensino de Sociologia. Historicamente marcados por aspectos contraditórios que dificultaram o estabelecimento dessas funções formativas, tornaram ainda mais difícil a possibilidade de elaboração dos modos com os quais se pretende cumprir tais funções. Em partes essa dificuldade pode ser explicada pela incompatibilidade de perspectivas ideológicas que fundamentam a organização do ensino, mesmo atualmente, mas também se explicam pelo modo como objetivos confusos foram estabelecidos nesses documentos tais como uma educação para o exercício da cidadania.

Ao longo das análises que se seguirão, procura-se demonstrar como a categoria *cidadania* se configura como um importante fio condutor daquilo que as legislações, os textos oficiais e as pesquisas acadêmicas apresentam como expectativas e objetivos para o ensino de Sociologia. Busca-se desvelar os sentidos subjetivos e objetivos que esse conceito possui, além de explorar as contradições a ele relacionadas. Apesar de seu significado aparentemente óbvio, é esperado

que as reflexões aqui presentes demonstrem que, na verdade, esse significado é essencialmente confuso, contraditório e carece de inúmeras problematizações. As fontes investigadas (leis, textos oficiais e pesquisas acadêmicas) assumem com frequência uma educação para o exercício da cidadania como objetivo do ensino da Sociologia. Porém, o que essa pesquisa constatou é que, no que se refere à cidadania e ao ensino de Sociologia, existem mais campos de contradição e disputa do que significados conclusivos e pacificados.

Por isso, este trabalho visa contribuir com a investigação acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio. A pretensão é que, pela análise de produções relativas ao ensino de Sociologia se possa encontrar suas atuais contradições, problemas e desafios postos. A partir da delimitação desses elementos, serão elaboradas proposições de organização de um ensino que estimule o aprendizado e que possibilite o desenvolvimento de novas habilidades nos estudantes. Ao se considerar o conjunto das investigações científicas relativas a essa disciplina, uma primeira constatação observada é a de que “o ensino de sociologia ainda não se constitui como um objeto de estudo das ciências sociais” (HANDFAS, 2011, p. 389). O resultado mais imediato disso é o reduzido número de pesquisas que têm como problema de investigação o ensino de Sociologia na escola básica. Sua última regulamentação recente, dada pela Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008a), evidencia seu caráter prematuro e que talvez justifique parcialmente a razão do reduzido número de pesquisas nessa temática⁴.

Sua introdução, enquanto disciplina da Educação Básica, foi sugerida pela primeira vez por Rui Barbosa, já no séc. XIX, que defendia sua inclusão em substituição à disciplina do Direito Natural (OLIVEIRA A., 2011; BRASIL, 2006). Uma vez inauguradas estas primeiras discussões, a Sociologia tem sofrido diversas inclusões e exclusões no currículo da Educação Básica. Estudos como de Alves (2006), Ileizi L. F. Silva (2010), Carvalho L. (2004) e Neuhold (2014) podem oferecer subsídios importantes para trabalhos que visem investigar o desenvolvimento histórico do ensino de Sociologia.

A intenção dessa análise é demonstrar a forma como a categoria *cidadania*⁵ surge como uma espécie de fio condutor do ensino de Sociologia, tecendo e articulando, hora aproximando

⁴ Vale ressaltar que a Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a) retirou qualquer referência explícita à Sociologia do texto da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Considerando a LDB em seu texto original o termo Sociologia era citado em seu Art. 36, § 1º, inciso III, trecho revogado pela Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008a) que incluiu as disciplinas Sociologia e Filosofia como componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio como inciso IV do mesmo Art. 36. A referida MP revoga o inciso IV do Art. 36, dado pela lei 11.684/08, e estabelece um novo Art. 36, e um novo inciso IV, que declara apenas a possibilidade de ênfase em *ciências humanas*. Maiores explicações serão tecidas a seguir a respeito da relação da Sociologia e a LDB e, em notas de rodapé, das possíveis novas modificações impostas pela MP nº 746/16.

⁵ Observe que a centralidade do conceito cidadania em relação ao ensino de Sociologia no Ensino Médio é um resultado desta pesquisa, das análises e do confronto teórico entre as legislações, os documentos oficiais e

e hora distanciando, o modo como tal categoria é tratada nas mais diferentes fontes. Se evidencia isso ao observar a luta histórica por sua implantação na educação básica, as produções acadêmicas relacionadas e a forma como é apresentada nas legislações e nos documentos oficiais. A partir da ideia da cidadania são traçados os objetivos da disciplina, são definidos os papéis do professor e do estudante, é proclamada sua pretensa capacidade de emancipação humana, de formação da consciência e de transformação da realidade. Nesse processo se estabelece um campo de disputa relativo ao uso e ao desenvolvimento que essa disciplina pode oferecer ao estudante e, inclusive, quanto ao conteúdo do significado que a cidadania assume a partir da orientação lhe dada.

A Teoria Histórico-Cultural é, nesse trabalho, assumida como uma escolha de um posicionamento teórico que oriente as análises e suas conseqüentes proposições. Mais do que um direcionamento teórico, a THC é assumida como um fundamento epistemológico capaz de oferecer a conexão de todos os nexos que a categoria cidadania pode oferecer. Uma vez que a THC orienta essas reflexões, se torna possível uma delimitação do significado para a formação e para o desenvolvimento humano, do papel da educação, das participações possíveis de professores e estudantes e da relação da cidadania neste processo.

Como suporte para a análise proposta, serão investigados trabalhos acadêmicos que possam contribuir com o encontro dos objetivos do ensino de Sociologia no EM. Nessas pesquisas serão elencados os conteúdos históricos e teóricos necessários para uma segunda análise, dos objetivos postos para o ensino de Sociologia pela legislação em vigor e pelos documentos oficiais. Pelo confronto entre as abordagens teóricas e jurídicas pretende-se estabelecer com maior clareza as aproximações, distanciamentos e contradições presentes na categoria cidadania nas diversas fontes.

demais pesquisas acadêmicas. Nem de longe deve ser confundida como uma proposição deste autor para o ensino dessa disciplina. Esse fato levanta questões importantes que, apesar de fugirem aos objetivos do trabalho, precisam ser consideradas quando se observa a historicidade da Sociologia enquanto uma disciplina componente do Ensino Médio. Um primeiro aspecto preocupante é a forma como a Sociologia parece ter se inserido na escola básica como uma espécie de ensino transversal, é esvaziada de seu conteúdo científico se reduzindo a uma discussão temática, vide a orientação documental normativa (BRASIL, 2000b, p. 92) que separa um título específico chamado “*sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia*”. No mesmo sentido está o trabalho de Moraes e Guimarães (2010, p. 51) ao afirmarem que “Trabalhar com temas é a conduta metodológica que mais atrai professores de Sociologia” em um capítulo dedicado a análise da metodologia de ensino das Ciências Sociais. A luta histórica por seu ensino parece ter ganhado enquanto espaço de atuação profissional mas, aparentemente, não se justifica ainda enquanto saber científico. A centralidade dada a cidadania precisa gerar certo estranhamento aos professores dessa disciplina justamente por não se compor enquanto categoria analítica constituidora da Sociologia, mas o é na forma como se pretende seu ensino na escola básica. É uma hipótese, e que merece maiores investigações, mas é possível que a fragilidade desse espaço, enquanto mercado de trabalho, se deva inclusive pela presença de uma disciplina que não se legitima na escola enquanto saber científico próprio e distinto dos demais. Isso explicaria o modo como a manutenção e/ou exclusão desse conteúdo disciplinar ainda se faz presente enquanto discurso, debate e campo de tensão e de interesses nas políticas públicas, realçado recentemente pela *Reforma do Ensino Médio* promovida pela MP nº 746.

Não há o objetivo de se esgotar uma análise da legislação vigente, dos documentos oficiais e das pesquisas acadêmicas existentes. Como dito, o objetivo é tão somente analisar as formas como a cidadania costura relações entre a prática do ensino de Sociologia, as pesquisas acadêmicas e as legislações relativas a esta modalidade de ensino. Assumindo a relação do estudante para com o ensino de Sociologia como historicamente determinada, e a partir da orientação teórica da THC, se torna possível a busca pelo estabelecimento desta disciplina como um instrumento de superação de problemas e de emancipação humana. Este caráter essencialmente ativo e transformador da cidadania, enquanto elemento da formação histórica humana, será o foco central explorado.

1.2 O confronto teórico entre as pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais e a legislação brasileira referente ao ensino de Sociologia no Ensino Médio

Considerando simultaneamente tanto a luta histórica para a inclusão da Sociologia enquanto componente curricular do EM, quanto a presença da cidadania enquanto elemento histórico e estruturador da forma como seu ensino é pensado, verifica-se que essa relação se faz presente há décadas. Produções acadêmicas de meados do século XX registram pesquisadores importantes, como Florestan Fernandes (1954), engajados na luta pela inclusão dessa disciplina na escola básica e que já pensavam a cidadania enquanto componente estruturador de seu ensino. Em junho de 1954 ocorre o *Symposium sobre o ensino de Sociologia e Etnologia*⁶, o evento representou um valioso espaço de debate acerca da importância do ensino de Sociologia na escola média brasileira. O autor mostra a forma como naquele momento o EM apresentava um caráter de “educação estática”, ou seja, oferecia uma educação voltada para a manutenção da ordem social. Possuía uma função de passagem, de acesso à educação de nível superior e se caracterizava por um viés enciclopédico. O debate sobre o ensino de Sociologia defendia, neste contexto, a possibilidade de uma formação cidadã, do desenvolvimento de uma consciência política, do conhecimento dos direitos e deveres sociais, e principalmente, de preparar as diversas gerações para o enfrentamento de problemas de ordem econômica, política, administrativa e social (FERNANDES, 1954).

Interpretar o EM como uma simples ponte de acesso ao nível superior de educação significa negar-lhe qualquer tipo de importância especial no que se refere à formação de um

⁶ O referido *symposium* integra o I Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido no período de 21 à 27 de junho de 1954 em São Paulo. Maiores informações podem ser obtidas nos Anais do evento: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=162&Itemid=171.

cidadão consciente e criticamente capaz de intervir em seu meio social. Nessa perspectiva, representaria um desperdício de tempo e recursos o investimento em uma formação crítica se o único objetivo do EM se reduzisse à preparação para o ingresso no Ensino Superior (COSTA D., 2011). Essa é certamente uma das razões de sua descontinuidade, ou seja, do abandono do ensino desta disciplina ao longo de sua história.

Considerando a mais recente inclusão da Sociologia na educação básica, ela fora marcada por aquele espaço de disputas e contradições anteriormente anunciado. A primeira contradição relacionada a sua regulamentação mais recente se deu com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB* (BRASIL, 1996)⁷, promulgada em 1996 que inicialmente não tornava obrigatório o ensino de Sociologia para o EM. Incoerentemente, em seu Art. 36, §1º, inciso III, encontrava-se a afirmação de que o estudante deveria, ao final do Ensino Médio, apresentar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”⁸. Exigia-se que o estudante desenvolvesse determinado conjunto de habilidades próprias para o exercício da cidadania, reconhecia-se que este conjunto de habilidades se vinculavam – de alguma forma – aos conteúdos de Filosofia e Sociologia, porém não havia uma previsão objetiva para que estas disciplinas se compusessem como saberes específicos com os quais seriam formados os estudantes do EM.

⁷ É preciso registrar que às vésperas da conclusão desse texto de dissertação, apenas 22 dias após o *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff, o então presidente da república Michel Temer decreta a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016a) que institui a chamada Reforma do Ensino Médio. Certamente há muita discussão necessária a ser realizada em relação a essa ação governamental, porém, para esse trabalho, é fundamental que se observe o modo como tal MP modifica a LDB, alterando o texto dos artigos que serão analisados a seguir. Isso impôs sérios dilemas a esse trabalho já que a análise de um texto legal em desuso pode não fazer sentido. Por outro lado, também não parece adequado o tratamento da nova redação da LDB dada pela MP nº 746 como realidade efetiva já que a própria natureza de uma MP é instável. De fato, uma vez decretada tem força de lei e vigência imediata, porém perde sua eficácia se não convertida em lei pelo Congresso Nacional no prazo regulamentar, no caso, até sessenta dias prorrogáveis por igual período. Dada a atual conjuntura política brasileira incerta, e considerando a forte resistência de inúmeros setores da sociedade às modificações propostas pela MP, é razoável supor a possibilidade de rejeição ou modificação de seu atual texto pelo Congresso Nacional. Uma vez que a intenção das reflexões realizadas nesse capítulo busca analisar o modo como o EM, e o ensino de Sociologia nele incluso, se organizaram até o presente momento, a discussão especulativa acerca de um futuro incerto também não fará sentido aos objetivos desse trabalho. Mesmo sofrendo as alterações propostas, o ensino de Sociologia não terá solucionado seus campos de tensões, pelo contrário estão agora ainda mais evidentes, e nem o EM médio terá superado seu caráter dual (explorado com mais detalhes a frente) ainda mais destacado pelo tratamento dado à formação profissionalizante nesse novo EM. Por não modificar os objetivos postos nessa análise em relação à investigação do ensino e pela instabilidade própria do dispositivo legal utilizado na reforma do EM, será mantida a análise do texto da LDB anterior à MP nº 746. Para fins de acompanhamento das modificações, que poderão se efetivar ou não, serão registradas em nota de rodapé as divergências encontradas.

⁸ Faz-se necessário muito cuidado com as análises relativas à LDB frente a atual conjuntura imposta pela MP nº 746 (BRASIL, 2016a). A citação relativa a essa nota se refere ao texto original da LDB e que sofreu alteração posterior pela Lei 11.684 de 2008 (BRASIL, 2008a) quando da inclusão da Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias do EM. À frente essa inclusão será melhor explicada e será apresentada na forma de citação direta o texto do Art. 36 modificado pela referida Lei 11.684/08. No entanto, a MP nº 746 modificou novamente esse mesmo artigo, suprimindo agora qualquer referência explícita à disciplina Sociologia. O novo texto da LDB posto pela MP será apresentado em nota de rodapé à frente quando da citação direta do Art. 36, alterado pela Lei 11.684/08, para fins de facilitar as devidas comparações e entendimentos da dinâmica envolvida nesse processo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN* (BRASIL, 2000a) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB* (BRASIL, 2013)⁹ são importantes documentos oficiais que regulam o conteúdo curricular dessa disciplina. Em oposição àquela perspectiva do EM como ponte de acesso ao Ensino Superior, a Sociologia é reconhecida, nesses documentos, como aglutinadora de um conjunto de saberes relevantes para a formação humana e enfatizam a importância do EM na oferta de uma formação integral do estudante, ou seja, não submetida apenas ao ingresso no ensino superior e capaz de se adequar às diversidades inerentes à escola. Tudo isso a partir da possibilidade de distintos currículos, do fortalecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da discussão acerca da organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013).

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p. 155).

Note-se que, até esse ponto, já podem ser distinguidos dois posicionamentos distintos relativos aos objetivos do EM e, conseqüentemente, também do ensino de Sociologia nele incluso. Por um lado, a percepção do papel do EM como via de acesso ao ensino superior e que não possui em si uma função formativa própria. Sua essência é marcada nessa perspectiva por um modelo de ensino enciclopédico, semelhante ao que define a categoria educação bancária (FREIRE, 1987). Este termo representa um entendimento de que a educação e, em decorrência, suas metodologias de ensino, se limitam a apresentação dos conteúdos pelo docente. Na perspectiva da educação bancária caberá ao discente um aprendizado reprodutivo; será melhor

⁹ Novamente a MP nº 746 (BRASIL, 2016a) coloca a necessidade de maiores explicações. Considerando o novo texto imposto à LDB, os currículos da educação básica passam a se orientar pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016b). A medida provisória, em vigor desde sua promulgação em 22/09/16, paralisa a eficácia de todos os anteriores documentos normativos que regulamentavam e orientavam o currículo do EM como os PCN (BRASIL, 2000a), PCN+ (BRASIL, 2000b) e as DCNEB (BRASIL, 2013) por exemplo, no entanto e contraditoriamente, determinam que tal currículo se oriente em um documento novo ainda inexistente. Nos meses de junho, julho e agosto de 2016 ainda ocorriam em todo o Brasil os Seminários Estaduais cujo objetivo era: discutir a segunda versão da BNCC e elaborar até o final de agosto seus respectivos relatórios a serem encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). Cumprida essa etapa e, a partir dela elaborada a terceira versão, o documento poderia cumprir os trâmites finais para sua promulgação. Ou seja, o fato é que o novo texto da LDB posto pela MP nº 746 determina que os currículos da educação se orientem por um documento ainda inexistente. Frente a tal contradição, e considerando ainda o caráter instável de uma MP que, sendo rejeitada faz valer novamente os documentos anteriores, foram mantidas no corpo do texto as análises relativas aos atuais documentos orientadores do currículo uma vez que, objetivamente, são os únicos realmente existentes.

avaliado o estudante que melhor repetir, reproduzir, o conhecimento estático apresentado pelo professor.

Por outro lado, estão as propostas de inclusão do ensino de Sociologia que, junto às legislações vigentes, aos documentos oficiais e às produções acadêmicas (discutidas ao longo desta análise), relacionam o ensino da disciplina à formação do cidadão e/ou ao exercício da cidadania. Obviamente, não é a inclusão da Sociologia que imediatamente supera o entendimento do EM como ponte de acesso ao Ensino Superior. A Sociologia representa, na verdade, uma disciplina de conteúdo crítico e que, no conjunto com as demais disciplinas, pode oferecer condições para uma educação humana integral. O fato que mais merece destaque, e que justifica a oposição ao modelo *ponte* do EM anterior, é a relação que aquelas fontes estabelecem, da Sociologia para com o objetivo da formação para exercício da cidadania. Cabe, no entanto, explorar o significado que o termo cidadania pode assumir e que pode, a seu tempo, distinguir as formas como a disciplina alcançará esse objetivo em particular.

Se destacam duas compreensões contraditórias e que competem entre si, quanto ao significado dado ao conceito cidadania: a primeira (presente nos processos de globalização hegemônica) caracterizada por uma universalidade abstrata e que permite seu trânsito e uso em discursos diversos, desde os presentes em grupos políticos, nas reivindicações de movimentos sociais, nas diretrizes do Banco Mundial, entre outros. A segunda, entendida como uma possibilidade contra-hegemônica, é representada por práticas que buscam alternativas capazes de superar os processos de dominação social, econômica, política e cultural. Essa segunda opõe-se à concepção de cidadania limitada às fronteiras do Estado-Nação, abrindo espaço para o contato de diferentes culturas e permitindo a expressão das mais diversas subjetividades e identidades particulares (COSTA A., 2011).

Como pode ser observado, essas definições contraditórias disputam o significado que assumirá a categoria cidadania. Se, para o ensino de Sociologia, são propostas práticas que promovam a formação para a cidadania, a dificuldade em se estabelecer com clareza o significado desse conceito gera um enfraquecimento do processo formativo do estudante. Essa debilidade conceitual possivelmente contribui com a fragilidade formativa relativa aos valores democráticos e ao respeito à diversidade social na atualidade.

Tais contradições, no dizer de Costa e S. C. M. dos Santos (2008, pp. 45-51), têm provocado um debate no âmbito educacional, identificando o esvaziamento político da noção de cidadania como uma questão educativa fundamental na educação escolarizada, cuja ausência desse tipo de formação tem resultado no frágil exercício da cidadania. Este é materializado no desinteresse pela participação política, na dificuldade de convivência democrática e de respeito às diversidades e diferenças culturais. E também na falta da construção de uma cultura de direitos humanos e de compromisso social com a redução das desigualdades e injustiças sociais.

Como elemento fundamental na formação integral da pessoa humana, o debate sobre a educação para a cidadania como dispositivo legal na educação escolar é ainda recente no Brasil (COSTA, 2010). Pode-se dizer que surgiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui o Estado de Direito e apresenta um conjunto de garantias para o seu fortalecimento e para a consolidação da democracia (COSTA A., 2011, p. 368).

Na perspectiva desse autor, a escola passa a ser entendida como um espaço privilegiado da educação para cidadania, apesar de não ser o único. Sua principal distinção, se comparada a outros espaços, é a possibilidade da escola de fazer chegar a todo o público que a frequenta, os respectivos valores de uma formação para um exercício efetivo da cidadania. O autor ainda lembra que essa formação pressupõe uma outra formação específica e anterior, a dos professores. O investimento em pesquisas, em formação docente e em material didático específico é fundamental para que se supere os problemas postos pela contradição dos significados e dos usos desta categoria.

Para incrementar a discussão acerca da formação docente, faz-se preciso também revisar o próprio papel esperado do professor em sua atividade profissional. O processo de constituição e expansão dos sistemas escolares no Brasil provocou uma crescente institucionalização do trabalho docente ocultando seu papel enquanto educador. Ser um educador significa, neste sentido, muito mais do que a prática de instruções acerca de um determinado conteúdo específico. Significa preocupar-se, enquanto docente, com a pessoa do estudante em formação e que tem nos saberes específicos da disciplina ensinada, ou do conteúdo, os instrumentos de entendimento e relacionamento com a realidade na qual se insere. Na contramão do caráter meramente instrutivo da profissão docente é necessário resgatar-se sua essência, enquanto profissional formador de sujeitos.

O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens. Esta verdade simples que está na raiz da atividade docente tendeu, porém, a cair no esquecimento em benefício do aspecto mais visível da função docente que passou a ser entendido como a forma mesma do próprio ser do professor. Assim, à medida em que o magistério se institucionalizava através da constituição e expansão dos sistemas escolares, cristalizava-se essa compreensão restritiva do papel do professor. Daí, a separação entre instrução e educação e o consequente entendimento de que a tarefa da escola se limitava à instrução (Condorcet, 1989:56-72), definindo-se o professor como instrutor (*instituteur*, em francês). Estamos aí diante de uma ilustração da fundamental questão epistemológica segundo a qual a aparência não apenas esconde a essência mas pode tomar o lugar da própria essência (SAVIANI, 1996, p. 71).

Formar para o exercício da cidadania não será possível em uma perspectiva de ensino que limite à escola a um papel meramente instrutivo. Dicotomizam-se neste modelo os ambientes dedicados à educação e a instrução. Por um lado, estão aqueles dedicados a educação, possivelmente entendidos como restritos aos limites da família, da igreja e de outras esferas

capazes de pensar, e de oferecer, uma formação de valores humanos norteadores do comportamento. À escola, por outro lado, caberia a instrução do conhecimento científico, estático, apresentado como a verdade descoberta pelo método e pela pesquisa. O professor atuaria neste contexto como um guardião desse conhecimento que seria depositado nas pessoas dos alunos¹⁰ elevando-os à condição de instruídos.

O convite de Saviani (1996) representa um resgate à ideia de escola enquanto espaço de educação, de formação de valores, de formação humana. Reconhecer a escola enquanto um espaço de educação implica perceber o papel do professor enquanto um sujeito humanizador, formador de sujeitos. Este resgate é de fundamental importância para se pensar as aproximações possíveis entre as legislações vigentes e as produções acadêmicas na busca dos objetivos da educação e do ensino e suas conexões à ideia de cidadania. Pensar o desenvolvimento da pessoa do estudante e de suas habilidades de pensamento crítico, de formação para o exercício da cidadania e da autonomia intelectual ganham uma nova importância ao se considerar o professor em um exercício de formação de humanos. Obviamente contradizendo a essência da perspectiva limitante do professor como mero instrutor.

Evidencia-se que a cidadania é uma categoria que perpassa as produções acadêmicas (que investigam os objetivos do ensino de Sociologia), as legislações vigentes e os documentos oficiais (relativos ao EM e ao ensino dessa disciplina). Nesse sentido, o resgate proposto do papel do professor significa dar coerência às práticas desse profissional. Dito em outras palavras, a categoria cidadania além de estar presente nas três fontes pesquisadas ainda representa um resultado de um processo formativo que não se limita à instrução de conteúdo. Formar o humano para o exercício da cidadania exige a superação de uma abordagem conteudista e enciclopédica e a preocupação com os modos como o comportamento humano é construído e o papel da educação nesse processo.

O resgate do papel do professor se refere justamente ao reconhecimento de que um ensino bancário, como problematizado por Freire (1987), não é suficiente para o sujeito que se pretende educar. Vigotski (2001) demonstra nos resultados de suas pesquisas que o desenvolvimento,

¹⁰ A escolha da palavra aluno é proposital neste ponto dada sua origem etimológica que traz a ideia do aluno como alguém que será nutrido do conhecimento do professor. No Latim, a palavra *alumnus* representa o particípio substantivado do verbo *alere*. Por sua vez, o verbo *alere* significa “alimentar” ou “nutrir”. A relação com a ideia da educação bancária é evidente uma vez que os alunos, vazios de conteúdo e conhecimento, podem ter em si depositados os saberes pelo professor. Dessa forma, serão nutridos, alimentados, preenchidos pelo conhecimento dado a eles pelo docente. Obviamente esta não é a posição aqui defendida, o uso desse significado tem unicamente o objetivo de enriquecer a reflexão crítica relativa a ideia de educação bancária (FREIRE, 1987).

pela criança, das habilidades psicológicas superiores¹¹ não se dá de maneira pronta e acabada pelo simples fato do professor apresentar certo conteúdo. As habilidades do pensamento conceitual, da atenção voluntária e do controle sobre a própria conduta¹² por exemplo, que se relacionam ao exercício da cidadania enquanto padrão sócio comportamental, exigem uma atuação do professor distinta daquela anteriormente criticada.

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Trata-se, nesse caso, da necessidade do professor estabelecer uma correspondência exata entre o conteúdo e a forma em suas práticas educativas. Ou seja, trata-se de uma correspondência entre aquilo que se pretende ensinar e a forma como este conteúdo é apresentado ao educando. Trata-se, portanto, de buscar a formação de uma *essência humana* no estudante pelo ato consciente e intencional do professor de compartilhar, ensinar, sua humanidade.

Antes de prosseguir na análise proposta é preciso tecer algumas ressalvas. A discussão relativa à natureza, ou essência, humana tem gerado infindáveis debates ao longo da história e antes que se fuja da proposta de análise das relações que a cidadania estabelece com o ensino de Sociologia cabe delimitar os limites do que se pretende afirmar por formação de uma *essência humana* no estudante pelo professor.

Florestan Fernandes chama de segunda natureza o impacto transformador que a educação exerce no comportamento do educando, afirma que a educação deve visar uma transformação interna e intencional do estudante. É preciso que haja uma mediação intencional da ação educativa, de modo que alguns elementos possam ser elaborados pela pessoa do educando. Esses elementos, que não poderiam ser desenvolvidos espontaneamente, passam a operar como se fossem *naturais* determinando novos comportamentos (SAVIANI, 1996). Evidentemente o

¹¹ Toassa (2011, p. 237) explica que funções (habilidades) psicológicas superiores correspondem a dois grupos de processos distintos porém indissolúveis, o primeiro relativo ao “domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: por exemplo, linguagem, escrita, cálculo, desenho”, e o segundo correspondente ao “processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...], como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos”.

¹² As habilidades do pensamento conceitual, da atenção voluntária e do controle sobre a própria conduta serão tratadas de forma mais aprofundada no capítulo 2.

termo *natural* remete a ideia de processos determinados biologicamente o que, óbvio, não corresponde ao que Florestan Fernandes e Saviani pretendiam conceituar, por isso a expressão *como se fossem naturais*.

Ao recorrermos à teoria vigotskiana, encontramos a ideia de natureza essencialmente relacionada aos processos orgânicos, fisiológicos. Há, nesse sentido, uma coincidência no uso do termo natureza, mas uma oposição nos sentidos empregados entre Florestan Fernandes e Vigotski. Note, não é o objetivo aproximar o uso desse conceito em ambos os autores, longe disso. Citar Saviani (1996) e sua investigação acerca do pensamento de Florestan Fernandes tem o intuito de manter certa coerência com o movimento do pensamento socialmente construído acerca do Ensino Médio e do ensino de Sociologia nele incluso. Ambos, em sua história, tiveram na discussão relativa à natureza humana parte de seu desenvolvimento.

Em função dessas incompatibilidades de significado e, especialmente, no intuito de garantir uma coerência epistemológica, à frente serão desenvolvidos melhor os conceitos de Zona de Desenvolvimento Próximo e Real (VIGOTSKI, 2001), capazes de resolverem teoricamente de modo mais preciso e apropriado o fenômeno que Florestan Fernandes e Saviani identificaram como *segunda natureza humana*.

De toda forma, os referidos autores se esforçaram em definir esse processo no qual o professor é entendido enquanto educador, e mais, de entender a educação como um processo planejado de formação de uma essência humana na pessoa do estudante.

Ao considerar que o ensino da sociologia e a pesquisa sociológica provocaram "o aparecimento de uma segunda natureza humana dentro de mim", Florestan está apontando para a essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma segunda natureza construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea (SAVIANI, 1996, p. 73).

Esclarecido o sentido da essência humana, podemos retomar a linha de raciocínio anterior, o professor tem um papel importante e precisa se reconhecer, e ser reconhecido, enquanto educador. No entanto, os saberes necessários para o alcance de uma prática docente que vise a formação para a cidadania não são naturais, espontâneos, o próprio professor também carece de uma formação que o capacite a superação de uma prática meramente instrutiva. Os desafios para uma formação cidadã não representam um exercício de simples instrução e adestramento, mas sim um processo mais profundo e significativo de interiorização de elementos culturais que não ocorrem espontaneamente. O professor não está excluído dessa

formação social atual. Ele é, na verdade, também um resultado dela própria e por isso carrega em si as mesmas deficiências, contradições e limitações do meio social que o formou. Por isso, também se faz necessária uma formação específica do professor na qual ele tenha a possibilidade de se apropriar de instrumentais teóricos e metodológicos (didáticos) que o auxiliem ao enfrentamento da realidade pela práxis educativa.

Cremos ser relevante fazer este destaque por dois aspectos que consideramos importantes: o primeiro é que, embora a educação escolar não seja o único meio de acesso à formação cidadã, é um espaço fundamental, pela sua condição de chegar a todas as pessoas que frequentam a escola, e por meio desse espaço formar valores de cidadania como, por exemplo, respeito às diversidades culturais e religiosas, convivência com o outro, identidades plurais e mentalidades democráticas, compromisso social, participação etc.

O segundo aspecto é que a efetivação da educação para a cidadania necessitaria, para a concretização de investimento em pesquisas, de formação docente e incentivo à produção de material pedagógico e didático relacionado aos temas propostos. Sem esse direcionamento a educação para a cidadania no ensino superior e no ensino básico continuará sendo uma iniciativa de professores comprometidos com a redução das desigualdades sociais e construção da democracia. Mas esses não são compromissos da Educação Nacional? Não são preceitos legais instituídos? Parece então paradoxal que uma política educacional que estabeleça tais compromissos não contemple também programas que garantam a sua efetivação, e que para isto dependa de interesses e iniciativas individuais. Tal paradoxo nos parece relevante na compreensão das dificuldades de implementação da perspectiva da educação para a cidadania nos cursos de licenciatura (COSTA A., 2011, p. 375).

Note que ao final dessa última citação, o autor apresenta alguns questionamentos que expõem a contradição entre o que é expresso nos documentos oficiais e normativos e as práticas que de fato surgem a partir destes documentos. Essa contradição precisa ser reconhecida e analisada de modo a permitir que, ao refletirmos sobre as legislações vigentes e os documentos oficiais, a realidade concreta não seja esquecida pela linguagem imperativa e normativa que estes documentos apresentam. Como qualquer constructo humano, as legislações, as políticas públicas e a própria educação carregam contradições intrínsecas que determinam o evoluir de seu movimento histórico, suas práticas e as funções que de fato cumprem na realidade.

Tomemos inicialmente a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). Nela chama a atenção o reconhecimento dado à capacidade da educação em atuar como instrumento de promoção do desenvolvimento¹³. A educação, dever compartilhado entre a

¹³ As legislações e os documentos oficiais ao utilizarem a categoria desenvolvimento se referem a um processo de aprimoramento da pessoa no qual devem ser desenvolvidas as habilidades de autonomia intelectual e do pensamento crítico, essa definição não coincide com o significado do desenvolvimento para a Teoria Histórico-Cultural. Em Vygotski (2012) o desenvolvimento se caracteriza como um processo que pode ser impulsionado pela educação e no qual existem a formação de novas funções psicológicas superiores, além de modificações e reestruturações das antigas. Evidentemente essa segunda definição possui uma amplitude e uma profundidade de fenômenos nela incluídos muito superior se comparada a primeira. A importância da clareza quanto ao significado de desenvolvimento está na consequente delimitação de quais processos e ações o causarão, dos motivos de promove-lo e dos instrumentos disponíveis para pô-lo em movimento. Evidentemente, a perspectiva assumida

família e o Estado, precisa servir de preparação para a autonomia da vida adulta oferecendo condições de capacidade para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Fica evidente tal aspecto já no *Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, conforme se lê a seguir:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)¹⁴.

No que diz respeito ao EM propriamente dito, que na referida lei tem seu tratamento iniciado na *Seção IV, Do Ensino Médio*, artigos 35 e 36¹⁵, observa-se claramente seu alinhamento aos ideais postos no Art. 2º apresentado anteriormente. No Art. 35¹⁶ é retomada a ideia de um modelo educacional que prepare o estudante para o trabalho e para o exercício da cidadania. Retoma ainda a ideia de um desenvolvimento, entendido como um aprimoramento da pessoa do educando que deve, a partir do EM, adquirir as habilidades de autonomia intelectual e pensamento crítico. Já o Art. 36, ao discutir as diretrizes para o conteúdo do currículo do EM, afirma – entre outras – a necessidade do estudante compreender o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, além de reafirmar a ideia do exercício da cidadania. É esse artigo que sofre a alteração dada pela lei nº 11.684/08 que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do EM.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

nesse trabalho tem na psicologia vigotskiana sua orientação teórica e no capítulo 2 serão melhor explorados o significado e os sentidos do desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural.

¹⁴ A MP nº 746 não modificou o texto presente no *Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, compostos pelos artigos 2 e 3 da LDB.

¹⁵ A Lei 9.394/96 tem ainda as *Seções IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e V, Da Educação de Jovens e Adultos*, que também versam sobre modalidades típicas do EM. Existe ainda na continuidade o *Cap. III, Da Educação Profissional, Da Educação Profissional e Tecnológica*, que prevê a formação técnica de nível médio (Incluída pela Lei nº 11.741, de 2008b). No entanto, dado o foco desta investigação não privilegiar a análise de uma formação para o trabalho em si, estes trechos em específico não foram tratados de modo pormenorizado. Ressalte-se também que a MP nº 746 (BRASIL, 2016a) não impôs modificações a estas referidas partes da LDB.

¹⁶ O Art. 35 não sofreu alterações impostas pela MP nº 746 (BRASIL, 2016a).

a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; [...]

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) (BRASIL, 1996)¹⁷.

Tomemos simultaneamente as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB* (BRASIL, 2013). Nelas, a educação é interpretada como um processo que precisa ultrapassar os limites de uma formação profissional. Ao adolescente deve ser ofertada uma

¹⁷ A nova redação dada à LDB pela MP nº 746 (BRASIL, 2016a), apesar de não revogar a lei 11.684 não faz referência ao ensino específico de Sociologia, retira qualquer citação relativa a esse conteúdo e modifica o Art. 36 que passa a vigorar da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**. § 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. § 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. § 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o **caput** do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. § 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o **caput**. § 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do **caput** considerará: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. § 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. § 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. § 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular. § 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos. § 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. § 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 1996, modificada pela MP nº 746).

educação que amplie seus horizontes e o dote de autonomia intelectual. O documento afirma que é preciso que a educação ofereça um acesso ao conhecimento humano historicamente acumulado e que permita a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, as DCNEB defendem uma educação que promova a construção da cidadania e o acesso deste jovem ao exercício de seus direitos sociais.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Considerando que as DCNEB buscam organizar e levar adiante as ideias presentes na LDB (BRASIL, 1996), isso significa dizer que aquelas herdam dessa sua perspectiva dos objetivos da educação, especialmente, no que se refere ao Ensino Médio. Assim as DCNEB (BRASIL, 2013, p. 147) proclamam um modelo educacional no qual se permita ao estudante “a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos”.

As DCNEB entendem que a educação é um instrumento de transformação social, de mudança da realidade como ela se apresenta. De tal forma que ideais como a igualdade e a inclusão social, são elevados ao status de objetivos de futuro ao projeto de nação Brasil em continua construção; à educação escolar caberá o ajustamento a determinados princípios éticos que reinventem a escola e ajustem sua função social às necessidades deste perpetuo devir da sociedade na qual está incluída. É curioso imaginar os limites do que um documento oficial propõe no que se refere à educação enquanto processo de transformação da realidade. Uma vez que as condições efetivas, concretas, que permitiriam esse desenvolvimento e exercício da cidadania não são oferecidos, consequentemente o horizonte da transformação social se torna uma espécie de jargão elegante, utópico e de pouca viabilidade. E pior, o documento além de não apresentar a viabilidade de sua proposta acerca do papel transformador da educação, ainda responsabiliza a escola como instituição portadora da missão de criação, execução e efetivação desse modelo pretendido.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e

uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 152).

Mais à frente, ainda sobre a necessidade de assumir a escola enquanto espaço de transformação social, as DCNEB afirmam:

[...] Estas Diretrizes definem que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social (BRASIL, 2013, p. 157).

E mais ainda, sobre a relação entre educação integral e transformação da sociedade as DCNEB declaram:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico.

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2013, p. 162).

Existe, portanto, uma contradição entre aquilo que as normas determinam e aquilo que oferecem como suporte para a efetivação da própria norma (COSTA A., 2011). E mais, o Estado, representado pelas normas e legislações, se exime de sua função entregando toda a responsabilidade de formação de cidadãos e transformação da realidade à escola e a seus profissionais. Implicitamente, entrega à escola, ao mesmo tempo, a responsabilidade pelo fracasso escolar mesmo não possibilitando que houvesse a mínima chance de algum sucesso. Isso valoriza ainda mais o argumento acerca da necessidade de resgate dos componentes

educadores da instituição escola e do profissional professor. A institucionalização do ensino construiu práticas que reforçam quase exclusivamente o aspecto instrutivo do ensino e da escola, a busca por uma formação para o exercício da cidadania exige a superação deste limite. Faz-se necessário que o professor e a escola consigam se perceber enquanto participantes de um processo educativo de formação de valores, de comportamentos e de desenvolvimento do estudante.

O que está posto é a continuidade e a reprodução da vida humana, é o modo como a educação participa, como uma e entre outras instâncias, da formação de valores e comportamentos desejáveis como os envolvidos na ideia de cidadania. E a crítica está no modo como a realidade concreta limita a efetivação desta função educadora da escola e do professor. A realidade, ao não apresentar as condições concretas desta função educadora, tais como uma formação do professor que contemple os desafios de práticas formativas para o exercício da cidadania, do incentivo a pesquisas acadêmicas, da produção de material didático adequado, entre outras, torna-se a própria expressão que motiva os questionamentos anteriormente citados.

O significado desta contradição está no fato de que a função real cumprida pela escola, pelo professor e pela educação de um modo geral, está na direção oposta à transformação da realidade e emancipação humana proclamada nas legislações e documentos oficiais apresentados. Em outras palavras, a educação é afirmada como instrumento de mudança social, porém contraditória e efetivamente atua como instrumento garantidor do *status quo* (MÉSZÁROS, 2002, 2015). Neste sentido, ao propor uma educação que forme os estudantes para o exercício da cidadania as legislações se aproximam daquilo que as pesquisas acadêmicas apontam como um dos possíveis desenvolvimentos que a Sociologia pode contribuir na formação cultural do discente e na superação dos problemas sociais, contribuindo nos processos de mudança social. Porém, contraditoriamente, as possibilidades reais que organizam as funções da educação oferecem uma conformação com a estrutura capitalista que é em si mesma a própria fonte das desigualdades e dos problemas que em tese deveriam ser superados.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2015, p. 44, grifos do original)¹⁸.

¹⁸ Mézáros (2015) ao utilizar o termo *internalização* se refere a um processo educacional no qual os sujeitos são educados no sentido de se estabelecer um conformismo com sua condição de classe. Tal processo visa o estabelecimento de um espírito tolerante, e quem sabe até defensor, da estrutura estratificadora da sociedade capitalista. Apesar de certa semelhança tal categoria não deve ser confundida com o processo definido por Vygotski (2012) como *interiorização*. No capítulo 2, especialmente em sua segunda parte, será explicado o

E reforça mais à frente:

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (idem, p. 55, grifos do original).

Deixando esta análise ainda mais evidente, acerca dos modos como a educação participa da garantia do *status quo*, analisemos a forma como as DCNEB apresentam e se apropriam da categoria trabalho. Nas diretrizes, ela é assumida inicialmente como um princípio educativo dada sua capacidade de evidenciar o homem enquanto construtor de sua realidade. Até esse ponto, é possível estabelecer uma aproximação teórico-epistemológica entre as DCNEB e o Materialismo Histórico-Dialético quando se avalia a forma como o documento entende o significado da categoria trabalho. No Materialismo Histórico-Dialético o trabalho é entendido como uma atividade essencialmente humana, pela qual o ser humano constrói a realidade que o cerca e a si mesmo enquanto trabalhador e humano (MARX, 1996a, 1996b; MARX; ENGELS, 2007). Observe como nas DCNEB, essa categoria é assumida como um princípio educativo e como uma prática econômica, aproximando-se, de certo modo, da concepção marxista.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto (BRASIL, 2013, p. 162-163).

fenômeno definido como *enraizamento*, e que deixará mais clara tal questão. Apenas para fins de cuidado conceitual, cabe distinguir que por interiorização se define um fenômeno mais amplo marcado por todos os processos que envolvem a elaboração interna, na consciência dos sujeitos, dos componentes significativos e comportamentais cuja origem está no social.

Ao analisar o texto da DCNEB nota-se este alinhamento que entende o trabalho, inclusive, enquanto possibilidade de ação humana emancipadora, transformadora da realidade concreta. Neste sentido, pelo trabalho o homem se insere no processo de construção histórica de sua realidade e de si mesmo enquanto ser historicamente determinado. Antunes (2010) traz uma interessante análise deste caráter educativo do trabalho relacionando, simultaneamente, sua função humanizadora e educacional, em suas palavras:

Assim, só é possível que haja humanidade por intermédio de um processo de abstração social a partir do caráter inerentemente histórico dos resultados dos trabalhos acumulados e relacionados. Processo este que, obviamente, tem seu início exatamente nos processos de generalização individuais – sem o quê todos os avanços e aquisições individuais se perderiam ao final da vida daquele ser humano que os elaborou. É então exatamente em função destas características constitutivas do complexo do trabalho – tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização (“o animal tornado humano através do trabalho” lukacsiano), como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação deste processo, por meio da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, educacional, do ser social não pode do trabalho ser separado: ou seja, existe uma conexão ineliminável, ontológica, entre as esferas do trabalho e da educação (ANTUNES, 2010, p. 21).

Por outro lado, seria ingenuidade afirmar simplesmente a capacidade da educação, especialmente pensada a partir de um documento oficial do Estado que a regula, em promover uma transformação radical da sociedade e, quem sabe, alcançar alguns dos objetivos presentes nestes documentos tais como a igualdade social. Apesar do documento afirmar um posicionamento hora propenso à promoção das bases de uma transformação da realidade concreta, em outros momentos afirma o seu oposto e revela sua própria contradição. O último parágrafo da citação das DCNEB anteriormente exposto revela a forma como o caráter educativo é percebido como uma conformidade ao mundo do trabalho produtivo e ao exercício de profissões. A crítica nesse ponto vai ao encontro das análises que demonstram o modo como a educação formal, uma vez subordinada a uma estrutura societal capitalista, é transformada em instrumento de consenso e reprodução desta lógica (MÉSZÁROS, 2015), mesmo que seja anunciada nos próprios documentos oficiais como um instrumento de emancipação humana e transformação da realidade.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizadas e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”

Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2015, p. 45, grifos do original).

O que se apresenta é uma contradição, desde a apropriação do significado teórico do trabalho enquanto categoria analítica até, e especialmente, das formas como efetivamente as DCNEB condicionam a prática educacional e os fins que de fato atendem. As diretrizes percebem, por um lado, a potencialidade transformadora do trabalho, enquanto atividade típica humana, e, por isso, a forma própria com a qual o homem transforma a sua realidade e reelabora a si próprio enquanto ser social. Nesse sentido, a educação se apresentaria como um instrumento em potencial, disponível e capaz de contribuir no desenvolvimento da consciência e das habilidades necessárias na emancipação dos aspectos opressores da realidade, educando para o exercício da cidadania a partir de sua atividade (de trabalho) transformadora.

Por outro, afirma o trabalho enquanto processo educacional que prepara para o exercício de profissões, especialmente em sua forma alienada e desumanizante, o trabalho abstrato, que tantos autores já se debruçaram no intuito de revelar sua essência exploradora, alienante e suas consequências. (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 1996a, 1996b; MÉSZÁROS, 2015). Neste sentido, tem-se uma perspectiva do trabalho diametralmente oposta à anterior, agora geradora de opressão, exploração e alienação. Essa contradição é explicada satisfatoriamente na forma como a educação, em uma sociedade subordinada à lógica do capital, pode apresentar-se oficialmente de uma forma contraditória a função que cumpre no seio de determinada sociedade (MÉSZÁROS, 2002). Apesar de proclamar sua capacidade revolucionária de transformação da realidade e de formação cidadã, afirma seu caráter educativo de conformidade ao trabalho alienado, ou seja, contribui na manutenção de um sistema de classes e de privilégios que nada se relaciona à ideia de cidadania e à sua habilidade transformadora antes aclamada.

Portanto, assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que “se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema”. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 274).

Aprofundando mais os aspectos presentes nas colocações de Mézáros (2002, 2015), anteriormente apresentadas, cabe refletir sobre o modo como o estabelecimento de uma formação para a cidadania enquanto objetivo da disciplina (Sociologia) ainda parece ser uma motivação menor e insuficiente. É, no mínimo, ingênuo acreditar que a simples existência da Sociologia enquanto disciplina componente do EM será suficiente para provocar mudanças

significativas na sociedade e promover a ignição de profundas transformações sociais (OLIVEIRA A., 2011). Para além de oportunizar-se ao estudante um conjunto de instrumentais teóricos que lhe possibilite o entendimento da sua condição de sujeito histórico e o caráter histórico das construções humanas, para além do entendimento dos mecanismos de poder em uma sociedade democrática e das consequentes possibilidades de intervenção política do cidadão, enfim, para além de todo o debate que gravita a ideia de cidadania, existem ainda condicionantes estruturais.

A Sociologia pode sim ser um valioso instrumento¹⁹ que auxilie na elaboração de um projeto de educação que promova a cidadania, mas outros fatores também se fazem presentes e influenciam a capacidade de sua realização. É preciso considerar por um lado processos sistêmicos como a gradativa crescente proletarização do trabalho docente²⁰. Este implica na frequente ampliação da jornada de trabalho ou no acúmulo de outras profissões simultâneas, o que reduz significativamente a capacidade desse profissional em se dedicar à dimensão intelectual de sua atividade, assim como também ao esforço criativo de melhoramento.

Temos, portanto, um cenário em que, encerrar o ensino da sociologia a uma “preparação para à cidadania” apenas estreita a perspectiva com relação à disciplina, não afirmamos, contudo, que deva ser uma questão menor, muito pelo contrário, ela até mesmo pode ser afirmada como fio condutor do seu debate em torno de sua institucionalização, o que não implica em dizer que deva ser sua finalidade última. Além do mais, há de se ressaltar que a existência da sociologia *per se* não implica num impacto estrondoso sobre a realidade do ensino médio, em especial, se considerarmos o cenário de contínua proletarização do trabalho docente, tornando a dimensão intelectual e criativa residual na prática dos professores da educação básica, portanto, a reflexão em torno do ensino de sociologia deve ser acompanhada de uma

¹⁹ Na Teoria Histórico-Cultural, a categoria instrumento precisa de uma delimitação mais precisa. Obviamente a palavra instrumento já traz em si a ideia de um resultado da atividade de quem o produziu, essa interpretação mais direta e simples está adequada ao referencial epistemológico da THC, porém incompleta. Mais do que o resultado do trabalho de uma ou mais pessoas que o produziu, o instrumento é o resultado de uma acumulação histórica de gerações que sucessivamente participaram da produção de instrumentos semelhantes e que permitiram, naquele momento histórico específico, a produção daquele instrumento em particular. Isso significa dizer que a categoria instrumento na perspectiva teórica da THC pressupõe seu entendimento enquanto síntese da atividade humana histórica, e por isso, carregada de significados, sentidos, saberes, práticas, costumes, valores, etc. que culminaram na possibilidade de construção, naquele momento, daquele instrumento na forma como ele se apresenta.

²⁰ O conceito *proletarização do trabalho docente* carrega em si um volumoso conteúdo para estudo que não poderia ser devidamente explorado neste trabalho. Saviani (1984) faz uma análise profunda das formas como o trabalho docente se relaciona, limitadamente, ao modo de produção capitalista. Além deste autor, Hypólito (1987), Silva T. (1991) e Paro (1986) questionam a propriedade deste conceito. Abreu e Landini (2003), em um artigo publicado na Revista Diálogo Educacional, discutem estes autores citados e podem orientar uma análise crítica do referido conceito. Por outro lado, Rodríguez (2008), se apropria do conceito de *proletarização do trabalho docente* ao investigar, entre outros fatores, as formas como as diversas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas promoveram uma crescente precarização da qualidade de vida do docente, assim como de suas condições de trabalho. Outra referência é o trabalho de Oliveira D. (2004) que discute as relações entre estas reformas e a precarização do trabalho docente citado. O uso proposto para o conceito *proletarização* aproxima estas reflexões aos fenômenos relativos à precarização do trabalho apresentados pelas autoras Rodríguez (2008) e Oliveira D. (2004) apesar de não desconsiderarem o fundamento das críticas que os autores anteriores apresentam para esta categoria.

profunda reflexão em torno das condições em que esta prática pedagógica ocorre (OLIVEIRA A., 2011, p. 32).

Reconhecer a importância das condições nas quais a prática do ensino de Sociologia ocorre é, neste sentido, fundamental para se entender os limites e os alcances lhe impostos. Apesar da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN (BRASIL, 2000a) e das DCNEB (BRASIL, 2013) afirmarem a necessidade de uma formação que capacite o estudante para o exercício da cidadania e para a superação dos problemas vividos pela sociedade de seu tempo, esta capacidade de mudança está condicionada a fatores estruturais que podem não as viabilizar pela simples ação de ensino da disciplina. Porém, este limite não diminui a importância do cuidado que deve apresentar o docente quanto as formas nas quais serão tratados cada assunto/temática junto ao seu estudante.

Retomando a ideia anteriormente discutida da formação docente, é comum observar o engano de acreditar-se que o domínio dos saberes relativos às disciplinas especializadas será suficiente para o exercício da prática profissional. Na verdade, o domínio dos conhecimentos específicos, no caso do EM da Sociologia, Antropologia e Ciência Política, não é uma garantia em si da qualidade do ensino ofertado e da possibilidade de alcance de uma formação cidadã. Estudos apontam para a precariedade da formação docente em nível de graduação e dos modos como os programas de formação continuada têm buscado frequentemente superar essas lacunas da formação inicial (GATTI, 2008). Estes estudos demonstram que ainda são comuns os modelos de formação que privilegiam os saberes bacharelescos negligenciando ou reduzindo a importância dos saberes típicos de docência²¹. Refletem, portanto, a concepção que se fundamenta na crença de que uma boa formação científica é, em si, uma garantia da capacidade de ensino de determinado conteúdo (MALDANER; SCHNETZLER, 1998). Seu resultado é a formação de um professor com pouco domínio de saberes pedagógicos e didáticos que o capacitem efetivamente à prática docente (LIBÂNEO, 2011).

Se a formação para o exercício da cidadania, mesmo reconhecendo que a cidadania não representa uma categoria analítica constituidora da ciência sociológica, de fato se configurar

²¹ Escapa aos objetivos dessa pesquisa mas vale considerar também a análise presente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM)* em relação ao currículo da Sociologia. O documento, comparando a disciplina a outros conteúdos curriculares do EM, afirma que “a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (BRASIL, 2006, p. 115, grifo do original). Isso significa que para além da precariedade na formação docente por privilegiar as disciplinas especializadas da área em detrimento das pedagógicas, ela ainda coloca o professor frente ao desafio de ensinar um conteúdo disciplinar que deverá ser estabelecido no “improviso” de cada realidade particular.

como orientadora das ações do professor para o ensino de Sociologia, é preciso encontrar os recursos didáticos e pedagógicos com os quais esta formação se torne possível.

Nessa perspectiva, pode ser útil a forma como as DCNEB (BRASIL, 2013) ao incorporarem a categoria trabalho como princípio educativo se aproximem, ainda que com problemas, epistemologicamente do Materialismo Histórico-Dialético. Mais precisamente, este referencial oferece os pressupostos para se considerar: 1º - A historicidade da realidade concreta e do meio sociocultural, 2º - O modo como as consciências individuais são formadas a partir das condições dadas pela realidade concreta e pelo meio social de seu tempo, 3º - Os modos como a cultura (e a ciência) podem orientar a conduta na busca da superação de condições limitantes (práxis) e 4º - A possibilidade de construção de uma nova realidade que permita, ao seu tempo, a formação de novas consciências em um contínuo processo dialético, expressão do acúmulo de toda a experiência histórica humana.

Marx e Engels (2007) deixam clara a forma como a realidade concreta – que inclui não apenas os meios de manutenção e reprodução da vida mas também as formas humanas de expressão desta vida tais como a arte, a ciência, a cultura, etc. – determina a formação de um tipo humano específico de seu tempo.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Dialeticamente, tanto as condições materiais de produção dependem dos indivíduos, quanto esses daquelas, considerado cada momento histórico. Na mesma medida em que as condições materiais de vida constituem os homens, os homens produzem suas condições objetivas e subjetivas de manutenção e reprodução da vida humana. Nesse sentido, há de se reconhecer a capacidade produtiva humana na sua relação dialética com os modos de produção cristalizados historicamente no mundo.

Uma vez que o ensino de Sociologia, e a própria educação como um todo, possuem desafios tão importantes no que se refere ao trabalho docente, é certo dizer que qualquer prática que busque a superação desses desafios precisará se fundamentar teoricamente com solidez ou se perpetuará nos mesmos resultados e fracassos já apontados. Em uma perspectiva psicológica,

Vigotski (1930/2004) reforça a tese marxiana²² demonstrando as formas como a composição da personalidade e a formação do comportamento encontram seus componentes essenciais no meio social. A evidência do caráter histórico desta qualidade humana está, ainda para Vigotski, nos modos como as mudanças nas relações externas e sociais tendem a culminar em conversões internas, do comportamento, e constituir a consciência dos indivíduos.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (VIGOTSKI, 1930/2004, s/p).

E mais à frente:

Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (VIGOTSKI, 1930/2004, s/p).

A ideia aqui defendida é que esta aproximação que as DCNEB (BRASIL, 2013) apresentam com os princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético são reveladoras do significado que estes documentos atribuem à categoria cidadania. O que os documentos oficiais buscam delimitar, aparentemente, é o fato de ser inerente à ideia de cidadania a compreensão de se estar inserido em coletividade e o compromisso com sua transformação, com seu melhoramento. E é exatamente nesse contexto que a discussão acerca da didática precisa ser realizada. O modelo de educação tradicional, conteudista e bancária, não oferece condições para que o estudante interiorize esses valores o que resulta no que Costa A. (2011) definiu como o frágil exercício da cidadania.

Se o objetivo é a formação de uma nova consciência que determine, ao seu tempo, uma mudança no comportamento do homem (VIGOTSKI, 1930/2004), cabe investigar também

²² No conjunto das pesquisas e publicações acadêmicas tem-se um acumulado de terminologias conceituais que podem, por vezes, causar certa confusão. Esse diagnóstico pode ser aplicado com rigor no que se refere a multiplicidade de categorias presentes no conjunto do pensamento filiado ao Materialismo Histórico-Dialético. Os termos marxiano e marxista, por exemplo, aparentemente tão semelhantes, carregam significados que marcadamente os diferenciam. Pelo primeiro tem-se como referência o conjunto do pensamento e obra elaborados diretamente por Marx e Engels enquanto, pelo segundo, se faz referência aos demais autores que, a partir dos textos clássicos e pelo uso do respectivo método, posteriormente trouxeram suas contribuições. Buey (2007) chega, inclusive, a afirmar a existência de diversos *marxismos* dada a multiplicidade de usos do método e das suas respectivas conclusões e formas de intervenção na realidade. Para esse trabalho em específico a opção pela categoria marxiana se dá exclusivamente pelo intuito de referenciar ao modo como Vigotski recorre às obras originais de Marx e Engels ao construir o que é denominado de Teoria Histórico-Cultural.

quais as bases epistemológicas e quais os princípios didáticos capazes de possibilitar intervenções formativas que alcancem as mudanças pretendidas. Ao diferenciar o papel do professor enquanto educador e instrutor, Saviani (1996) demonstra a necessidade do docente se posicionar junto ao seu estudante. O instrutor tem o foco de sua atividade no conteúdo que comporá sua instrução, o educador tem seu foco na pessoa de seu educando e que está inserido em um amplo processo de formação de sua humanidade. Formar sua humanidade extrapola em todos os sentidos o trabalho e a preocupação apenas com o conteúdo a ser ensinado, exigirá do professor a sensibilidade de perceber que, mais do que sua prática docente, é todo o conjunto do ambiente escolar que cumpre a função educativa.

Nessa discussão, Vigotski insere a compreensão de que o papel do professor tradicional precisa ser revisto em função do ambiente social escolar, tido pelo autor, em última instância, como o verdadeiro educador.

Entendemos ainda que o autor coloca que a escola é anti-social quando deposita somente no professor a condução de todo o processo educativo em sala de aula, ou quando se toma o professor como o motor do processo educativo. Nesse sentido, grande parte do meio social educativo estaria organizada dessa maneira, ou seja, depositado na figura do professor como motor do processo educativo, influenciando desse modo no processo de aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva deveria ser substituída pela compreensão de que o que se aprende e como se aprende, viria bem mais determinado pelo modo de organização do meio social educativo, em que todos fazem parte ativa (NASCIMENTO, 2014, p. 95).

Oliveira A. (2011), ao afirmar que a reflexão acerca do ensino de Sociologia deve vir acompanhada de outra reflexão relativa às condições em que essa prática do ensino ocorre, aponta, nessa perspectiva, a necessidade de considerar a inadequação de determinadas metodologias didáticas para o ensino. Para esse autor o conhecimento não pode ser simplesmente depositado no discente, cabe ao professor a articulação entre os conceitos sociológicos e a realidade concreta observada, somente assim o discente poderá acessar o significado do conhecimento teórico. Esse desafio dependerá de diversos cuidados como considerar o contexto no qual se insere o estudante, além dessa atenciosa articulação das categorias sociológicas para com a realidade social.

O ensino de sociologia, no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala.

[...] Considerando tal perspectiva, devemos encarar a realidade de que só podemos realizar tal façanha ante ao reconhecimento do contexto social, histórico e cultural em que o discente se insere (OLIVEIRA A., 2011, p. 33).

O conhecimento sociológico é uma construção histórica que surge das relações estabelecidas com o estudante (OLIVEIRA A., 2011). Isto abre a possibilidade de se pensar em uma prática do ensino que supere a educação bancária. A relação de ensino-aprendizagem pode

representar um contexto social possível no qual transformações de consciência e de comportamento podem se pôr em ação. Enfim, podem fundamentar a possibilidade de uma formação para o exercício da cidadania efetivo. Um mesmo professor, lecionando um mesmo conteúdo, estabelecerá assim relações sempre diferentes já que seus estudantes e o ambiente sempre lhe imporão relações renovadas.

Em termos de abstração teórica, devemos também admitir que os clássicos da sociologia são os mesmos, as categorias clássicas de análise também, classe, gênero, etnia, religião etc, no entanto os sujeitos são mais contingenciais. Lecionar desconsiderando os sujeitos é não apenas incongruente com a prática docente, no sentido amplo do termo, mas é especialmente contraditório com a perspectiva que a sociologia lança sobre o ensino.

[...] Lecionar sociologia não é apenas ensinar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula como assunto a se debater. Não esperamos com isso, que a aula se resuma a um refinamento do senso comum, mas devemos ter o senso comum como ponto de partida para nossa práxis educativa, articulado às categorias e às teorias sociológicas (OLIVEIRA A., 2011, p. 35).

Essas últimas reflexões tiveram como foco buscar os primeiros elementos capazes de apresentarem as contribuições que a THC pode oferecer no enfrentamento dos desafios que estão postos para o ensino médio e, em especial, para o ensino de Sociologia. A concepção de cidadania que reivindica o desenvolvimento, pelo estudante, das habilidades de entendimento dos processos históricos de construção da vida humana, da possibilidade de intervenção transformadora na realidade e de seu protagonismo neste processo revelam os elementos que constituem a práxis. É neste sentido que a THC é assumida aqui como um referencial epistemológico e, ao mesmo tempo, como uma sugestão de orientação teórica que direcione o trabalho docente. Um ensino para o exercício da cidadania é assumido, nesse sentido, como um ensino que desenvolva as habilidades necessárias ao estabelecimento de atividades transformadoras da realidade, emancipadoras. Dessa forma, o intuito de toda a reflexão aqui presente é oferecer uma fundamentação teórica que possibilite ao docente um alinhamento de suas práticas para com os objetivos postos para o ensino de Sociologia no EM. Ou seja, entendida como uma disciplina responsável pelo desenvolvimento de um padrão comportamental marcado pela compreensão dos condicionantes estruturais na vida humana, do respeito à diversidade, da defesa dos ideais democráticos e do desejo pela participação política, enfim, do exercício da cidadania.

1.3 As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na orientação de um ensino de Sociologia para a formação cidadã

Tomemos inicialmente as *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – PCN+* (BRASIL, 2000b). Nelas é possível encontrar a afirmação objetiva da cidadania enquanto conceito estruturador do ensino de Sociologia no EM. Além disso, o documento trará ainda as categorias *trabalho* e *cultura* que unidas à *cidadania* reivindicarão um desenvolvimento específico do estudante. Este desenvolvimento é explicitado na forma como ele deve apropriar-se de saberes que o capacitem ao exercício de ações transformadoras da sociedade com fins de superação dos problemas sociais existentes.

Primeiramente, quanto à forma que a cidadania é apresentada como conceito estruturador do ensino de Sociologia, afirmam os PCN+:

Dessa forma, um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de cidadania. Para a elaboração desse conceito é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios. A abrangência do conceito de cidadania fica evidente, pois, a partir dele, é possível a abordagem de vários outros conceitos, não só da Sociologia, como também da Psicologia, da Política e do Direito, por exemplo (BRASIL, 2000b, p. 88).

Na sequência desse trecho citado, o documento afirma que para além da cidadania, as categorias *trabalho* e *cultura* são também fundamentais para o ensino de Sociologia no EM. Justifica a centralidade dada a estas três categorias dizendo que, em primeiro lugar,

esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a Escola. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação. Em terceiro lugar, os conceitos de cidadania, trabalho e cultura se articulam, de maneira orgânica ou estrutural, aos conjuntos conceituais das outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Filosofia, só para citar algumas, também devem estabelecer suas competências a partir daqueles conceitos. E, finalmente, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade globalizada, é no tempo e no espaço da Educação Básica que valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno. São princípios que vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira (idem, p. 88-89).

Resumidamente o documento defende um ensino de Sociologia orientado pelas categorias de cidadania, trabalho e cultura que permita ao estudante a apropriação de saberes fundamentais que lhe possibilitem o entendimento de sua realidade histórica e das formas como nela está inserido. Ao mesmo tempo, busca formar nele as habilidades necessárias para transformar sua

realidade e superar os problemas sociais. Dito de outra forma, o documento pressupõe um modelo de ensino que seja capaz de desenvolver no estudante habilidades que antes esse não possuía. Especificamente as habilidades de análise e entendimento de sua realidade concreta e de intervenção transformadora na busca de seu aprimoramento.

Nesse intuito, torna-se valiosa a contribuição de Libâneo (2004) que, ao investigar o pensamento de Davydov²³, procura descrever a importante relação entre ensino e desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ao professor caberá, nesta perspectiva, o estabelecimento de uma práxis educativa, ou seja, desempenhará um papel ativo na promoção de um ensino que possibilite a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento do estudante. Dessa forma, o ensino se torna um instrumento de mudanças qualitativas nas formas como se dará este desenvolvimento do pensamento teórico do discente. Já este desenvolvimento, por sua vez, possibilita o emergir de uma nova forma de consciência que modifica o comportamento e pode motivar a elaboração de ações para a transformação da realidade na qual está inserido.

O que está em questão é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 6-7).

Note, é evidente que existem contradições no que se refere ao estabelecimento da cidadania, ou do exercício da cidadania, enquanto um objetivo do ensino de Sociologia no EM. É exatamente por isso que se faz necessário um esforço de sua superação. Não cabe simplesmente negar as diferentes dimensões ideológicas que frequentemente esvaziam seu significado e inviabilizam seu próprio exercício. Tão pouco se limitar apenas a defesa das qualidades de um cidadão, especialmente sua participação ativa nas diversas relações que estabelece, sua consciência crítica da realidade e sua luta por um mundo e futuro melhor. Faz-se preciso estabelecer os modos como o ensino efetivamente participe do desenvolvimento de habilidades e comportamentos desejáveis, que inclui o exercício da cidadania, no estudante por ele atendido.

²³ Vasili Vasilievich Davydov (1930-1998) é considerado representante da terceira geração de psicólogos russos e soviéticos que deram continuidade ao desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural desde os estudos do grupo inicial de Vigotski realizados nas décadas de 1920 e 1930.

Nesse sentido é possível estabelecer um alinhamento entre os objetivos postos para o ensino de Sociologia e o desenvolvimento de novas habilidades pelos estudantes. Desde seu planejamento o ensino precisa visar potencializar os processos de aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento. Não se trata de um depósito de conhecimento, se trata de ações intencionais executadas pelo docente que oferecerão melhores condições para o aprendizado pelo estudante. Neste sentido, o ensino “é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual” (LIBÂNEO, 2004, p. 7). Estas capacidades que servirão de instrumento a serviço do estudante que, apropriado dos valores de cidadania, trabalho e cultura como proposto pelos PCN+ (BRASIL, 2000b), poderá ter em si os motivos e as habilidades que o coloquem em enfrentamento dos problemas sociais concretos da realidade na qual se insere.

A “questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação, que ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino” (LIBÂNEO, 2004, p. 14). Novamente, muito mais do que transmitir o conhecimento por meio da exposição do conteúdo pronto e acabado, o que se propõe é a reflexão acerca de um tratamento da relação ensino-aprendizado que migre seu foco, do conteúdo que será transmitido, para o desenvolvimento que poderá ser gerado.

O que se põe em discussão é a possibilidade de luta na busca de solução para um problema teimosamente presente e constituidor das formas como historicamente se organiza a educação brasileira. A educação, e o EM nela incluso, cumpriram uma função segregadora, servindo de espaço de formação das elites dirigentes do país, definitivamente atuando como fonte de privilégios sociais (COSTA D., 2011). Considerando pesquisas que analisam a dualidade entre a educação das elites e da classe trabalhadora em períodos mais recentes, em Kuenzer e Grabowski (2006) e Kuenzer (2000), encontram-se interessantes reflexões que demonstram a manutenção desse modelo estrutural. Os autores discutem a forma como a educação elitista humanista tradicional assumia objetivos educacionais distintos daqueles postos como necessários em uma sociedade marcada pelas formas de divisão do trabalho fordista/taylorista. Identificam o caráter antidemocrático da organização do ensino propedêutico em relação ao profissional, voltados para a formação de sujeitos ocupantes de diferentes classes na sociedade, elite e trabalhadores respectivamente. Valiosa também é a contribuição de Frigotto (2007) que analisa os modos como a baixa qualidade da educação e a concepção de educação profissional se estruturam enquanto mecanismos favoráveis ao atendimento dos imperativos de mercado.

Apesar da preciosa contribuição desses trabalhos na compreensão da forma como a educação é organizada e a função que cumpre no Brasil, não se deve perder o foco que a

presente pesquisa propõe à investigação do ensino. O intuito é encontrar e propor elementos didáticos que auxiliem o trabalho docente e que contribuam na busca por uma educação emancipadora, pelo desenvolvimento da consciência e da habilidade de intervenção na realidade concreta. A Sociologia, enquanto ciência, mesmo que limitada normativamente pelo objetivo de formação para o exercício da cidadania, pode participar de um modelo de educação que desenvolva habilidades emancipatórias nos estudantes. Neste sentido, ao investigar o pensamento de Florestan Fernandes, Costa D. (2011, p. 49) afirma:

Para Fernandes, as concepções educacionais em oposição no cenário histórico brasileiro dos anos 50 refletiam o embate entre, de um lado, as posições conservadoras e tradicionalistas, herdadas do *antigo regime* senhorial e escravocrata, segundo as quais o objetivo da educação é formar as elites pensantes capazes de dirigir e organizar a nação (a exemplo da figura ilustre e tradicional do bacharel de direito) e, de outro, as posições modernas e inovadoras, voltadas para a “intenção de preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática” e, ao mesmo tempo, para preencher certas finalidades práticas inerentes à democracia, associadas com o “desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc” (Fernandes, 1979[1954]: 113).

Assumindo o princípio de que o desenvolvimento de uma nova consciência possibilita a formação de novos comportamentos (VIGOTSKI, 1930/2004), esta nova consciência e estes novos comportamentos representam as habilidades resultantes do processo de aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, é também o resultado de ações de ensino intencionalmente planejadas e executadas pelo professor que tem, nos processos de desenvolvimento, seus verdadeiros motivos e objetivos da atividade docente.

A primeira conclusão que é possível estabelecer é que, o professor, de um modo geral, é normalmente formado carente de instrumentos teórico-metodológicos que o preparem para a atividade docente, ou seja, que o desenvolvam nas habilidades necessárias para um ensino com foco no desenvolvimento de seus estudantes. Neste sentido, o professor encontra na THC possibilidades de uma orientação didática que o capacite a trabalhar conscientemente para esse foco. O professor poderá, pela via do desenvolvimento de suas habilidades didático-pedagógicas, elevar-se de um instrutor²⁴ de conteúdos para a condição de educador de homens.

²⁴ Apesar da oposição entre as formas de classificação do trabalho do professor (Instrutor *versus* Educador) discutidas a partir do pensamento de Saviani (1996), vale lembrar que em Vigotski (1934/2012) também se encontra o uso do termo instrução. Porém, apesar da coincidência entre as palavras é fundamental que se diferencie o conteúdo de seu significado. Quando Saviani faz a crítica a ideia de instrução ela se baseia no modo como o instrutor tem seu foco especificamente nos conteúdos a serem ensinados. Em Vigotski, o termo instrução considera as ações de ensino numa relação inseparável à participação ativa do estudante, por isso, mais apropriado seria pensar-se essa relação nos termos de ensino-aprendizado. Não existe, dessa forma, em Vigotski uma coincidência significativa do termo instrução com aquele objeto da crítica posta por Saviani ao apresentar a dicotomia entre as categorias instrução e educação.

É preciso que o ensino seja capaz de oferecer condições de um verdadeiro aprendizado pelo estudante, ou seja, que o discente se aproprie dos elementos culturais que o capacitem à interpretação de sua realidade concreta e desenvolva as habilidades necessárias para uma atuação ativa nesta realidade. Os saberes escolares, científicos e a habilidade do pensamento por conceitos são, por excelência, os desenvolvimentos nos quais a escola e o professor devem orientar suas práticas. Nesse sentido, esse conjunto de conhecimentos e habilidades representam os conhecimentos básicos sem os quais não há uma “verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p. 1360).

De um modo ainda mais preciso, Libâneo (2011) apresenta uma definição para o papel do professor no contexto defendido neste trabalho, segundo o autor:

O trabalho dos professores é o ensino que visa a aprendizagem, ou seja, que tem a intenção de promover mudanças qualitativas no desenvolvimento mental do aluno. O professor realiza plenamente seu trabalho quando ajuda o aluno a adquirir capacidades para novas operações mentais e a operar mudanças qualitativas em sua personalidade (LIBÂNEO, 2011, p. 17).

O exercício da cidadania pode ser entendido nesta perspectiva como o resultado do desenvolvimento qualitativo das habilidades mentais dos estudantes. Este desenvolvimento permitirá a formação de novos comportamentos que poderão se evidenciar pelo estabelecimento de padrões éticos de conduta, de preocupações e de ações em prol de interesses coletivos, pelo desejo de protagonizar melhoramentos da realidade concreta, entre outros.

Oliveira A. (2011) reconhece que apenas o ensino de Sociologia pode não ser suficiente para transformações radicais da sociedade, por outro lado, defendemos que o ensino de Sociologia quando orientado de maneira adequada pode representar uma oportunidade do ensino atuar como formador de novos padrões de consciência e conduta. Dito de modo processual, estas consciências renovadas podem significar a ignição do processo histórico transformador da realidade. Ou seja, as transformações das relações sociais presentes na atividade de ensino de Sociologia podem culminar na formação de um novo padrão de consciência. Estas novas consciências alimentadas pelas produções culturais e científicas de seu tempo poderão desenvolver atividades capazes de transformar aspectos desta realidade concreta na qual estão inseridas (práxis). Cada transformação da realidade concreta e social determina, por sua vez, a formação de padrões de consciência distintos dos anteriores e que abrem a possibilidade de poderem culminar na formação de uma realidade transformada.

A educação, que inclui o ensino de Sociologia, pode não transformar sozinha toda a realidade social, mas pode contribuir com a transformação das consciências em seus processos de formação histórica na sociedade atual. Reconhecer os limites de como a educação poderá

participar da transformação qualitativa da realidade não é reduzir sua importância, é reconhecer o que deve ser feito no “aqui e agora”, como posto pela provocação de Mészáros (2015). Esse é o sentido da práxis, pois estas novas consciências, orientadas pelos conhecimentos de seu tempo, podem determinar novas práticas com fins à transformação, à mudanças na realidade. Esse seria, objetivamente, o significado de uma educação para o exercício da cidadania.

Esta proposta de prática docente, orientada pela Teoria Histórico-Cultural e com vistas à promoção do desenvolvimento humano, recebe também a denominação de ensino desenvolvimental. Mais precisamente, “na versão inglesa do texto de Davydov é utilizada a expressão ‘developmental teaching’, que pode ser traduzida por ensino desenvolvimentalista ou ensino desenvolvimental” (LIBÂNEO, 2004, p. 11). Esta denominação remete com mais evidência ao modo como a THC eleva o ensino à condição de uma prática que pode pôr em movimento o desenvolvimento. As pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2010, p. 243) explicitam a centralidade do papel docente na organização do ensino uma vez que “quando há os respectivos momentos programáticos no processo educacional, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos”. Ou seja, o autor entende a habilidade de aprendizado e uso dos conceitos científicos como um resultado do processo de aprendizagem-desenvolvimento, tal resultado só teve sua possibilidade de efetivação a partir das ações planejadas de ensino. Neste sentido, o ensino deve criar condições para um aprendizado que, por sua vez, possibilite o desenvolvimento de novas habilidades. O que se põe em investigação neste trabalho é como ter na THC o embasamento para práticas de ensino de Sociologia, na escola média, que possibilitem, entre outras, o desenvolvimento da habilidade do exercício da cidadania nos estudantes.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2010, p. 244).

Observe, o norte dado a essa investigação não está orientado na crença de que só a Sociologia pode tornar o desenvolvimento da cidadania possível. O que se visa, na verdade, é investigar a possibilidade de organização de um ensino que busque atingir os objetivos que as pesquisas e legislações apontam como fundamental para os jovens estudantes do EM, ou seja, o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida em sociedade e para o desejo de construção de uma realidade melhorada. A cidadania é, nesse sentido, uma das habilidades e comportamentos desejáveis e que torna possível o alcance desses objetivos.

Este é o um dos pontos de encontro das legislações vigentes, dos documentos oficiais e das produções acadêmicas acerca do ensino de Sociologia, e que motivou todo esse esforço investigativo. No entanto, apesar dessas fontes de dados apontarem para *o que* deve ser feito a partir do ensino de Sociologia, não explicitaram *o como* fazer. Existe, portanto, uma condição de carência teórico-metodológica que coloca uma dificuldade ao exercício do trabalho docente, o professor está posto em uma tensa condição de trabalho que lhe exige o alcance de determinados resultados para os quais não está preparado para oferecer.

Investigar *o como* ensinar Sociologia significa, nesta proposta, não assumir simplesmente um modelo didático, mas sim, entender a natureza dos processos envolvidos na relação entre ensino-aprendizado. É preciso que o professor se aproprie profundamente dos conhecimentos relativos a esses processos de modo que possa embasar uma prática distinta da simples transmissão de saberes. O ensino de Sociologia possui particularidades importantes e se faz necessária uma análise a acerca delas para que se possa, por fim, estabelecer melhor os modos com os quais se fará possível a proposição desse *como* pretendido.

Mais do que criar-se um trabalho que some volume apenas às numerosas críticas e análises dos problemas da educação e das práticas de ensino, este trabalho buscará se constituir enquanto um esforço analítico dos desenvolvimentos possíveis de serem estabelecidos como objetivos para o ensino de Sociologia no EM, bem como de suas possibilidades didáticas. O *como* ensinar será apresentado não como um modelo didático, engessado, acabado e pretensamente suficiente para dar solução à educação. Serão, na verdade, sugeridos princípios e ações didáticas orientadoras com as quais alguns aspectos fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento possam ser atendidos. A expectativa é que as análises auxiliem na construção de uma maior consciência acerca dos processos relativos ao fenômeno do ensino-aprendizado e, a partir desse embasamento, novas práticas possam ser elaboradas.

2 Do desenvolvimento na adolescência: elementos teóricos para a composição de um ensino que ofereça oportunidades de desenvolvimento.

2.1 Delimitando os pressupostos teóricos para uma análise Histórico-cultural

No capítulo anterior, buscou-se demonstrar o modo como a formação para o exercício da cidadania foi articulada como função principal, ou ainda, objetivo final, para o ensino de Sociologia na escola média brasileira. A partir de uma análise crítica das legislações vigentes, dos documentos oficiais e de pesquisas acadêmicas foi possível observar as aproximações, distanciamentos e contradições de cada fonte ao propor os objetivos e os modos para o ensino de Sociologia. Além disso, foi discutido o sentido da atividade de ensinar, especialmente pensada a partir da dicotomia sugerida por Saviani (1996) entre Instrução e Educação. Consequentemente, também foi discutido o sentido do aprender e da dupla necessidade: de superação dos limites de uma educação bancária e do caráter ativo da participação do estudante em seu processo de aprendizagem. Esse último será melhor aprofundado nessa parte. Toda essa análise permitiu se observar também a fragilidade dos atuais processos de formação docente que não oferecem ao profissional recém-formado um embasamento teórico-metodológico sólido o suficiente para que esse oriente sua prática pedagógica em sala de aula.

Note-se que mais do que trazer a crítica, faz-se preciso apresentar elaborações teóricas e propositivas que sugiram vias possíveis de superação dos problemas detectados. Essa é essencialmente a razão que motiva essa pesquisa. Para tanto, nesse segundo capítulo, buscar-se-á aprofundar o entendimento teórico acerca de quais desenvolvimentos são possíveis de serem perseguidos e condicionados pela ação pedagógica. Obviamente não se trata de apresentar um *script* didático acabado e suficiente para superação dos diversos problemas escolares, assumir a historicidade típica do gênero humano significa assumir simultaneamente que toda solução é contextualizada, tem seus limites postos para cada realidade concreta particular e historicamente situada. Na verdade, apresentar proposições para o enfrentamento dos problemas discutidos se dará na forma de princípios e ações orientadoras que permitam o estabelecimento de uma unidade teoria-prática docente.

Os aspectos teóricos que embasam a forma como a realidade é entendida pelo prisma da Teoria Histórico-Cultural, que se filia epistemologicamente ao Materialismo Histórico-Dialético, já foram inicialmente trabalhados e serão aprofundados, na medida do possível, ao longo desse capítulo. Quanto às práticas, essas precisam ser melhor analisadas e desveladas as

formas como o professor pode coerentemente alinhar uma determinada orientação teórica com sua prática docente, mais precisamente, com sua atividade de ensino.

Uma vez que esse trabalho se fundamenta epistemologicamente na Teoria Histórico-Cultural, afirmar a intenção de oferecer proposições para o ensino de Sociologia, no intuito de constituir uma unidade teoria-prática docente, exigirá um cuidado especial. Mais precisamente, ao sentido assumido pelo termo *unidade* aqui utilizado. Tal cuidado se justifica pelos diferentes usos e significados assumidos em distintas orientações teóricas. No esforço de delimitação desse sentido, e considerando que o Materialismo Histórico-Dialético fundamenta as bases teóricas da THC, Bottomore et al. (2001) ao definir *materialismo dialético* apresenta um primeiro aspecto que contribui com nosso intuito. O autor demonstra que na perspectiva do materialismo dialético a realidade se constitui enquanto unidade, não no sentido de um todo estático, homogêneo e indivisível, mas sim enquanto aspectos diferenciados e contraditórios. Da relação e do conflito entre esses aspectos diversos a realidade é posta em contínua transformação e movimento. Nesse sentido, o entendimento da realidade só se faz possível ao se considerar cada um desses aspectos, não isoladamente mas, enquanto unidade, ou seja, enquanto uma relação de diferentes elementos que somente associados permitirão a compreensão da totalidade de determinado fenômeno.

O componente dialético afirma que a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica (BOTTOMORE et al., 2001, p. 259).

Nas citações diretas de Vigotski (2001, 2010), e Vygotski (2012), distribuídas ao longo deste trabalho, encontrar-se-á repetidas vezes a presença do conceito unidade. É possível supor que uma leitura mais cuidadosa das diversas obras aponte alguma modificação nos sentidos atribuídos pelo autor ao conceito, porém, essa avaliação não constitui um objetivo desse trabalho e por isso não será aqui realizada. Dessa forma, para os objetivos propostos nessa investigação, foi apropriado o sentido de unidade presente em Vigotski (2001), obra traduzida na íntegra ao português com o título *A Construção do Pensamento e Linguagem* e que se caracteriza como uma obra de maior maturidade de seu pensamento. Nela encontramos o uso, próprio do autor, da unidade enquanto um instrumento de análise, capaz de relacionar aspectos diferentes da totalidade. Mais do que isso, assume que a compreensão da totalidade não se faz possível por sua decomposição em partes, mas sim pela análise da relação dessas diferentes partes na composição do todo.

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. De igual maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica. A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (VIGOTSKI, 2001, p. 8).

Esse caráter fica explicitado na forma como autor demonstra que o significado da palavra se caracteriza enquanto um fenômeno complexo que une em si aspectos distintos e relacionados do pensamento e da fala. Ou seja, o significado da palavra representa essa unidade indecomponível que só poderá ser entendida na relação essencial estabelecida entre os fenômenos da linguagem e os do pensamento. Assim fica claro que não há uma contradição de significados para o termo desde o uso mais geral no materialismo dialético ao modo particular com que é apropriado no pensamento vigotskiano. Na verdade, há um reconhecimento que a realidade psíquica só pode ser entendida enquanto fenômeno complexo e resultante da relação e do conflito entre diferentes elementos que compõem a totalidade de dada personalidade.

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. E um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398, grifos do original).

Da mesma forma, esse trabalho faz uso do conceito unidade como instrumento investigativo, capaz de permitir a análise e o entendimento da síntese presente na relação entre diferentes fenômenos observados enquanto totalidade. Ao sugerir a unidade teoria-prática

docente refiro-me a um fenómeno específico e que não se caracteriza por ser um resultado direto de um aprendizado teórico ou de um desenvolvimento das ciências pedagógicas. Não se trata também de um resultado direto do desenvolvimento da prática de ensino do professor no dia a dia escolar. Trata-se, na verdade, de um fenómeno distinto que é simultaneamente o resultado de uma prática docente teórica, didática e pedagogicamente embasada e, de um conjunto teórico-científico que se valida, se justifica e se realiza enquanto prática profissional.

Nesse sentido não haverá espaço para idealizações do que deveria ser o papel da escola, ou da proposição de uma didática ideal para o ensino de Sociologia, ou ainda, da oferta de uma ferramenta tecnológica capaz de sanar qualquer desencontro na relação de ensino-aprendizado posta no interior da sala de aula. Pelo contrário, na perspectiva teórica explicitamente assumida nesta pesquisa, o ponto de partida deve ser sempre a realidade concreta tal como ela é. A escola, o professor e os estudantes tal como eles são. Desse ponto que, embasados por um referencial teórico que permita um entendimento aprofundado da realidade na qual nos encontramos, serão traçadas as estratégias de enfrentamento e transformação da realidade. Cristina Eurasquin (2010) ao investigar as escolas do século XXI utiliza um termo absolutamente apropriado no sentido do que foi afirmado anteriormente. A autora, ao analisar Baquero (2000), utiliza-se da expressão *desencontro básico* ao investigar uma possível causa dos problemas que a escola enfrenta na atualidade.

Reconhecer situações de fracasso escolar implica não só analisar individualmente os “sujeitos com problemas”, mas compreender que os sujeitos, em forma individual ou grupal, imersos em situações educativas, podem encontrarem-se “em problemas” a partir de um desencontro básico das escolas com eles (EURASQUIN, 2010, p. 64)²⁵.

Assumido esse compromisso de buscar a superação desses desencontros a partir de um alinhamento novo que faça a prática educativa ter no embasamento teórico seus instrumentos de mediação e intervenção na realidade, faz-se preciso tecer algumas reflexões acerca do significado, ou do sentido, da categoria ensino. Na primeira parte desse trabalho, apresentou-se o ensino, atividade de trabalho típica do docente, como uma prática que pode assumir formas distintas e até dicotômicas a partir do modo como é compreendida.

Por um lado, estava seu caráter de Instrutor discutido por Saviani (1996) ao refletir sobre o pensamento de Florestan Fernandes. Nesse sentido o estudante assumia um papel passivo distinto do papel ativo do professor enquanto responsável por nutrir seus estudantes do

²⁵ Reconocer situaciones de fracaso escolar implica no sólo analizar individualmente a los “sujetos con problemas”, sino comprender que los sujetos, en forma individual o grupal, inmersos en situaciones educativas, pueden encontrarse “en problemas” a partir de un desencuentro básico de las escuelas con ellos (EURASQUIN, 2010, p. 64).

conhecimento. A relação ensino-aprendizagem se dava em uma direção única Professor→Estudante. Nessa perspectiva, o ensino tem seu foco essencialmente no conteúdo a ser transmitido. Por outro lado, estava o caráter do professor enquanto Educador, ou ainda, enquanto formador de sujeitos. Para além de uma preocupação com o conteúdo a ser ensinado, nessa segunda perspectiva também se considera a pessoa do estudante enquanto participante ativo na relação ensino-aprendizado e que carrega consigo parte da responsabilidade por seu processo de aprendizado. O discente passa a ser entendido como sujeito co-criador de sua realidade posto em uma relação dialética para com ela, simultaneamente produto e produtor dessa.

Obviamente a concepção de ensino assumida na perspectiva Histórico-Cultural se aproxima dessa segunda apresentada, mas vai além. O ensino precisa oferecer condições de aprendizado e esse deve atuar enquanto força motivadora e desencadeadora do desenvolvimento dos estudantes. O que ocorre é o estabelecimento de uma unidade entre os processos de ensino-aprendizado-desenvolvimento. Isso significa uma ruptura em relação ao modo como a psicologia naturalista orientava as ações educativas, mais precisamente, essa psicologia pressupunha que a educação se subordinava aos níveis de desenvolvimento já alcançadas pelo estudante. Nessa perspectiva, o organismo possuiria mecanismos intrínsecos que conduziam o indivíduo ao gradativo desenvolvimento a cada etapa de sua vida. Caberiam à escola ações educativas adequadas ao nível de desenvolvimento já alcançado pelos estudantes. Já na vertente Histórico-Cultural, inicialmente Vigotski e em seguida os demais representantes dessa escola da psicologia soviética, afirmavam um ensino que se antecipa e que impulsiona o desenvolvimento.

O que essa escola entende é que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela produz desenvolvimento. Isso gerou inclusive uma postura metodológica radicalmente nova na concepção que a Escola de Vigotski adotou para com a psicologia do desenvolvimento. Ao invés de pesquisar o desenvolvimento tal como ele ocorre na sua forma natural, sem a interferência dos processos intencionais de ensino-aprendizagem, essa escola da Psicologia partiu para a busca de formação planejada do desenvolvimento intelectual (DUARTE, 1996, p. 45).

Na perspectiva da psicologia naturalista o ensino se organiza a partir do nível de desenvolvimento alcançado pelo estudante, isso significa dizer que tem-se um entendimento do desenvolvimento como um produto do amadurecimento biológico do indivíduo. Ou seja, o desenvolvimento corresponde a um processo natural, que subordina a si os processos e relações sociais relativos à educação escolar. A Teoria Histórico-Cultural revoluciona essa forma de análise, pois representa uma superação dialética entre o natural e o cultural. Primeiro, pelo fato

de subordinar o desenvolvimento aos processos de ensino-aprendizagem e, segundo, por incrementar a compreensão de que ele, o desenvolvimento, também representa um produto social. Isso não significa a negação dos aspectos naturais, biológicos, do indivíduo, esses aspectos são constituintes da pessoa e não seria possível um entendimento dos mecanismos envolvidos nos processos de aprendizado-desenvolvimento desconsiderando-os simplesmente. Na verdade, se trata do entendimento de que, para além das potencialidades postas pelo aparato biológico, estão os condicionantes socioculturais que passam a ser reconhecidos como elementos promotores de mudanças quantitativas e qualitativas dessa constituição do indivíduo.

Novamente, não se trata, por isso, de negar a dependência de condições mínimas biológicas tais como a ausência de patologias neurológicas, déficits oriundos de doenças ou desnutrição, ou qualquer outro fator que interfira no desenvolvimento saudável do organismo. Trata-se essencialmente do reconhecimento que, para além das possibilidades de um desenvolvimento a partir das condições biológicas do indivíduo, o meio social no qual esse está inserido exerce uma influência fundamental na possibilidade de desenvolvimento real que determinado indivíduo pode alcançar. Ou, de modo mais preciso, trata-se de considerar o comportamento humano como fruto de processos sociais e educacionais, superestruturas da consciência cuja origem é social mas têm assentadas suas possibilidades de existência naquelas condições físico-biológicas. Ou seja, a inovação vigotskiana está na ampliação de entendimento do homem, não mais fragmentado a seus aspectos específicos, mas sim enquanto unidade maior e ampla, social-fisiológica.

Vimos que o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas.

Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Se o ensino, na perspectiva anterior, deveria se ajustar às possibilidades dadas pelo nível de desenvolvimento alcançado pelo organismo do indivíduo, agora, o ensino é elevado à condição de causa elementar e propulsora do desenvolvimento. Amplia-se a responsabilidade da escola e dos educadores pois é justamente a prática do ensino que esses oferecem que efetiva as possibilidades de aprendizado pelo estudante e que conseqüentemente impulsionarão seus processos de desenvolvimento humano.

Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos, na ótica da Escola de Vigotski, educadores

voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é o ponto de partida do ensino escolar, mas sim o ponto de chegada que se quer atingir. [...] Podemos dizer que o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento (DUARTE, 1996, p. 46).

Nesse sentido, Vigotski estabelece um marco para uma posição teórico-epistemológica revolucionária, para esse autor a razão que justifica qualquer prática de ensino está na sua responsabilidade em proporcionar condições de desenvolvimento. Dessa forma, não há utilidade em um ensino que tenha como parâmetro basilar o simples uso das habilidades já maduras, já desenvolvidas, na pessoa do estudante. O ensino só alcançará sua efetiva função quando se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, quando o ensino assumir uma posição didático-pedagógica enquanto atividade criadora de novas habilidades. “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

Entendendo o ensino enquanto prática típica do profissional docente, caberá ao professor todo um conjunto de esforços que, cuidadosamente planejados, sejam capazes de colocar os desafios do conteúdo ensinado acima das habilidades já amadurecidas dos estudantes. O ensino só pode se firmar como estopim do desenvolvimento na contramão daquelas práticas naturalizantes criticadas. Se o ensino, como propõe essa perspectiva, fizer uso apenas das habilidades já desenvolvidas pelo estudante, ele só colocará em exercício funções psicológicas já existentes e nada acrescentará de novo a elas. Pelo contrário, se o ensino se orientar no esforço de uso de habilidades maiores que aquelas que os estudantes já possuem ele se firmará como momento promotor e desencadeador de processos de desenvolvimento. Caberá assim ao docente o papel de criar estratégias didáticas que coloquem seu estudante nesse movimento de estudo, de aprendizado e de desenvolvimento previamente pretendido.

Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 331-332).

Isso coloca o docente em uma posição de primordial importância na relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento; na medida em que se assume todo processo educacional como essencialmente social, isso culminará no entendimento que “a experiência pessoal do educando

se torna a base principal do trabalho pedagógico” (VIGOTSKI, 2010, p. 63). Por isso, em uma perspectiva Histórico-Cultural, o docente não se ocupa com atividades cujo foco está na transmissão direta de conteúdos prontos aos estudantes (educação bancária). Na verdade, é preciso que o docente desenvolva sua prática de ensino enquanto organizador do meio social educativo no qual está incluso o estudante. Sendo a educação um processo social, é a organização desse meio social educativo, pelo professor, que oferecerá as condições para que o estudante aprenda.

Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando.

Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipresente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio (VIGOTSKI, 2010, p. 65-66).

De igual modo como a categoria *ensino* careceu de uma delimitação clara de seu significado e sentido a partir da perspectiva adotada neste trabalho, o mesmo esforço precisa ser realizado no que se refere à categoria *aprendizado*. A partir da THC tem-se estabelecido uma unidade no processo de ensino-aprendizado, tal como diferentes momentos, apesar de hora simultâneos, de um mesmo fenômeno. Professor e estudantes são postos em um estado de cumplicidade no qual participam juntos e ativamente das ações que podem culminar no desenvolvimento pretendido.

O professor enquanto responsável pelo planejamento e organização premeditada das ações de ensino selecionará nos signos e instrumentos teóricos os elementos que permitirão a mediação entre o conhecimento e a realidade investigada. Já os estudantes, pelo desenvolvimento de seu movimento e atividades de estudo, participam ativamente de seu processo de aprendizagem.

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

Note, reconhecer a centralidade da experiência do estudante não pode simplesmente significar a anulação do valor, também central, do papel exercido pelo professor nessas ações de ensino. Pelo contrário, o que está posto nesta questão é o reconhecimento da importância

ainda maior do docente que, muito além de um mero transmissor de conhecimento ou arquiteto do pensamento alheio, é um coparticipante do processo de ensino-aprendizado no qual protagonizam simultaneamente estudantes e professor.

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula “o mestre é tudo, o aluno é nada” pela fórmula inversa “O aluno é tudo, o mestre é nada?”. De modo algum. Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, a capacidade mística de “esculpir a alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

Todo o sentido proposto para as categorias ensino e aprendizagem, a partir do prisma teórico assumido nesta pesquisa, se opõe essencialmente às perspectivas que entendem os processos educativos como unilateralmente ativos, seja em relação ao professor, ao aluno, ao meio ou a qualquer outro elemento que se considere nas práticas de ensino. Fundamentalmente, a defesa aqui empreendida se caracteriza pela afirmação de que todos os elementos presentes nas relações educativas exercem um papel ativo próprio e participam conjuntamente dos processos educacionais.

O que menos se deve imaginar é o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo (VIGOTSKI, 2010, p. 70).

Nesse sentido se faz possível o entendimento da boa aprendizagem defendida por Vigotski, em oposição àquela mecânica e passiva já discutida anteriormente. Ou seja, o caráter ativo do estudante em seu processo de aprendizado representa uma condição objetiva da possibilidade de seu desenvolvimento. E mais, esse esforço ativo de aprendizagem, premeditadamente organizado e planejado pelo professor, deve ter seu foco para além das habilidades e capacidades já desenvolvidas.

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. [...]

Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 334).²⁶

²⁶ O substantivo russo *обучение* e os verbos *обучить* e *обучать* ocupam uma posição crítica de destaque nas traduções das obras vigotskianas. A razão disso está no fato de que seu sentido pode ora apresentar elementos relacionados aos processos de aprendizado e ora relacionados aos processos de ensino, dificultando sobremaneira o exercício de tradução e, em especial, de interpretação das obras traduzidas. Nesta citação em particular, o Prof. Dr. Paulo Bezerra (tradutor), optou pelo termo *aprendizagem* porém, creio eu, seja mais apropriado seu entendimento de acordo com o segundo caso, ou seja, no sentido de *ensino*, ou *instrução* como posto em outras traduções. Obviamente a instrução nesse caso em nada se assemelhe à crítica realizada por Saviani (1996) ao

Temos agora a condição de estabelecermos com maior clareza a distinção presente e já apresentada entre a psicologia naturalista e a soviética a partir de Vigotski. Enquanto na primeira as práticas de ensino-aprendizado estavam focadas abaixo da linha do desenvolvimento já alcançado pelo indivíduo, na THC essas práticas devem se colocar acima da chamada Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), mas nos limites da potencialidade do estudante. Vigotski (2001, 1934/2012) define que o conjunto das atividades e problemas que a pessoa é capaz de resolver sozinha, ou seja, sem a interferência ou ajuda de outros, expressam seu nível de desenvolvimento real. Para além da ZDR existe a Zona de desenvolvimento Proximal²⁷ (ZDP), a ela correspondem todo o conjunto das atividades e dos problemas que a pessoa não é capaz de resolver sozinha, porém é capaz de o fazer com a ajuda de outro mais experiente. Atividades e problemas que a pessoa não é capaz de resolver nem sozinha e nem com a ajuda de outro mais experiente estão acima de sua capacidade de imitação e por isso não correspondem ao foco das ações educativas orientadas a partir da THC.

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 327).

À frente, serão melhor investigadas as possibilidades que a imitação pode oferecer enquanto estratégia de aprendizado e que precisam ser consideradas pelo professor desde o planejamento, elaboração à execução de suas atividades de ensino. Neste ponto, em específico, cabe destacar que Vigotski (2001) demonstra que a capacidade de imitação evidencia as habilidades e conhecimentos cujo o desenvolvimento é o mais próximo, ou mais provável, de se ocorrer em cada etapa dada. E outras palavras, ao não conseguir executar determinada tarefa

mesmo termo e apresentada no primeiro capítulo. Uma profunda reflexão acerca dos problemas e dilemas impostos pelo esforço de tradução é realizado por Prestes (2010) que analisa, entre outros, o tradutor anteriormente mencionado.

²⁷ Que, em função de distintas traduções e/ou interpretações dadas pelos autores que as utilizam enquanto instrumentos de pesquisa científica, podem ser encontradas diferentes formas de apresentação desse conceito vigotskiano, tais como Zona de Desenvolvimento Proximal/Próximo, Zona de Desenvolvimento Potencial, ou ainda, Zona de Desenvolvimento Imediato. Duarte (2001a) faz uma breve problematização ao modo como o Prof. Dr. Paulo Bezerra no prólogo da obra *A construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2001), por ele traduzido, apresenta o significado da categoria Zona de Desenvolvimento Proximal confundindo-a com a ZDR. Apesar dessa imprecisão conceitual, esse mesmo Prólogo representa um rico material capaz de oferecer explicações gramaticais mínimas para nós ocidentais, e por isso possivelmente pouco conhecedores do idioma russo, dos critérios que P. Bezerra utiliza na seleção dos termos ao elaborar a tradução desse conceito. Por motivo semelhante, eu assumo o uso de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Próximo) pelo hábito de estudo e leitura de obras em espanhol nas quais a referida categoria é com frequência traduzida como *Zona de Desarrollo Próximo*, mas também pelo entendimento que esses desenvolvimentos circunscritos pela ZDP são possibilidades, estão mais próximos de alcançarem o status de desenvolvimento real. No entanto, especialmente nas citações, será mantida a forma original com a qual o autor citado apresenta tal categoria.

ou resolver determinado problema sozinho, tem-se explicitado que a habilidade exigida para a execução ou solução pretendida se encontra em um nível superior, para além do desenvolvimento real, ou já presente, no indivíduo em questão. Mas, ao conseguir em colaboração, dada a partir da imitação de habilidades e comportamentos de outra pessoa que já os têm desenvolvidos, tem-se delimitado os conhecimentos e as habilidades presentes na ZDP desse sujeito e por isso mais prováveis de serem desenvolvidos e integrarem sua ZDR.

Está clara agora a distinção anunciada entre as diferentes perspectivas psicológicas. Na THC, que é o que efetivamente nos importa para o conjunto dessas reflexões, as ações didático-pedagógicas têm seu lugar na ZDP. Pensar os desafios postos para o ensino de Sociologia e de uma formação humana para o exercício da cidadania só faz sentido na medida em que esse se colocar além das habilidades já desenvolvidas e dentro das potencialidades dos estudantes. O desenvolvimento das habilidades do pensamento em conceitos, especificamente os sociológicos, e um comportamento cidadão são nesse prisma os desenvolvimentos desejáveis de serem alcançados pelo conjunto das práticas de ensino-aprendizado orientadas pela THC.

Ainda no que se refere aos modos como os estudantes participam de seu processo de aprendizado, e ao modo como o professor planeja e organiza premeditadamente esse espaço, já que enquanto unidade processual não poderiam ser tratados absolutamente em separado, cabem outras análises. É imperativo se pensar os modos como o estudante se insere na relação ensino-aprendizado. Uma vez que a educação bancária, e a correspondente passividade do sujeito que é nutrido de conhecimentos pelo professor, não é capaz de impulsionar processos de desenvolvimento de novas habilidades, deve compor parte do planejamento do professor a preocupação de colocar seu estudante ativamente em movimento de estudo.

Ser humano significa mais do que simplesmente possuir um aparato biológico, corpo, humano. Faz-se preciso tornar-se humano, ou seja, é fundamental que a educação seja capaz de permitir ao educando que interprete, que se expresse, a partir dos instrumentos, signos e significados culturalmente disponíveis, que ele se integre ao conjunto sócio-histórico-cultural do qual faz parte. Humanizar-se significa, nesse sentido, a possibilidade de apropriação pelo sujeito da cultura da sociedade da qual é parte. A cultura oferece assim a matéria-prima com a qual ele formará suas condições de interpretação da realidade permitindo que o sujeito possa com ela relacionar. A partir da apropriação da cultura é possível ao sujeito dialeticamente interagir com sua realidade concreta, tornando-se simultaneamente seu produto e produtor.

Retomando a teoria histórico-cultural, a criança que aprende é **ativa** no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as

técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. Por isso, não se trata de garantir que a criança receba uma quantidade de informação sem que ela tenha tempo para apropriar-se dela, atribuir-lhe um sentido e expressar o sentido que atribui à apropriação. A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão – que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas (MELLO, 2010, p. 184-185, Grifo do original).

Marx e Engels (2007) diferenciam um importante aspecto do modo como o homem e os demais animais da natureza estabelecem suas ações com a realidade na qual estão inseridos. Demonstram que os animais agem nos limites daquilo que suas naturezas lhes impõem e buscam com suas ações a satisfação de suas necessidades. No homem, diferentemente, existe o estabelecimento de uma necessidade nova e mais sofisticada do que aquelas presentes nos demais animais. Os homens agem não apenas buscando a satisfação de suas necessidades básicas, mas essencialmente na produção das condições e dos meios de produção que permitirão essa satisfação.

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 1999, s/p).

Em outras palavras, a ação humana não representa uma adaptação do homem àquilo que a natureza lhe impõe, mas antes, o exercício de adaptação e subordinação da natureza (da realidade concreta) para a produção dos meios necessários para a satisfação pretendida. A esse respeito afirma Duarte (2004, p. 48-49):

A primeira dessas características é a de que, ao passo que os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades (Marx & Engels, 1993, p. 39-40).

[...] Essa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar também, ainda segundo Marx & Engels (idem, *ibid.*), o surgimento de novas necessidades, de um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente

ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana.

Humanizar-se é, nesse sentido, a capacidade de apropriação do patrimônio cultural que capacita o homem a entender a realidade concreta na qual se insere e, mais do que isso, que o eleva ao estabelecimento de uma relação dialética com essa realidade. Tornar-se produto desse patrimônio cultural e simultaneamente seu produtor. A educação nessa perspectiva precisa ser organizada de modo a permitir que os sujeitos tenham acesso e se apropriem do conhecimento humano historicamente produzido e acumulado.

[...] Desse ponto de vista, o que interessa para a educação é ajudar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. [...] Todo o conhecimento que está sendo produzido na prática social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo singular, e isso só é possível por meio da apropriação dos conhecimentos. O processo de apropriação e de objetivação é que torna os indivíduos cada vez mais humanizados (FACCI, 2010, p. 137).

Duarte (1996), ao analisar o conceito de ZDP, expressa a necessidade de investigações que pensem a educação, ou seja, que pensem as formas de se aplicar esses instrumentos teóricos discutidos nas práticas de ensino em cada realidade em particular. Se não existem fórmulas gerais, prontas e disponíveis e, mais do que isso, se essa perspectiva proposta assume a realidade concreta como ponto de partida para toda ação de intervenção na realidade, é preciso que novas investigações busquem propor e compartilhar experiências de uma prática educativa nova e distinta da tradicional.

É claro que esse conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar. São necessários estudos específicos para cada matéria e para cada série escolar. Mas o importante é que ele inverte a idéia de que se deva sempre organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de cada estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. Esse conhecimento é indispensável, mas ainda mais importante é que os conteúdos escolares dirijam-se ao que ainda não está formado na criança (DUARTE, 1996, p. 44).

Esse é o sentido dessa pesquisa em particular. A oferta de um modelo didático padrão e aplicável às mais variadas situações e contextos significaria uma contradição ao posicionamento que temos de que nossas ações enquanto educadores devem partir da realidade concreta. Uma vez que a realidade concreta, seja da escola ou da sala de aula, é diferente em cada contexto, não seria coerentemente possível um único modelo, técnica ou *script*, de ação do professor que pudesse garantir o objetivo aqui proposto de um ensino que possibilite o aprendizado e que gere o desenvolvimento de novas habilidades.

Franco (2009), investigando a execução de políticas públicas de formação continuada de professores na cidade de Ituiutaba-MG, demonstra que uma das razões que justificam o fracasso dessas iniciativas são, justamente, sua desconexão com a realidade concreta do público para o qual são pensadas. Elaboradas de modo a serem igualmente executadas nos mais diferentes contextos têm seus resultados na inversa medida que buscam atender um público geral. Acabam por não impactarem significativamente na mudança das práticas educativas pretendidas e, quando geram alguma mudança, ela, além de temporária, atinge um reduzido número de professores. Em um amplo estudo que analisou processos formativos de professores, Gatti (2008) trouxe uma análise instigante do modo como os professores anseiam por soluções aos problemas que enfrentam em seu dia a dia de trabalho. Com frequência, ao se proporem a realização de processos de formação continuada, acreditam na possibilidade da academia e de seus pesquisadores serem os responsáveis por lhes oferecer tais soluções oriundas dos resultados de suas pesquisas. Mas ao mesmo tempo, e contraditoriamente, esses professores se queixam por não se perceberem inseridos nos processos decisórios sobre sua própria formação, sentem que suas necessidades e sua realidade são negligenciadas, fazendo com que tais formações não se tornem capazes de promoverem mudanças efetivas em suas práticas.

Outras pesquisas acadêmicas têm se dedicado a investigar os diversos problemas relativos à formação de professores no Brasil (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; RAMALHO et al, 2002; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012; LIBÂNEO, 2011; GATTI, 2010) e podem servir de embasamento para aquele que desejar, ou precisar, se aprofundar no assunto²⁸. Apesar de representar uma grande oportunidade de pesquisa essa temática acerca da formação, inicial ou continuada, não é o foco da investigação aqui presente. Considerá-las, entretanto, é necessário já que demonstram o erro histórico comum em inúmeros processos formativos docentes que se constituíram enquanto técnica, ou receituário, para a prática do

²⁸ No mesmo sentido do interesse na pesquisa sobre a formação de professores, vale registrar a Resolução nº 1, promulgada em 20 de dezembro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) e que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, graduação plena – licenciatura. Nela estão estabelecidos objetivos para a formação de professores que podem orientar o pesquisador ao encontro das contradições intrínsecas a estes processos, vide Inciso I de seu Art. 2º que determina que os processos formativos devem preparar os graduandos ao “ensino visando à aprendizagem do aluno”. Afinal, qual tipo de aprendizagem? Reprodutiva? Curioso também o fato de que a cidadania, tão exigida por outras normas como objetivo da prática docente, não é citada em tal documento. Note, a norma que regula as diretrizes curriculares da formação docente não apresenta nenhum foco no preparo desse profissional para o componente que será intensamente esperado e exigido do professor no exercício de sua profissão, a formação para a cidadania. Registre-se também que, à primeira vista, a MP nº 746 (BRASIL, 2016a) não influenciou essa resolução já que os artigos com os quais ela dialoga com a LDB (BRASIL, 1996) não sofreram alteração, arts 8, 12, 13 e 90 respectivamente.

ensino. Não foram capazes nem de aperfeiçoar a prática dos professores e, menos ainda, de melhorarem os indicadores de aprendizado e desenvolvimento dos respectivos estudantes.

Em termos mais conclusivos, é correto dizer que os marcos teóricos que fundamentam as reflexões até o momento discutidas estão alicerçados em cada aspecto discutido ao longo deste subtítulo. Primeiramente o foco no planejamento e na elaboração de um ensino que ofereça as oportunidades de uma boa aprendizagem, ou seja, de uma aprendizagem que motive e desencadeie o desenvolvimento de funções em fase de amadurecimento. Segundo, de um modelo de ensino que assuma como pressuposto de suas práticas pedagógicas a participação ativa do discente enquanto sujeito em movimento, atividade, de estudo e corresponsável pelo seu processo de aprendizado-desenvolvimento. E por fim, uma perspectiva acerca da educação enquanto processo humanizador. Capaz de oferecer as oportunidades necessárias para a apropriação dos bens culturais pelos estudantes na medida em que a eles é possibilitado o exercício de interpretação da realidade e expressão/intervenção nela pelo uso dos instrumentos, signos e significados sociais disponíveis e acumulados historicamente.

Martins (2010) analisando Vigotski (2003) relata que esse autor iniciava seu curso²⁹ questionado a seus estudantes o que é a educação e, respondendo ao próprio questionamento, citava Pável Blonski, um de seus professores. Essa mesma citação de P. Blonski está presente na obra *Psicologia Pedagógica*³⁰ (VIGOTSKI, 2010, p. 1) onde encontramos: “educação é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo”³¹. Nesse sentido, todo o esforço até aqui realizado se deu no intuito de buscar delimitar o referencial teórico capaz de oferecer as condições de se pensar o ensino premeditado, organizado e distribuído no período escolar. Isso em uma perspectiva Histórico-Cultural, na qual esse ensino deve ser capaz de oferecer os meios necessários para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como o pensamento em conceitos e, mais precisamente para a Sociologia, de um comportamento cidadão.

²⁹ Mais precisamente na chamada “Escola de Formação de Professores”, na cidade de Golmel.

³⁰ Observe que a obra citada por Martins (2010), ou seja, Vigotski (2003) é a mesma a que referi em Vigotski (2010). O cuidado em distingui-las se deve ao fato de que meu contato se deu com a versão publicada pela editora Martins Fontes, 3ªed. 2010, e traduzida pelo Prof. Dr. Paulo Bezzer. Já a obra citada pela referida autora se trata de uma publicação da editora Artmed, 1ª ed. 2003, e traduzida por Claudia Shiling. Uma vez que meu acesso a tal obra se deu apenas pela versão de 2010, creio ser prudente essa diferenciação como um cuidado respeitoso ao trabalho dos diferentes tradutores, das editoras e, conseqüentemente, do uso das citações aqui realizadas.

³¹ No corpo do texto *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2010), o autor apenas aponta que a citação pertence a Blonski (1924, p. 5). Na bibliografia da mesma obra a referência apresentada encontra-se da seguinte forma: BLONSKI, P. P. *Pedagógika* (Pedagogia). Moscou, 1924.

2.2 Definindo o Período de Transição (ou a adolescência) para a Teoria Histórico-Cultural

Uma vez assumido o compromisso de ter a realidade concreta da forma exata como tal se apresenta como ponto de partida para toda a prática educativa que se pretenda planejar, faz-se preciso investigar com maior afinco as características e qualidades mais gerais do público para quem se pensa esses processos educacionais. Para o caso específico brasileiro, considerando especialmente o conjunto das legislações discutidas no capítulo primeiro, o ensino de Sociologia ocorrerá nos três anos do EM. Em termos práticos, isso significa que a Sociologia enquanto disciplina da escola básica será, a grosso modo, apresentada e trabalhada em sala de aula com turmas nas quais os estudantes tenham 14 (quatorze) ou mais anos de idade.

Nesse sentido, a Sociologia compõe o currículo do ensino ofertado a adolescentes no Ensino Médio Regular e a adultos nas turmas do Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos estudantes integrantes possuem uma idade superior à daqueles do EM Regular. Em termos estritamente legais o *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA* (BRASIL, 1990) estabelece que são considerados adolescentes aqueles cuja idade compreende a faixa etária dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos, na qual estão incluídos os estudantes da modalidade regular. Considerando também que na LDB (BRASIL, 1996) a EJA é assumida como modalidade pretendida àqueles que não tiveram a acesso aos estudos na idade própria, é coerente que seu Art. 38, § 1º, inciso II, especifique que somente os maiores de 18 (dezoito) anos estão aptos para cursos e exames supletivos³².

Dados do Ministério da Educação (MEC) relativos ao ano de 2010 mostram que houveram um total de 1.427.004 (Um milhão quatrocentos e vinte e sete mil e quatro) matrículas de estudantes em turmas de EJA no Ensino médio em todo o Brasil. Porém quando comparamos esse volume de matrículas àquelas relativas aos estudantes nas turmas regulares, conclui-se que todo esse número de estudantes de turmas EJA representa apenas 14,58% das matrículas em todo o Brasil para turmas de Ensino Médio. O número total de matrículas de

³² Que conste que a MP nº 746 (BRASIL, 2016a) não modificou o texto do art. 38 citado.

estudantes em turmas regulares do EM foi de 8.357.675 (Oito milhões trezentos e cinquenta e sete mil seiscentos e setenta e cinco).

Número de Matrículas de Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino Brasil - 2010											
Matrículas de Educação Básica - 2010											
Total Geral	Creche	Pré-Escola	E. Fundamental Regular			Ensino Médio	Ed. de Jovens e		Educação Profissional	Educação Especial	
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		Classes Especiais + Escolas Exclusivas	Classes Comuns + (alunos incluídos)
51.549.889	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	2.860.230	1.427.004	924.670	218.271	484.332

Tabela 1 - Fonte: MEC/Inep/DEEP

Apenas para efeito de facilitar a visualização dos dados expressos na Tabela 1, é possível derivar dela um gráfico no qual destacamos apenas as matrículas de estudantes no EM tanto de turmas regulares quanto de EJA.

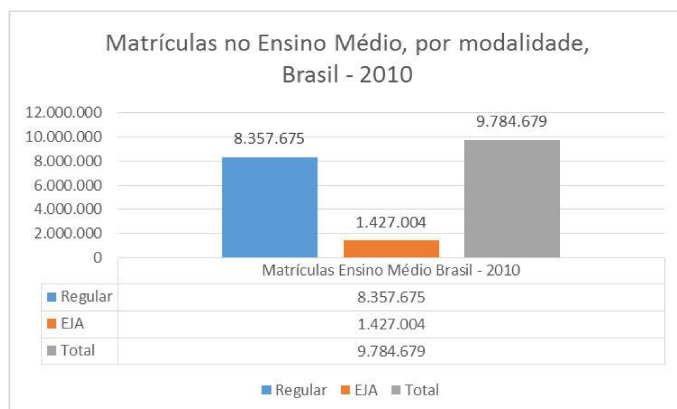


Gráfico 1: Matrículas no Ensino Médio, por modalidade, Brasil - 2010. Dados derivados da Tabela 1 - Fonte: MEC/Inep/DEEP

Considerando inicialmente o volume significativamente maior de matrículas de estudantes em turmas regulares (85,42% das matrículas totais para EM desconsiderada a educação profissional, ou 8.357.675 em número absoluto para o ano de 2010), faz-se preciso avaliar a viabilidade de qualquer análise seguinte. Uma orientação Materialista Histórico-Dialética não pode se apoiar em noções idealísticas como, por exemplo, planejar-se um ensino para um público ideal ou típico de ensino médio. Note, os dados do IBGE trazidos anteriormente, apenas pela comparação de matrículas entre turmas Regulares e EJAs, já sugere a imensa diversidade de perfis de estudantes que essa modalidade de ensino possui. Nenhum planejamento geral, elaborado e orientado ao atendimento de necessidades de um estudante imaginário e ideal, se adequaria a realidade concreta dada para cada contexto específico de cada escola e sala de aula.

O desafio nesse sentido, insolúvel a qualquer iniciativa generalista, será como pensar, planejar, antecipadamente, um ensino ao estudante de nível médio que possibilite-o pôr-se em um movimento de aprendizado-desenvolvimento. O problema, talvez o principal nesse caso,

seja delimitar esse estudante em específico, afinal, o ensino não ocorre de idêntica forma nos mais variados contextos a partir de uma orientação epistemológica na THC. A significativa diversidade de idades entre os públicos de ambas as modalidades do EM são fatores altamente condicionantes da realidade social desses sujeitos. Uma vez que o meio social é um fator fundamental para a oferta de patrimônios culturais a serem apropriados e de possibilidades de atividades humanas a serem objetivadas, é fundamental que o planejamento do ensino considere também a modalidade do ensino e as idades dos estudantes em questão.

Nesse sentido, o recorte realizado para as reflexões seguintes foi a investigação do significado da adolescência em uma abordagem desenvolvimental. Nessa perspectiva parte-se da realidade concreta, como ela efetivamente é, como ponto de partida para o planejamento e execução das práticas educativas. Nesse sentido, temos uma maioria absoluta de estudantes do EM, e por isso atendidos pelo ensino de Sociologia, matriculados na modalidade Regular como um dado concreto a ser considerado.

A idade e os níveis de desenvolvimento Real e Proximal são qualidades importantes para o instrumental teórico empregado e optar pelo referido recorte significa buscar o entendimento mais geral e sistematizado do que efetivamente é e como pode ser o ensino de Sociologia. Obviamente não está excluída a necessidade de outros estudos que foquem o ensino dessa disciplina para turmas e estudantes distintos do referido universo selecionado, mas essa análise não comporá a atual pesquisa. Pelas razões apresentadas, o foco dessa parte do trabalho estará na investigação das características mais gerais que definem a chamada Idade de Transição, para o caso do ensino de Sociologia, daqueles adolescentes na faixa dos 14 aos 17 anos que integram as turmas do EM Regular.

Uma primeira consideração importante que é preciso fazer está no fato de que a própria adolescência, apesar da legislação (BRASIL, 1990) definir rigorosamente uma faixa etária, cientificamente é considerada uma categoria sócio-histórica-culturalmente construída. Isso significa que não haverá coincidências absolutas entre as formas como as diversas sociedades e culturas, nos seus diversos períodos históricos, definem seus jovens nessa fase.

Adolescência e juventude são categorias com as quais a sociedade moderna ordena e delimita certos setores da população, com a idade como critério classificatório. “Suas fronteiras são sociais antes que meramente etárias; estão socialmente construídas e por tanto, variam histórica, geográfica e culturalmente” (URRESTI, 2000 apud EURASQUIN, 2010 p. 62)³³.

³³ Adolescencia y juventud son categorías con las cuales la sociedad moderna ordena y delimita ciertos sectores de la población, con la edad como criterio clasificatorio. “Sus fronteras son sociales antes que meramente etarias; están socialmente construidas y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente” (Urresti, 2000 apud EURASQUIN, 2010, p. 62).

O fato que está envolvido nesse aspecto é que uma determinada sociedade, ou cultura, ao criar categorias na busca de definirem seus jovens de determinada faixa etária, estão simultaneamente (re)criando a sua realidade. A própria definição significa uma transferência do plano da ação (dos fenômenos, materiais, concretos e objetivos) para o plano da linguagem (do pensamento verbal), o que representa um momento de tomada de consciência (VIGOTSKI, 2001). No sentido observado, quando nossa sociedade define os jovens de determinada faixa etária de *adolescentes*, o que está em jogo é o delineamento e a criação no plano do pensamento dos perfis, dos conflitos, das tensões e das qualidades gerais que diferenciam esses jovens em específico e dos respectivos modos culturais de se estabelecer, com eles, relações sociais.

Os discursos sobre os adolescentes não só descrevem, mas também criam realidades, das quais pretendem capturar epistemicamente fenômenos complexos e heterogêneos, que atravessam trajetórias de jovens na e pelas escolas. É necessário problematizar o surgimento de categorias com as quais as diferentes culturas nomeiam e definem os jovens, para delinear perfis contemporâneos de tensões essenciais que atravessam as adolescências, situadas em determinados contextos sócio históricos (EURASQUIN, 2010, p. 63)³⁴.

Vigotski afirma que tal etapa do desenvolvimento humano corresponde a um período de transição para a vida adulta, período esse delineado, definido, sócio-histórica-culturalmente (KOSHINO, 2011). Em uma relação dialética, a realidade estabelece para com o adolescente relações distintas daquelas que eram estabelecidas na infância, dessa forma, novos sentidos e novos significados são elaborados pelo adolescente e atribuídos à realidade na qual se insere. Estes novos sentidos e significados, por sua vez, determinam novas formas desse adolescente se relacionar com a realidade social e concreta.

Este autor [Vigotski] compreende a adolescência como uma fase de transição e fundamental para o desenvolvimento humano. Ele não a vê como uma etapa natural entre a infância e a vida adulta, mas sim como um processo sócio-histórico cultural, ou seja, de transição para a vida adulta. Tal processo é mediado pelos sentidos e significados que o adolescente atribui ao seu mundo, a partir da relação que ele estabelece com o meio e consigo mesmo. Esta relação é dialética, pois o homem se constrói, simultaneamente, ao construir sua realidade (KOSHINO, 2011, p. 48-49, destaque meu).

Pouco à frente, a autora completa:

O adolescente surge, portanto, como um ser histórico, dotado de singularidades. Ele se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo do tempo. O seu movimento e suas características são compreendidos no processo sócio-histórico cultural de sua constituição. Neste período ocorrem mudanças que correspondem, para Vigotski, a saltos de qualidade em termos

³⁴ Los discursos sobre los adolescentes no sólo describen, sino también crean realidades, allí donde pretenden capturar epistémicamente fenómenos complejos y heterogéneos, que atraviesan trayectorias de jóvenes en y por las escuelas. Es necesario problematizar el surgimiento de categorías con las cuales las diferentes culturas nombran y definen a los jóvenes, para delinear perfiles contemporáneos de tensiones esenciales que atraviesan las adolescencias, situadas en determinados contextos sociohistóricos (EURASQUIN, 2010, p. 63).

biológicos e psicológicos, vivenciados por momentos de superação (KOSHINO, 2011, p. 49).

Paralelamente a estas questões sociais discutidas, está manifesto também no adolescente um conjunto de alterações biológicas denominadas por Vigotski de *maturação sexual*. Essas modificações em seu aspecto biológico culminam no surgimento de novas atrações que são a base fisiológica sob a qual é erguido todo o sistema de interesses da pessoa nesse período. O entendimento das novas relações que o adolescente estabelece com sua realidade, concreta e social, só pode ser possível considerando simultaneamente a forma como esse novo sistema de interesses em construção impõe ao sujeito elementos inexistentes no período da infância.

Não devemos esquecer que o traço principal desse período consiste que a maturação sexual é, ao mesmo tempo, a etapa de maturação social da personalidade. A medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para a reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam desde cima, a partir da personalidade em seu processo de maturação e da concepção do mundo do adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 36)³⁵.

O fundamental que se destaca nesse momento é que, a adolescência é um período etário definido por padrões culturais específicos de cada sociedade e, ao mesmo tempo, uma fase de maturação sexual. Só é possível um entendimento adequado dessa fase considerando tal período em sua unidade. Isso significa que é imprescindível ao entendimento do significado da adolescência reconhecer que o contexto social estabelece para com esse sujeito um conjunto específico de modos de relacionamentos que não coincidem nem com os modos típicos dos adultos, nem das crianças, em nossa sociedade. Todos os aspectos sociais, dos mais singulares aos mais gerais, tais como o comportamento socialmente esperado, o grau de responsabilidade e maturidade exigida no desempenhar de suas atividades, as próprias atividades a serem exercidas tais como brincadeiras, estudo ou trabalho; enfim, cada aspecto relacional, comportamental e social é culturalmente determinado e tem na faixa etária um critério importante de sua exigibilidade. Paralelamente a esses fatores sociais, essa faixa etária também se caracteriza por modificações físicas que transformam os padrões de interesse de tais sujeitos, que associadas às novas influências do meio social, impulsiona-os ao estabelecimento de formas novas e/ou modificadas de relacionamento e comportamento com o mundo a seu redor.

³⁵ No debemos olvidar que el rasgo principal de ese período consiste en que la maduración sexual es al mismo tiempo la etapa de maduración social de la personalidad. A medida que aparecen las nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema de intereses, los intereses se reestructuran y se forman desde arriba, a partir de la personalidad en su proceso de maduración y de la concepción del mundo del adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 36).

Resumidamente, ser adolescente significa viver uma importante crise na qual os padrões comportamentais infantis não são mais suficientes para dar conta do contexto social no qual o sujeito se insere. Significa viver ao mesmo tempo o estabelecimento de novos interesses que motivam, ou ainda, exigem desse jovem o desenvolvimento de novas habilidades, novas formas de significação da realidade e novos padrões comportamentais.

Considerando a adolescência como esse período de transição a fase adulta, somado ao surgimento de um sistema de interesses novo, é correto afirmar que em essência o adolescente começa a experimentar formas de relação com sua realidade social e concreta mais próxima, transitória, ao universo típico daqueles adultos ao seu redor. Nesse período começam a surgir novas formas de comunicação entre os jovens, agora íntima e pessoal, que representam um modo especial de reproduzir as relações observadas entre esses adultos. Além disso, seus conhecimentos e capacidades, e ainda, sua nova constituição física, o colocam em nova posição fazendo-o estabelecer novas relações, entre si e, especialmente, para com os adultos com os quais convive (FACCI, 2004).

Tem-se, dessa forma, delineadas as primeiras características gerais com as quais se faz possível a identificação da adolescência enquanto uma fase de transição, ou seja, um período marcado por qualidades específicas que as distinguem tanto da infância quanto da fase adulta propriamente dita. Esse delineamento, ainda que inicial, só é possível considerando as modificações biológicas típicas da maturação sexual, mas sem reduzir-se somente a elas. É imperativo que sejam considerados também os aspectos culturais, sociais que, indissociavelmente conectados aos anteriores, culminam no estabelecimento da nova relação dialética posta entre os adolescentes e a realidade, concreta e social, na qual se inserem.

Uma nova transição é a chegada da adolescência, com uma outra atividade principal: a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. [...] essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas (FACCI, 2004, p. 70-71).

Considerando esses aspectos gerais que compõem o esforço de definição do significado da adolescência em uma perspectiva Histórico-Cultural, faz-se preciso investigar também outros tantos de natureza mais interna, mais especificamente, relativos às suas funções psicológicas. De modo mais pontual, o desenvolvimento psíquico não está delimitado rigorosa

e irreversivelmente em faixas etárias específicas. Pelo contrário, para a THC, o processo de desenvolvimento do psiquismo é percebido em sua potencialidade de se pôr em um contínuo devir. Por outro lado, o período de transição é marcado por um conjunto de importantes crises que tornam tal momento, provavelmente, a fase mais fértil para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso significa que a formação de novos interesses, os novos padrões estabelecidos de relações sociais, os novos sentidos e significados pessoais elaborados e relativos à realidade na qual se insere; enfim, todo o conjunto das novas condições internas e externas ao adolescente lhe propiciam, e até lhe exigem em certo grau, o desenvolvimento de novas habilidades.

Uma vez que é do extremo interesse da educação, e dos educadores, o entendimento das vias possíveis do desenvolvimento dos estudantes, a adolescência, enquanto período de intensas transformações e crises e por isso fértil de possibilidades de desenvolvimento, exigirá análises específicas. Para tanto, passemos a investigar a relação de desenvolvimento possível relativas às funções psicológicas da percepção, da memória, da atenção e da formação do pensamento em conceitos, e fundamentalmente, da relação dessas funções a esse período específico.

Na criança, a função mais precocemente desenvolvida é a percepção (KOSHINO, 2011). Antes de saber dirigir a atenção, memorizar ou pensar, a criança já percebe. Por essa razão Vigotski a denomina como função elementar do gênero humano. Mas, apesar dos processos relacionados à evolução da percepção serem difíceis de serem observados diretamente, suas mudanças possuem um verdadeiro caráter revolucionário. Ocorrem de forma brusca e importante e participam de maneira intrínseca ao processo de formação de conceitos.

Vigotski entende que no desenvolvimento da percepção e do psíquico da criança e do adolescente, as mudanças não são graduais e lentas, mas bruscas e importantes. Esta forma de se desenvolver tem, também, caráter revolucionário como vistos no processo de desenvolvimento do conceito (KOSHINO, 2011, p. 87).

Todo esse conjunto de processos relativos à maturação sexual, responsáveis pelo estabelecimento de novas atrações e interesses, associados às mudanças no meio e as novas relações sociais que o adolescente estabelece; tudo isso se objetiva na realidade, se tornando uma espécie de força que impulsiona o desenvolvimento do adolescente. As funções psicológicas, como a percepção e o pensamento, são forçadas ao estabelecimento de novas formas de organização frente à necessidade de enfrentamento de todo um conjunto de conteúdos antes inexistentes na consciência da criança. Valores sociais, morais, regras de conduta, interesses, crenças, dúvidas e tudo o mais que eram realidades alheias e exteriores à consciência infantil são gradualmente enraizados e passam a integrar a realidade interior do adolescente.

Se compreendermos por conteúdo do pensamento não só os dados externos que constituem o objeto do pensamento a cada momento dado, mas seu verdadeiro conteúdo, veremos como passa constantemente ao interior no processo de desenvolvimento da criança, como passa a ser parte integrante, orgânica, de sua própria personalidade e dos diversos sistemas de sua conduta. Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regra de conduta, convicções, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior porque o adolescente, devido a seu desenvolvimento, maturação e a mudança do meio, lhe colocam a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem nele estímulos novos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais do pensamento.

O novo conteúdo ao lhe colocar, ao pensamento do adolescente, toda uma série de tarefas, lhe impulsiona a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementais, a novos modos de pensamento (VYGOTSKI, 2012, p. 63)³⁶.

Esse movimento, daquilo que inicialmente pertence à realidade externa, concreta e social, e que passa a constituir-se enquanto componentes internos ao sujeito caracterizam a chamada interiorização. Em outras palavras, as “ideias que rodeiam o adolescente e se encontram fora dele quando do começo de sua maturação passam a ser seu patrimônio interior, uma parte inseparável de sua personalidade” (VYGOTSKI, 2012, p. 36)³⁷. Isso significa que a fase de transição tem como um componente importante e definidor desse período o fato de ocorrer nela uma reconstrução da realidade social no interior do indivíduo a partir de suas vivências, das novas relações, dos novos interesses e das novas formas de influência do mundo postas ao adolescente.

Segundo Vigotski (VYGOTSKY, 1935/1994), o meio é fonte de desenvolvimento. Ele é de uma significação especial, social. Encontram-se nele os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa (KOSHINO, 2011, p. 50).

Dada a importância central do conceito *vivência* em Vigotski e para essa análise, é crucial o esforço de se delimitar com precisão seu significado. Toassa (2011) faz uma cuidadosa análise do modo como o conceito *vivência* sofre modificações e é utilizado por Vigotski de diferentes

³⁶ Si comprendemos por contenido del pensamiento no sólo los datos externos que constituyen el objeto del pensamiento en cada momento dado, sino su verdadero contenido, veremos cómo pasa constantemente al interior en el proceso del desarrollo del niño, cómo pasa a ser parte integrante, orgánica, de su propia personalidad y de los diversos sistemas de su conducta. Todo aquello que era al principio exterior –convicciones, intereses, concepción del mundo, normas éticas, reglas de conducta, inclinación, ideales, determinados esquemas del pensamiento– pasa a ser interior porque al adolescente, debido a su desarrollo, maduración y al cambio del medio, se le plantea la tarea de dominar un contenido nuevo, nacen en él estímulos nuevos que le impulsan al desarrollo y a los mecanismos formales de su pensamiento.

El nuevo contenido al plantearle, al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, a nuevas formas de combinación de las funciones elementales, a nuevos modos del pensamiento (VYGOTSKI, 2012, p. 63).

³⁷ Las ideas que rodean al adolescente y se encuentran fuera de él al comienzo de su maduración pasan a ser su patrimonio interior, una parte inseparable de su personalidad (VYGOTSKI, 2012, p. 36).

formas ao longo da elaboração de suas diversas obras. Além da análise realizada pela autora, a bibliografia por ela utilizada pode oferecer um material rico para quem se interessar no aprofundamento de investigações acerca desse conceito. No entanto, para os fins que essa pesquisa se propõe, assumimos por vivência o fenômeno conforme definido por Vigotski (2010, p. 686-687):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa³⁸ – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação. [...] Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.

Toassa (2011, p. 31), se apoiando na análise de Teresa Prout tradutora do texto *The Problem of the Environment* (Vigotski, 1994), relata que o significado de vivência (*переживание – pereživânie*) “se liga intimamente ao verbo alemão *erleben*”. Em nota de rodapé na mesma página afirma o domínio, por Vigotski, do idioma alemão, o que contribui com o entendimento mais preciso acerca das formas como o autor se apropriou do significado de vivência e dos modos como esse significado se fez presente em sua obra.

Nesse sentido, é oportuna a contribuição do sociólogo Zygmunt Bauman (2015), ao apresentar seu entendimento sobre “experiência humana”. Ao ser questionado acerca do significado que atribui à “experiência humana”, o autor traz uma valiosa reflexão relativa ao significado dos termos alemães *Erfahrungen* e *Erlebnisse*. Evidentemente Z. Bauman não se caracteriza enquanto um teórico representante da escola do pensamento Histórico-Cultural, no entanto, sua análise dos referidos termos, a partir do idioma alemão, podem auxiliar no entendimento do significado vigotskiano do conceito vivência assumido neste trabalho em específico.

Para mim isso significa tanto *Erfahrungen* [experiências] quanto *Erlebnisse* [vivências]: os dois diferentes fenômenos gerados na interface pessoa/mundo, que os alemães distinguem e separam, mas os falantes de outras línguas, por falta de termos distintos, fundem na noção de “experiência”. *Erfahrung* é o que *acontece comigo* ao

³⁸ Em russo, (leia-se “tchilaviék”), человек que se pode traduzir tanto por “homem” como por “pessoa”.

interagir com o mundo; *Erlebnis* é “o que eu vivencio” no curso desse encontro – o produto conjunto de minha percepção do(s) acontecimento(s) e meu esforço de absorvê-lo e torna-lo inteligível. *Erfahrung* pode almejar, e de fato almeja, o status de objetividade (supra ou interpersonalidade), enquanto *Erlebnis* é evidente, aberta e explicitamente subjetiva; e assim, com alguma simplificação, podemos traduzir esses conceitos como, respectivamente, aspectos objetivos e subjetivos da experiência; ou, acrescentando uma pitada de interpretação, a experiência elaborada e a experiência não elaborada pelo ator. A primeira pode ser apresentada como um relato proveniente do mundo externo ao ator. A segunda, como algo vindo “de dentro” do ator e concernente a pensamentos, impressões e emoções privados, só é disponível na forma de um relato feito por ele (BAUMAN, 2015, p. 18-19).

Retomando o raciocínio anterior acerca da interiorização, é fundamental destacar o fato que esse novo patrimônio interior que Vigotski se refere, e que se torna parte integrante da personalidade do adolescente, não se restringe a uma questão puramente cognitiva. Sim, claro que os diversos aprendizados e conhecimentos acumulados nesse processo compõem esse patrimônio interior, porém é preciso frisar que esse também se constitui de aspectos afetivos, emocionais. Esse patrimônio interior foi antes exterior, social, e na medida em que se é interiorizado, ou mais precisamente, o próprio processo de sua interiorização implica a produção, pelo adolescente, de sentidos pessoais, intelectuais e emocionais para esse patrimônio cultural em vias de apropriação. Esse fenômeno exprime a essência dialética da relação posta entre sujeito e sociedade, ou em outras palavras, entre realidade intrínseca, pessoal e individual e realidade extrínseca, social e cultural. Seus novos padrões comportamentais, os novos sentidos e significados atribuídos pelo adolescente a sua realidade, são todos o resultado desse processo dialético em que ele está posto. Nesse processo tem-se, por um lado, a realidade concreta como meio externo determinante dos conteúdos culturais disponíveis à apropriação e, de outro lado, o sujeito que de modo ativo, original e pessoal estabelece novos sentidos e significados para esse patrimônio sócio-cultural disponível.

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (OLIVEIRA M., 1992, p. 80).

Ainda sobre a forma como o meio, e agora a cultura, influencia o desenvolvimento e dá origem a formas renovadas de conduta e atividade, a autora Ila L. A. Koshino, investigando o pensamento vigotskiano, afirma mais a frente:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento da criança e do

adolescente em desenvolvimento. “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especialmente, culturais” (VYGOTSKI, 1931/1995 apud KOSHINO, 2011, p. 83).

Em Vigotski a realidade social, externa, objetiva e concreta tem uma função fundamental na constituição da pessoa. Desde o nascimento o sujeito tem nas relações que estabelece com os demais ao seu redor e no patrimônio cultural acumulado historicamente o conteúdo com o qual elaborará sua personalidade. “É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana” (FACCI, 2004, p. 72). O meio social oferece o substrato a ser apropriado e que constituirá a pessoa, tanto em suas atividades teóricas quanto práticas. Isso significa que cada indivíduo humano, ao longo de sua vida social, desenvolverá novas habilidades em estreita relação com as relações que estabelecer com a realidade, social e exterior.

Os modos de atuar que o homem utiliza em sua atividade teórica e prática resultam de um processo de construção do gênero humano; os indivíduos fazem-nos seus pela apropriação, através da comunicação com os demais homens, da aprendizagem e da educação. Esses modos de atuar que culminam no desenvolvimento das capacidades são elaborados socialmente, de tal modo que mesmo as aptidões (as premissas naturais) do homem se apresentam, em sua origem, como produtos da evolução social (MARTINS, 2015, p. 91).

De modo mais preciso, as próprias funções psicológicas superiores, como o pensamento em conceitos, a atenção voluntária, memória lógica, abstração, entre outros, não tiveram sua origem em qualidades ou habilidades intrínsecas e biologicamente determinadas, mas sim, nas relações sociais.

Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. [...] Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas (VYGOTSKI, 2000, p. 24).

“Este processo de passagem das operações desde fora até dentro é o que chamamos como lei de enraizamento” (VYGOTSKI, 2012, p. 144)³⁹. Obviamente há ainda muito mais a investigar e avaliar acerca desse processo de interiorização, ou enraizamento como fora definido, porém no interesse de manter-se a linha de raciocínio iniciada é preciso destacar um aspecto ainda não comentado acerca desse processo. Uma leitura e interpretação pouco atenta pode tomar o processo de reconstrução interna da realidade externa como uma cópia no interior

³⁹ Este proceso de paso de las operaciones desde fuera hacia dentro es el que llamamos como ley de arraigo. (VYGOTSKI, 2012, p. 144)

da consciência dos sujeitos daquilo que está disponível socialmente. Qualquer entendimento nessa perspectiva além de enganoso nega essencialmente os pressupostos teóricos do pensamento de Vigotski e, conseqüentemente, da Teoria Histórico-Cultural.

Um primeiro ponto a se considerar é o caráter determinante da realidade social. O risco posto nesse ponto é entender que o princípio do determinismo significaria a imposição pelo externo da forma como será composta a realidade interior dos diversos sujeitos. Nesse sentido a dialética da realidade estaria anulada enquanto princípio pois cada nova geração teria impressa em sua personalidade os comportamentos, conhecimentos e demais heranças culturais em idêntica forma como a sociedade vos ofereceu. Conseqüentemente expressariam em seus comportamentos, suas atividades e seus trabalhos aquele idêntico conteúdo pessoal que fora copiado da realidade exterior. Nenhuma interpretação poderia estar mais contrária àquilo que essa análise propõe tal como essa visão simplista do determinismo social.

Assumir uma orientação epistemológica no Materialismo Histórico-Dialético precisa vir acompanhada da percepção de que a realidade concreta já está posta e existente anterior ao próprio nascimento dos indivíduos de cada sociedade em seu tempo histórico. Não está ao alcance do indivíduo a escolha dos aspectos sociais e culturais da realidade com os quais esse se porá em contato e com os quais comporá suas expressões culturais fundamentais. Ao nascer em determinado contexto social, os componentes culturais de sua sociedade já estão postos, a língua, os padrões éticos hegemônicos, os valores e normas sociais comportamentais; enfim, independentemente do nível de adesão do indivíduo a qualquer um desses componentes culturais, é inevitável o fato de que são esses os patrimônios culturais que lhes são disponíveis. O caráter fundamental do determinismo social está precisamente no fato de que extrapola o limite do poder de escolha do indivíduo quais os padrões socioculturais lhe serão ofertados. É determinante pois não há possibilidade escolha.

O segundo aspecto relacionado ao processo de interiorização e, conseqüentemente ao determinismo anteriormente discutido, é a possibilidade, ou não, de algum caráter ou participação ativa dos indivíduos nesse processo. Como dito, frequentemente a leitura da expressão determinismo induz diversos olhares, marxistas ou não, a entenderem que os indivíduos possuem uma posição simplesmente passiva apenas acolhendo em si os conteúdos desses estímulos socialmente determinados. Categorias importantes na THC, como interiorização, enraizamento e reflexo, são rejeitadas em diversas análises pois em tese seriam incapazes de reconhecer qualquer possibilidade de surgimento de novo conteúdo individual. O entendimento desse trabalho interpreta que tal posicionamento também está incorreto e não

representa o fundamento teórico do Materialismo Histórico-Dialético e consequentemente, da Teoria Histórico-Cultural.

O conhecimento científico, enquanto construção humana, elaborado socialmente e acumulado por inúmeros processos históricos, é evidentemente a expressão do que foi afirmado. Cada novo integrante da atual sociedade brasileira tem já desde seu nascimento a ciência como uma realidade objetiva e posta irreversivelmente a sua disposição enquanto um patrimônio cultural dessa sociedade. O caráter determinista se expressa justamente na impossibilidade de qualquer sujeito anular a sua existência ou sua influência sobre sua vida enquanto uma realidade concreta e objetiva. Diferentemente é a forma como o sujeito se relaciona, se apropria, dá sentido e significado a esse patrimônio sociocultural específico. A existência da ciência da matemática é objetiva e inegociável, ela simplesmente existe e compõe o patrimônio cultural da sociedade atual, porém, não é capaz de impor a todos a condição de se formarem enquanto matemáticos profissionais. As formas como tais processos de apropriação do conhecimento se darão dependerão das condições particulares e singulares de vida e existência de cada sujeito. Dependem também, e fundamentalmente, da forma como cada pessoa elaborará em si os sentidos e significados, cognitivos e emocionais, daquele conteúdo cultural específico representado nesse caso pela matemática.

Primeiramente, é preciso considerar que cada indivíduo inserido em uma determinada sociedade é uma vida e uma consciência singular. Por mais próximos que estejam uns dos outros, cada vivência e experiência de vida é única e seria provavelmente impossível se pensar em duas ou mais pessoas que pudessem experimentar uma vivência idêntica em todos os sentidos. Mesmo gêmeos, idênticos, criados no seio de uma mesma família estabelecem experiências de vida distintas, entram em contato com o patrimônio cultural historicamente acumulado de formas diferentes e não estabelecem relações sociais absolutamente iguais. Só esse fato já justificaria a multiplicidade de sujeitos e de consciências que existem. Porém, para além dessa diversidade possível de modos de estabelecimento de contato com a realidade concreta, cada indivíduo em particular, a partir da consciência que forma, a medida que interioriza sua cultura e vive suas relações, elabora sentidos e significados pessoais distintos para sua experiência de vida e para o mundo (OLIVEIRA M., 1992).

Cada pessoa, em contato com o patrimônio sociocultural de sua sociedade elabora sentidos e significados pessoais a esse patrimônio o que evidencia o caráter dialético, ativo e criativo da relação entre indivíduo e sociedade. Por isso, “o conhecimento não segue servilmente o objeto mas o reflete de modo criativo” (KOPNIN, 1978, p. 122), o patrimônio cultural socialmente disponível não é simplesmente transportado ao interior do indivíduo, esse

o reelabora, refletindo criativamente em seu interior àquilo que antes lhe estava disponível externamente, na realidade concreta objetiva.

Enquanto reflexo, o pensamento não é uma cópia do objeto em certas formas materiais, não é a criação do objeto-duplo mas uma forma de atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento. A compreensão das peculiaridades do pensamento como reflexo pressupõe a elucidação da correlação entre subjetivo e objetivo que nele se verifica (KOPNIN, 1978, p. 126).

É primordial que se assuma o processo definido pela lei de enraizamento neste duplo sentido. Primeiro, da influência essencial que o meio, social e concreto, exerce sobre o indivíduo oferecendo a ele todos os elementos, instrumentos, signos e significados socialmente construídos e acumulados historicamente com os quais a consciência e a personalidade individual serão gradual e continuamente elaboradas. E segundo, cada indivíduo, em sua experiência singular, original e única de vida estabelece relações diferentes com a realidade na qual está inserido. Os elementos culturais que são reconstruídos na consciência do indivíduo são distintos uns dos outros em cada sujeito e em cada período de sua vida. E mais, estes elementos interiorizados participarão das formas como o indivíduo entenderá e assimilará os demais outros elementos culturais com os quais entrar em contato. Esse duplo sentido torna impossível que a realidade externa seja simplesmente copiada para o interior do indivíduo tal como uma fotografia. Os experimentos de Vigotski (2001, p. 236) provaram isso ao investigar o processo de formação de conceitos:

Neste sentido, o experimento confirmou inteiramente a tese teórica segundo a qual os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica que faz tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, assumir que o indivíduo possui um caráter ativo em sua relação com a realidade também não pode significar uma simples negação à influência determinante que o meio, externo e social, exerce sobre tal indivíduo. A relação entre indivíduo-sociedade só pode ser compreendida adequadamente enquanto fenômeno dialético, no qual o meio impõe ao indivíduo condições concretas, socio-culturais, já postas, existentes, anteriormente ao indivíduo e das quais ele pouco ou nada pôde escolher acerca do recebimento de sua influência. Mas, simultaneamente, é sobre esse meio posto que o indivíduo exercerá suas atividades, seu trabalho, e conduzirá os processos de transformação da realidade na qual se insere. Ou seja, reconhecemos nessa relação dialética dois elementos, ou momentos, paralelos que se destacam. Primeiro, que o indivíduo é de fato potencialmente capaz de exercer uma

influência transformadora da realidade em que atua (pelo trabalho) e que na medida em que transforma a realidade transforma a si próprio enquanto sujeito (ENGELS, 1999; MARX; ENGELS, 2007; MARX, 1996a, 1996b). Mas, segundo, também reconhecemos que a própria capacidade criativa e transformadora da realidade desses sujeitos é histórica e socialmente limitada, ou seja, a possibilidade que possuem de atuação e transformação da realidade é determinada pelas condições lhes impostas e que são, essencialmente, externas e sociais (LEFEBVRE, 2009).

A contribuição de Lefebvre (2009) se dá na sua capacidade de esclarecer que o determinismo social significa, nesse sentido, o reconhecimento de que junto a essência ativa e transformadora da realidade que o sujeito possui, também há uma passividade que lhe é própria. Toda relação dialética estabelecida entre indivíduo-sociedade se torna possível dada essa contradição essencial posta entre esses aspectos.

São os indivíduos humanos que fazem sua vida (social), sua história e a história em geral. Mas eles não fazem a história dentro das condições que eles mesmos escolheram, determinadas por decretos de suas vontades. É certo que, depois do início da humanidade, o homem (social e individual) se tornou ativo, mas não goza absolutamente de uma atividade plena, livre, consciente. Na atividade real de todo ser humano, há uma parte de passividade, mais ou menos grande, que diminui com o progresso da força e da consciência humanas, mas que nunca desaparecerá por completo. Em outros termos, é preciso analisar dialeticamente toda atividade humana. A atividade e a passividade se misturam em cada ato.

Em sua ação, ao modificar a natureza do mundo que o cerca, o indivíduo sofre a influência de condições que não criou em absoluto: a própria natureza que encontrou ao seu redor, sua própria natureza individual, os outros seres humanos que o cercam, as modalidades já constituídas da atividade humana (tradições, utensílios, divisão e organização do trabalho etc.). Por meio de sua própria atividade, os indivíduos humanos entram assim em relacionamentos determinados, que são os *relacionamentos sociais*. Os seres humanos não se podem separar desses relacionamentos: sua própria existência depende deles, assim como a natureza de suas atividades, de seus limites e de suas possibilidades. Isso quer dizer que não é sua consciência que cria esses relacionamentos, mas que ela é, ao contrário, encadeada a eles e, portanto, por eles determinada (LEFEBVRE, 2009, p. 62-63).

Desse ponto se faz possível retomar-se a análise acerca do adolescente e dos processos de enraizamento iniciada anteriormente. Considerando a forma como o que antes era externo se torna interno, ou seja, o que era social se torna propriedade e atributo individual do sujeito, faz-se possível analisar processos mais específicos. Mais precisamente, desse movimento evidenciam-se processos de desenvolvimento no adolescente, especialmente na forma como ele é capaz de perceber a realidade. A simples percepção direta presente como característica elementar, abre espaço ao surgimento de um novo tipo, superior e mais elaborado de percepção: a categorial. Essa percepção se relaciona a uma forma de pensamento nova que provavelmente tenha na adolescência seu período mais propício, fértil, de se desenvolver, o pensamento em conceitos.

O adolescente não se limita a compreensão, a tomar consciência da realidade percebida, mas que a pensa em conceitos, quer dizer, para ele em o ato da percepção visual-direta se sintetiza de maneira complexa o pensamento abstrato e o concreto. Regula a realidade visível com ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento sem correlacioná-los com os complexos antes estabelecidos. A percepção categorial aparece somente na idade de transição. Poderíamos dizer que tanto a criança como o adolescente correlacionam por igual o percebido com o sistema de vínculos ocultos atrás da palavra, mas esse mesmo sistema de vínculos, que inclui o percebido, é profundamente distinto na criança e no adolescente, assim como são distintos o complexo e o conceito. Dito, brevemente, a criança ao perceber, lembra e o adolescente, pensa (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 125) (KOSHINO, 2011, p. 85-86).

Enquanto na criança a percepção aciona mecanismos de memória, no adolescente a percepção aciona mecanismos vinculados à compreensão, a interpretação da realidade concreta e social. O adolescente passa a pensar a realidade na forma de conceitos.

Assim, pois, o pensamento visual-direto do adolescente inclui o pensamento abstrato, o pensamento em conceitos. O adolescente não se limita a compreender, a tomar consciência da realidade percebida, mas que a pensa em conceitos, ou seja, para ele no ato da percepção visual-direta se sintetiza de maneira complexa o pensamento abstrato e o concreto. [...] Resumidamente, a criança ao perceber, melhor recorda, e o adolescente melhor pensa (VYGOTSKI, 2012, p. 125)⁴⁰.

Realizada estas análises acerca da percepção, de seus processos de mudança bruscos e importantes, revolucionários por participarem da gênese do pensamento conceitual, cabem ainda alguns comentários acerca da memória e da atenção voluntária.

No caso específico da memória, é correto afirmar que os desenvolvimentos e as mudanças postos a partir do início da maturação sexual, exercem uma influência sobre ela semelhante àquela que ocorre em relação à função psicológica elementar da percepção. Na medida em que o pensamento em conceitos é desenvolvido, a memória passa a se apoiar gradativamente mais e se subordinar a esta modalidade nova do pensamento. Em outras palavras, se na criança o pensamento se apoia na memória, na adolescência é a memória que se apoia no pensamento, especialmente, no conceitual.

Nas conclusões de Vigotski, a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória na idade escolar – se na criança, o intelecto é uma função da memória; no adolescente, a memória é função do intelecto. O pensamento primitivo da criança se apóia, então, na memória; a memória do adolescente se apóia no pensamento. Na criança, a forma visível, verbal do conceito, encobre um conteúdo concreto em imagens práticas, ativas; assim no adolescente, traz a aparência externa das imagens da memória e se ocultam autênticos conceitos (KOSHINO, 2011, p. 89).

⁴⁰ Así, pues, el pensamiento visual-directo del adolescente incluye el pensamiento abstracto, el pensamiento en conceptos. El adolescente no se limita a comprender, a tomar conciencia de la realidad percibida, sino que la piensa en conceptos, es decir, para él en el acto de la percepción visual-directa se sintetiza de manera compleja el pensamiento abstracto y el concreto. [...] Dicho brevemente, el niño al percibir, más bien recuerda y el adolescente más bien piensa (VYGOTSKI, 2012, p. 125).

No que se refere à atenção, é possível observar o surgimento de uma qualidade e de uma habilidade nova. Assim como na adolescência a percepção se torna categorial, a memória se subordina ao intelecto e tem-se o surgimento do pensamento conceitual, a atenção, por sua vez, também tem seu domínio interiorizado e passa a ser voluntária. Pensar conceitualmente exige do sujeito em fase de transição a capacidade de focar sua atenção na medida de sua vontade, ou seja, seus interesses e necessidades. Na criança os processos de atenção estão dependentes da influência do meio externo que, na escola, por exemplo, está materializada na figura da professora conduzindo a atenção de seus estudantes nas diversas atividades sugeridas. No adolescente, na medida em que é capaz de desenvolver adequadamente o pensamento conceitual, desenvolve paralelamente a habilidade de subordinar sua atenção de modo independente a continuidade de uma influência externa.

A criança na idade escolar domina, externamente, as funções da memória e da atenção; o adolescente, o domínio interno desses mesmos processos. O traço, para Vigotski, decisivo que marca a diferença entre a criança e o adolescente é o passo do domínio externo ao interesse, visto anteriormente. Este passo, de fora para dentro, denominado, metaforicamente, como processo de enraizamento, consiste em que a forma superior de conduta, originada ao longo da adaptação à vida social superior se estrutura durante o processo de desenvolvimento sócio cultural da criança (KOSHINO, 2011, p. 91-92).

De modo categórico, é possível afirmar que todas as transformações pelas quais o adolescente passa, desde aquelas de origem biológica, dos modos como se estabelecem novas relações entre ele e a realidade, os processos de interiorização e o surgimento de novas funções psicológicas são todas integrantes de um processo maior: a formação do pensamento conceitual. As funções psicológicas elementares e típicas do pensamento primitivo e infantil passam a coexistir com funções psicológicas novas, se reestruturam e se organizam de modo mais próximo às funções típicas do intelecto. Dito em outras palavras, “a aproximação da memória e da atenção com o intelecto é o traço mais distintivo e essencial da idade de transição. Essas funções passam do sistema de percepção para o de pensamento” (VYGOTSKI, 2012, p. 149)⁴¹.

Não há, nesse sentido, uma transformação das funções psicológicas anteriores. As novas funções psicológicas, chamadas de modo mais apropriado de funções psicológicas superiores, não extinguem as anteriores tomando o lugar que elas ocupavam. Na verdade, as funções psicológicas superiores, após serem desenvolvidas, passam a coexistir com as anteriores reestruturando, reorganizando, todo o conjunto das funções psíquicas.

⁴¹ [...] la aproximación de la memoria y de la atención con el intelecto es el rasgo más distintivo y esencial de la edad de transición. Estas funciones pasan del sistema de la percepción al sistema del pensamiento (VYGOTSKI, 2012, p. 149).

[...] As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência com o meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente. Não somente se estrutura ao lado das funções elementares, como membros novos de uma mesma fileira, nem tão pouco por sobre eles, como um nível cerebral superior por cima do inferior; se estruturam na medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementais mediante a aparição de sínteses complexas (VYGOTSKI, 2012, p. 118)⁴².

“A conclusão mais importante de toda a nossa investigação é a tese basilar que estabelece: só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 228). Apesar da simplicidade da afirmação, ela resume em si um complexo processo que esse subtítulo buscou minimamente explorar.

Assim, a adolescência não é um período de conclusão mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos (VIGOTSKI, 2001, p. 229).

Em linhas gerais, essa análise buscou delinear os elementos essenciais mais gerais capazes de caracterizar os sentidos e significados da adolescência enquanto um período de transição para a fase adulta, e simultaneamente, enquanto um momento de maturação sexual. Essa unidade sociofisiológica, enquanto categoria fundamental dessa análise, permite a superação das perspectivas limitantes anteriores – como as naturalistas – e abre a possibilidade para um entendimento efetivo dos processos de desenvolvimento humano. Esse entendimento dos processos de desenvolvimento postos especialmente nesse período etário é de suma importância para se entender quais os desenvolvimentos possíveis podem ser estimulados pelas ações educativas. Uma vez que o papel do ensino será o de desenvolver habilidades novas, atuando com foco no conjunto dos desenvolvimentos contidos nos limites da ZDP do estudante, é fundamental que educadores e escola dominem os processos com os quais esse desenvolvimento se faça possível e possam, com clareza, estabelecer os objetivos de suas práticas educativas.

⁴² [...] Las funciones superiores, que son producto del desarrollo histórico del comportamiento, surgen y se forman en la edad de transición en directa dependencia del medio, en el proceso del desarrollo sociocultural del adolescente. No suelen estructurarse al lado de las funciones elementales, como miembros nuevos de la misma fila, ni tampoco por encima de ellas, como un nivel cerebral superior por encima del inferior; se estructuran a medida que se forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementales mediante la aparición de síntesis complejas (VYGOTSKI, 2012, p. 118).

3 Um ensino de Sociologia desenvolvimental: do desenvolvimento possível aos princípios e ações didáticas orientadoras.

3.1 Do desenvolvimento possível na fase de transição: fundamentos psicológicos e pedagógicos para um ensino desenvolvimental

O cuidado com a apresentação dos sentidos e dos significados do período de transição na perspectiva vigotskiana não foi sem propósito ou simples resultado da casualidade. Assumir as mudanças de natureza biológica por que passam os adolescentes dada a chegada da maturação sexual e, especialmente, assumir suas novas formas de se relacionar com o meio e o enraizamento de novos patrimônios culturais, são a essência daquilo que define a idade de transição. O desenvolvimento da percepção categorial, da atenção voluntária, a subordinação da memória ao intelecto e todos os demais processos envolvidos no fenômeno do desenvolvimento do pensamento conceitual não são resultado direto e exclusivo de um desenvolvimento natural, biológico. Em larga medida, é correto afirmar inclusive que é o corpo que se adaptará àquilo que antes teve sua origem no social. Estabelecidas as novas formas de relação social na adolescência e iniciado o intenso processo de interiorização de novos patrimônios culturais, o corpo, o cérebro, se ajusta, se adapta, para dar conta da realidade nova que se põe à frente do sujeito.

Uma definição desse período assentada apenas na valoração das transformações relativas aos caracteres orgânicos não dará conta de explicar a diversidade de desenvolvimentos possíveis de se estabelecer. Paralelamente ao reconhecimento do processo de desenvolvimento enquanto possibilidade, está também a condição de vida própria do adolescente, marcada por inúmeras crises, novos interesses estabelecidos, novo conjunto de práticas sociais e de interação que tornam o período extremamente fértil e propício a esse desenvolvimento. É nesse ponto que a influência do meio, das relações sociais estabelecidas, faz destacar sua importância central nesse complexo processo.

Este longo processo de interação com o meio, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é de uma operação fundamental em seus cérebros cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento. As funções se cruzam, se entrecruzam, revelando uma trama de conexões com possibilidades do surgimento de novas funções. As conexões configuram o princípio complementar de momentos como o da superação das funções psicológicas anteriores e de saltos qualitativos. Nesta vivência, o desenvolvimento se efetiva a partir de momentos, às vezes, contraditórios ou complementares, rompendo, assim, com o que está posto, sem excluir suas funções. É importante considerar o movimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva dialética, que podem se desdobrar

em avanços ou retrocessos, afetando o pensar e as ações das crianças e dos adolescentes (KOSHINO, 2011 p. 51).

A conclusão que se chega é a de que o entendimento do processo de formação de conceitos precisa considerar, inicialmente, dois aspectos. O primeiro é o fato de que o desenvolvimento das novas funções psicológicas superiores não exclui, não substitui, as anteriores fazendo-as deixar de existir. Na verdade, a possibilidade da formação de conceitos e a consequente possibilidade de formação do pensamento lógico são resultados possíveis apenas naqueles aspectos do pensamento que de fato tiveram a oportunidade de viver processos de desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores. Nos demais, mesmo no adulto, irão predominar as formas mais primitivas e elementares das funções psicológicas e do pensamento. O primeiro fato a ser considerado, portanto, é o de que funções psicológicas superiores e elementares coexistem e sua predominância é resultado dos processos de desenvolvimentos vividos pelos sujeitos. Esses processos de desenvolvimento são por excelência heterogêneos tanto em relação às pessoas (que vivem processos diferentes entre si) quanto em relação às habilidades novas desenvolvidas por cada pessoa em particular.

[...] mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento - os conceitos - a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas (VIGOTSKI, 2001, p. 228-229).

Tem-se nesse aspecto mais um importante motivo para a desqualificação da crítica daquelas interpretações que negam o determinismo da realidade social anteriormente apresentada. Não se sustenta a ideia de que esse processo anula a individualidade e o surgimento de caracteres novos nos diversos indivíduos. Cada pessoa estabelece relações absolutamente particulares com sua realidade, cada sujeito está posto em uma posição única em relação a essa realidade. Aproxima-se do infinito a multiplicidade de arranjos possíveis de serem estabelecidos para essa relação indivíduo-sociedade. Em decorrência disso, cada processo de desenvolvimento vivenciado pelos múltiplos sujeitos é essencialmente diferente entre si, não se coincidem. Dada essa heterogeneidade, cada indivíduo estabelecerá processos de apropriação da cultura também distintos uma vez que esses são absolutamente dependentes dos próprios significados sociais apropriados e dos sentidos pessoais já anteriormente elaborados. Esse patrimônio cultural já apropriado, e distinto em cada indivíduo, é utilizado para entendimento e relacionamento do sujeito para com a realidade. Dessa forma, não seria possível que a

realidade simplesmente se imprimisse no interior do sujeito em idêntica forma como se apresenta na realidade exterior, concreta e social.

O que pretende-se demonstrar é que a própria consciência precisa ser entendida enquanto um fenômeno histórico-social e, uma vez que cada indivíduo possui sua própria e única trajetória de vida, não haveria razões para se pensar que as individualidades estariam anuladas. O determinismo social, como já explicado, está no fato de que a realidade social é anterior ao indivíduo, historicamente dada, objetiva e concreta. Nela se encontra dado todo o patrimônio cultural a ser interiorizado e com o qual os indivíduos elaborarão suas próprias personalidades. O caráter criativo de cada individualidade está na forma como se insere nessa sociedade, dos patrimônios culturais que tem possibilidade de interiorizar, da personalidade possível de ser elaborada a partir deles e das ações, do trabalho, que desenvolve com essa realidade.

É nessas condições que a dialética indivíduo-sociedade se dá, do exterior vem o patrimônio cultural disponível e interiorizado, que se elabora criativa e originalmente em cada consciência particular. Cada consciência, ao seu modo, se relaciona e transforma a realidade, transforma o próprio patrimônio cultural dessa realidade que continuamente a forma. Continuamente modificando essa realidade exterior o indivíduo transforma os próprios processos com os quais sua pessoa é formada. Consequentemente, se mantém em uma dialética e contínua transformação de si e de sua realidade, em um perpétuo movimento do devir.

O segundo aspecto a ser considerado para o entendimento do processo de formação de conceitos é o da importância do meio enquanto fator fundamental na oferta das experiências de vida que colocarão o indivíduo em processo de desenvolvimento. O desenvolvimento da atenção voluntária associado ao da linguagem, desde a mais tenra idade, é um excelente exemplo com o qual Vygotski (2012) demonstra a importância do meio nessa oferta de oportunidades de desenvolvimento.

O autor mostra que antes da criança interiorizar e desenvolver o domínio da língua, já existem comunicações (interações dialéticas) dela para com o meio no qual vive. Após a interiorização da língua a criança já desenvolveu todo o domínio dos meios que o permitem dirigir a atenção de outros, especialmente após atribuir sentido a língua interiorizada. O último estágio se dá quando a criança aplica essa habilidade desenvolvida no controle da própria atenção. Os recursos sociais, culturais, que regulavam e normatizavam a conduta (no caso o controle da atenção) dos outros para consigo, e de si mesmo para com os outros, são apropriados com um nível de consciência superior que permite sua aplicação pela pessoa em si mesma.

Note-se, nesse exemplo apresentado, as possibilidades dadas pelo aparato biológico do indivíduo não podem ser ignoradas mas, nem de longe, justificam o desenvolvimento da

atenção voluntária. Uma má formação cerebral poderia obviamente impossibilitar todo esse processo relatado, porém, isso não significa dizer que a constituição de um cérebro normal garantiria por si só o processo de desenvolvimento. Na verdade, sem a interação determinante da criança para com o meio no qual se insere, toda a saúde e integridade biológica seriam insuficientes. Por isso, entender o processo de desenvolvimento e de formação de conceitos não poderia se alienar ao reconhecimento da função do meio social, da realidade concreta, nesse processo.

Na realidade, seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com a ajuda na qual os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança já domina todo o sistema desses meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a língua atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica a sua personalidade as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicavam e que ela utiliza em suas relações com os demais. Desse modo começa a dirigir sua própria atenção, a transladar sua atenção ao plano voluntário (VYGOTSKI, 2012, p. 143)⁴³.

Disso já se faz possível reconhecer a importância da escola enquanto um local estratégico para se pensar a possibilidade de desenvolvimento de habilidades psicológicas superiores. A escola é um espaço externo à consciência do indivíduo e por isso local de vivências específicas e fonte para os processos de interiorização. É um espaço de oferta e de ensino, por excelência, do patrimônio cultural historicamente produzido e acumulado pela humanidade. E, talvez, o mais importante, a escola é um espaço que permite que as ações premeditadamente planejadas e organizadas pelo professor possam ser executadas sistematicamente ao longo de um período considerável no tempo.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

A escola pode representar esse espaço para vivências, para experiências, que propiciem uma maior e melhor oportunidade de desenvolvimento para as pessoas por ela atendidas. Note-

⁴³ En realidad, su desarrollo comienza con el primer gesto indicativo, con ayuda del cual los adultos intentan dirigir la atención del niño y con el primer gesto independiente del niño, con el cual empieza a dirigir la atención de otros. Más tarde, y en forma mucho más desarrollada, el niño domina ya todo el sistema de estos medios para dirigir la atención de los demás. Ese sistema de medios es el lenguaje atribuido de sentido; pasado algún tiempo, el niño aplica a su persona las mismas normas de conducta que otros le aplicaban a él y que él utiliza en sus relaciones con los demás. De ese modo empieza a dirigir su propia atención, a trasladar su atención al plano voluntario (VYGOTSKI, 2012, p. 143).

se, ao afirmar que a escola *pode* ser esse espaço tem-se em mira o objetivo deste trabalho de investigar o ensino mas sem perder de vista o modo como a educação ainda se organiza como instância reprodutora da estrutura societal capitalista e por isso participante dos processos mantenedores da sociedade de classe (KUENZER; GRABOWSKI, 2006; KUENZER, 2000; FRIGOTTO, 2007; MÉSZÁROS, 2002; 2015). Afirma-se *pode* reconhecendo ainda que do ensino público e privado surgem diferentes tipos de escola com objetivos educacionais distintos, como bem demonstra Libâneo (2012) ao distinguir o foco no conhecimento nas escolas elitistas do assistencialista daquelas voltadas para as classes populares. Afirma-se *pode* considerando ainda que não haveriam tantas pesquisas que evidenciam os problemas da educação, da formação de professores, do fracasso escolar, etc. se a escola por si mesma garantisse o desenvolvimento pleno do ser humano.

Apesar de reconhecer os obstáculos e as dificuldades estruturais postos à educação brasileira, essa pesquisa se justifica pela certeza de que, simultaneamente às lutas e embates políticos necessários, faz-se urgente a investigação sobre o ensino, suas possibilidades e das formas concretas como efetivá-lo em práticas pedagógico-didáticas que possibilitem o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, a escola precisa se ocupar do esforço em oferecer as condições para que ocorra esse desenvolvimento humano, tornando-se o meio externo planejado, organizado em um sistema de influências capazes de condicionar esses processos de ensino-aprendizado-desenvolvimento.

A escola é o componente fundamental desse sistema educacional da tradição marxista e da teoria histórico-cultural. A ela cabe a responsabilidade de encaminhar os esforços para a formação do interesse ativo e efetivo pelos conhecimentos, que constituem a base do desenvolvimento integral dos estudantes. A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e **desenvolvimento do homem**, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica, mediante as novas formações (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) constituídas nos processos de ensino-aprendizagem (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251-252, grifo do original).

A dúvida que resta é saber, como identificar se o meio está propício a provocar no indivíduo algum processo de desenvolvimento? Enfim, quais indícios apontam para o efetivo processo de desenvolvimento? Parcialmente essas perguntas já tiveram suas respostas trabalhadas ao longo das reflexões feitas. Na verdade, um primeiro indicativo de que existe um processo de desenvolvimento em curso é a identificação de demandas e interesses novos apresentados pelo comportamento do adolescente. E mais do que isso, de uma reorganização dos antigos, que se ampliam, se aprofundam em toda a sua extensão.

Vemos, portanto, que os indícios típicos do crescente desenvolvimento mental não de ser buscados não somente nos interesses e demandas novas, mas também no

aprofundamento e ampliação dos velhos, em sua gama, em toda a extensão dos interesses vitais (VYGOTSKI, 2012, p. 51)⁴⁴.

O fato é, toda alteração relacionada aos mecanismos de conduta são correspondências do desenvolvimento simultâneo das operações intelectuais. O desenvolvimento de novos interesses ou a modificação dos antigos, o surgimento de novas formas de percepção, de memória, de atenção, enfim, todo mecanismo de conduta novo corresponde a uma unidade indissolúvel com tais novas operações intelectuais. Se um se apresenta, o outro certamente também.

Com efeito, toda a investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função, nos ensina que cada passo novo no desenvolvimento do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, com o passo a uma etapa superior de operações intelectuais (VYGOTSKI, 2012, p. 54)⁴⁵.

Em linhas gerais, a identificação de interesses e demandas novos, a ampliação e aprofundamento dos interesses antigos e, especialmente, o surgimento de novos e/ou a alteração de mecanismos de conduta são os mais fieis indicativos diagnósticos de que existe um processo de desenvolvimento em curso. Mas ainda é insuficiente, pensando o desafio posto para a educação e para as práticas educativas, apenas diagnosticar o desenvolvimento ocorrido. Faz-se necessário investigar os modos com os quais se possa promover esse desenvolvimento. Somente em um esforço consciente de promoção desses processos o diagnóstico fará um sentido verdadeiro. Isto é, para a educação, o diagnóstico dos processos de desenvolvimento em curso deverão servir como orientação ao educador e à escola dos sucessos alcançados e dos desafios ainda postos.

Para tanto, o objetivo principal nesse momento é buscar os desenvolvimentos possíveis, nesse sentido, é preciso investigar ainda com mais atenção o momento anterior ao surgimento desse comportamento novo. Veja bem, avaliar se um determinado ambiente está propício para o desenvolvimento significa entender se ele poderá proporcionar o surgimento de novos padrões de comportamento e a formação de novas estruturas psíquico intelectuais e emocionais. Tomar consciência desse processo é empoderar⁴⁶ professores e escola dos instrumentos necessários à

⁴⁴ Vemos, por tanto, que los indicios típicos del creciente desarrollo mental hay que buscarlos no sólo en los intereses y demandas nuevas, sino también en la profundización y ampliación de los viejos, en su gama, en toda la extensión de los intereses vitales (VYGOTSKI, 2012, p. 51).

⁴⁵ En efecto, toda investigación realmente profunda nos enseña a reconocer la unidad e indisolubilidad de la forma y el contenido, de la estructura y la función, nos enseña que cada paso nuevo en el desarrollo del contenido del pensamiento está inseparablemente unido también con la adquisición de nuevos mecanismos de conducta, con el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales (VYGOTSKI, 2012, p. 54).

⁴⁶ O uso do conceito empoderar/empoderamento tem uma história recente nos estudos relativos às Ciências Sociais. Pesquisas mostram que seu significado se vincula à concepção de autonomia, e suas primeiras ocorrências

elaboração intencional, sistemática, planejada e premeditada do ambiente escolar e das práticas de ensino ampliando sua influência no bom aprendizado-desenvolvimento do estudante.

Já foi citado anteriormente, mas é adequado retomar a afirmação de que “a adolescência não é um período de conclusão mas de crise e amadurecimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 229). Crise, nesse sentido, significa que primeiramente o adolescente enfrenta situações que não consegue mais resolver com as velhas habilidades. Sejam as novas atrações, sejam os novos interesses, sejam as novas relações que a sociedade estabelece para consigo, sejam os novos conhecimentos e padrões comportamentais que são lhe apresentados e exigidos, ou qualquer outro fator externo, social e cultural que surja. O fato é, as habilidades desenvolvidas ao longo da infância não lhe habilitam mais a dar uma resposta satisfatória aos problemas que a sua vida lhe impõe. Suas necessidades não são mais satisfeitas por essas velhas habilidades. Isso é a crise. Consequentemente o adolescente é motivado a encontrar soluções novas, e todo o movimento de transformação que vir a experimentar a partir da crise vivida serão momentos de seu desenvolvimento. Todo novo comportamento assimilado e sua respectiva operação intelectual nova tiveram seu impulso gerador na crise.

Durante esse longo processo de desenvolvimento vão ocorrer mudanças nas relações entre as funções psicológicas superiores, ou seja, crises. Estas relações revelam a dinâmica do processo do desenvolvimento ao promover mudanças radicais nas articulações entre as funções psicológicas que estão em jogo no desenvolvimento da criança e do adolescente. Tais mudanças representam o giro histórico através de sentidos novos, ou seja, de processos de configurações objetivas e subjetivas – o devir (KOSHINO, 2011, p. 62).

“A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises” (FACCI, 2004, p. 73). Nessa linha de raciocínio é correto afirmar então que mudança e crise são, em essência, os fatores promotores e potencializadores do desenvolvimento. As crises representam a grande oportunidade de desenvolvimento posta frente à vida do indivíduo. É a partir da crise que as pessoas, e em especial os adolescentes, são desafiados a encontrar soluções novas para seus desafios pessoais e encontram as vias que tornam possível o surgimento de habilidades antes inexistentes.

A perspectiva do processo de desenvolvimento do indivíduo, sob a ênfase metodológica de Vigotski, vai se dar a partir de momentos de mudanças e momentos de crises. As mudanças que ocorrem no processo são situações, vivências que a criança e o adolescente têm como criativas e criadoras. Situações de rupturas com

datam da década de 1970 nos Estados Unidos estreitamente relacionados à luta por direitos civis pelo movimento feminista e negro (HOROCHOVSKI, 2006; HOROCHOVSKI; MEIRELES, 2007). Os autores, em um esforço de confronto teórico entre diversas perspectivas analíticas demonstram que o conceito também se liga a forças, competências e comportamentos proativos com vistas a mudanças sociais. Em linhas gerais o caráter ativo se destaca enquanto um atributo dos sujeitos “empoderados”. A apropriação do referido conceito se dá neste trabalho enquanto um destaque das qualidades potenciais de autonomia no uso do conceito científico e o caráter ativo da participação dos sujeitos em seu processo de ensino-aprendizagem e intervenção na realidade na qual se insere.

tudo aquilo que era anterior. Esta crise potencializa o desenvolvimento, pois promove a reorganização de novos patamares daquilo que era posto anteriormente (KOSHINO, 2011, p. 61-62).

Vygotski (2012), em um movimento de investigação e comparação de resultados das investigações de outros pesquisadores apresenta o exemplo da relação entre a imersão no mundo do trabalho e o desenvolvimento da atenção voluntária. De acordo com Ribot⁴⁷, autor sob o prisma da avaliação de Vygotski, o trabalho representa uma atividade necessária, essencial para a sobrevivência da pessoa, no entanto, lhe é absolutamente desinteressante. Colocar-se em atividade de trabalho representará, nesse sentido, o fenômeno da crise conforme discutido anteriormente. Trata-se de uma atividade nova na vida do indivíduo, que este tem a necessidade ou a obrigação de cumpri-la, mas que lhe impõe uma condição desagradável. As velhas habilidades da criança, como permitir uma atenção dispersa e que foque apenas naquilo que lhe interessar, já não é mais suficiente para resolver o problema posto. Da crise surge uma nova necessidade (motivo) e esta se torna a força suficiente para colocar o indivíduo em movimento de desenvolvimento. Do espaço gerado, ou da necessidade estabelecida pelo novo interesse, surge a atenção voluntária, surge a habilidade de manter a atenção focada mesmo que em uma atividade desinteressante. Surge uma habilidade nova capaz de trazer solução a um contexto social novo e crítico que se fez presente na vida daquele trabalhador.

Ribot sinaliza, em particular, o parentesco psicológico entre o trabalho e a atenção voluntária. Imediatamente ao surgimento da necessidade de trabalhar, disse ele, a atenção voluntária se converte em fator primordial da nova forma de luta pela vida. Tão logo o homem se consagra a um trabalho, pouco sedutor, mas imprescindível, nasce também a atenção voluntária. Por isso é fácil demonstrar que antes da civilização não existia a atenção voluntária que no máximo era momentânea. O trabalho, afirma Ribot, é a forma mais concreta e evidente da atenção. E, finalmente, como resumo de suas reflexões, Ribot diz que a atenção voluntária é um fenômeno sociológico. Considerando-a assim, podemos entender melhor sua gênese e precariedade. A atenção voluntária é uma adaptação às condições de uma vida social superior (VYGOTSKI, 2012, p. 138)⁴⁸.

⁴⁷ Vygotski é reconhecido por possuir estilo muito particular de escrita o que impõe desafios aos que se aventuram a estudá-lo. Para fins ilustrativos, o Prof. Paulo Bezerra no *Prólogo do tradutor* (VYGOTSKI, 2001), explica desafios vividos para a tradução da obra quando encontra no primeiro capítulo do original um parágrafo de sete páginas. O mesmo problema se dá nas citações que Vygotski faz dos autores que analisa. No *Tomo IV das Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 2012), segundo aponta seu Índice de autores, Ribot T. é citado nas páginas 90, 138, 139, 143, 201, 208 e 219. Não foi encontrada na referida obra uma relação bibliográfica organizada que permitisse referenciá-lo de modo adequado. Por outro lado, ao final do capítulo 11 estão registradas as *Notas da edição russa* que simplificarmente apresentam Théodule Ribot (1839-1916) como um dos fundadores da psicologia científica na França e que se consagrou ao estudo dos processos psíquicos superiores e da personalidade tendo como base de suas pesquisas o enfoque possibilitado por investigações em psicopatologia. Na página 138, mais precisamente dois parágrafos anteriores à citação direta a ser apresentada, Vygotski referencia, Ribot (1897), não oferecendo maiores informações para a constituição de uma referência apropriada aos padrões acadêmicos atuais.

⁴⁸ Ribot señala, en particular, el parentesco psicológico entre el trabajo y la atención voluntaria. Tan pronto como surge la necesidad de trabajar, dice, la atención voluntaria se convierte en el factor primordial de la nueva forma de lucha por la vida. Tan pronto como el hombre se consagra a un trabajo, poco seductor, pero

Buscando uma argumentação complementar e que sintetize o significado e o sentido da crise, é correto ainda afirmar que:

A nova estrutura surge em resposta às necessidades do adolescente, as suas crises, inclusive a sua força motivacional e afetiva. Este processo de desenvolvimento, sob o ponto de vista das mudanças que ocorrem no comportamento do adolescente, é ponto de partida para a formação da personalidade. Entendem-se as crises como momentos decisivos na ontogênese da realidade.

Segundo Bozhovich (2004), a crise da adolescência é a mais complicada e prolongada. Ela está marcada na sua primeira fase, dos 12 a 14 anos, pelo aparecimento da capacidade de se orientar em direção a metas objetivas, que se estendem além do momento presente; e, durante a segunda fase, 15 a 17 anos, pela consciência do adolescente diante do seu lugar no futuro, de pensar em uma perspectiva de vida. Esta perspectiva envolve, também, o conceito de um “eu” ideal e o que se gostaria de alcançar na vida.

A consciência social do adolescente de seu “eu” e do desenvolvimento resultante de um posicionamento interno, uma atitude relativamente integrada ao seu ambiente e a si mesmo, dão origem a motivações e impulsos que criam novas necessidades devido ao ritmo acelerado do seu desenvolvimento físico e mental (KOSHINO, 2011, p. 114).

É interessante observar que o conjunto das crises pelas quais os indivíduos passam ao longo de suas vidas marcam também o estabelecimento de formas distintas de relacionamento com a realidade. Crianças, adolescentes e adultos não possuem as mesmas habilidades desenvolvidas e em função disso estabelecem formas diferentes de se relacionarem com a realidade concreta na qual estão inseridos. Existe, no entanto, uma atividade principal com a qual a pessoa estabelece suas relações com a realidade, essa atividade representa por isso a principal fonte das oportunidades de desenvolvimento para a pessoa em cada fase de sua vida. Crianças, jovens e adultos possuem diferentes atividades principais, dada as suas diferentes formas de relacionamento com a realidade e dada as diferentes habilidades que tem desenvolvidas em cada período (LEONTIEV, 1983).

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2004, p. 66-67).

imprescindible, nace también la atención voluntaria. Resulta fácil demostrar que antes de la civilización no existía la atención voluntaria o bien que era momentánea. El trabajo, afirma Ribot, es la forma más concreta y evidente de la atención. Y, finalmente, como resumen de sus reflexiones, Ribot dice que la atención voluntaria es un fenómeno sociológico. Considerándola así, podemos entender mejor su génesis y precariedad. La atención voluntaria es una adaptación a las condiciones de una vida social superior (VYGOTSKI, 2012, p. 138).

Não é o objetivo desse trabalho aprofundar na categoria *atividade* leontieviana, apesar de representar uma temática instigante, seu aprofundamento demandaria um esforço de igual ou maior envergadura do que esse trabalho em específico se propõe. O importante em se considerar a atividade, para esta pesquisa, é sensibilizar o professor de modo que esse possa perceber que para cada nível de desenvolvimento de seus estudantes haverá atividades que poderão melhor colocá-los em processo de desenvolvimento. Aquela que funcionou bem em um momento anterior pode não representar a solução ideal em outro momento, ou ainda, em turmas de diferentes idades e de diferentes níveis de desenvolvimento. Cada período, ou melhor, cada nível de desenvolvimento, coloca em evidência um determinado conjunto de atividades e reduz a força das demais em direcionar os motivos pessoais dos estudantes de se colocarem em movimento de estudo.

As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento preponderante na esfera motivacional e de necessidades, seguem períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnicas (FACCI, 2004, p. 72).

O fundamental em se observar as atividades principais desenvolvidas em cada fase é perceber que elas têm em sua base um interesse, uma necessidade. São os interesses presentes na pessoa que estabelecem o fundamento que a permite colocar-se no exercício de determinada atividade, ou trabalho⁴⁹. Para cada novo interesse corresponderão também novos mecanismos de conduta que, por sua vez, impulsionarão novos processos de desenvolvimento.

A segunda ideia de Thorndike consiste em que o interesse como força motriz que põe em marcha o mecanismo da conduta está presente e condiciona inevitavelmente – o queiramos ou não – o desenvolvimento de todo o processo psicológico. Todo o trabalho – disse Thorndike – pressupõe interesse. É impossível realizar qualquer trabalho físico ou intelectual sem interesse, até o menos interessante se realiza, não obstante, por interesse; pelo interesse de evitar um castigo, mantém-se a posição conquistada em sala ou para conservar a própria estima; sempre tem que haver um interesse pelo estudo, se não o tem, jamais estudarão. O problema é saber como será esse interesse, de onde procede (VYGOTSKI, 2012, p. 38)⁵⁰.

⁴⁹ A categoria *trabalho* aqui tem seu uso no sentido mais amplo do termo, ou seja, trabalho enquanto atividade humana transformadora da realidade. Em termos leontievianos, se a categoria trabalho for entendida como um exercício ou prática profissional, ela se vinculará ao modo de relacionamento para com a realidade típico da fase adulta e que, por consequência, oferece a esse grupo social (adultos) a maior fonte de possibilidades de desenvolvimentos.

⁵⁰ La segunda idea de Thorndike consiste en que el interés como fuerza motriz que pone en marcha el mecanismo de la conducta está presente y condiciona inevitablemente —lo queramos o no— el desarrollo de todo proceso psicológico.

Todo trabajo —dice Thorndike— presupone interés. Es imposible realizar cualquier trabajo físico o intelectual sin interés, hasta el menos interesante se realiza, pese a ello, por interés; por el interés de evitar un castigo, mantenerse en la posición conquistada en la clase o bien para conservar la propia estima; siempre tiene que haber un interés. El problema del interés en la enseñanza no radica en que los niños tengan o no interés por el estudio, si no lo tienen, jamás estudiarán. El problema es saber cómo será ese interés, de dónde procede. (VYGOTSKI, 2012, p. 38)

Outro aspecto a se considerar em relação à atividade é o fato de que ela essencialmente nega a passividade do estudante em relação aos conteúdos escolares. Se, como visto, o processo de aprendizagem carece de um posicionamento ativo do estudante para que se possibilite o desenvolvimento objetivado, o planejamento da atividade docente precisa considerar formas de efetivar essa participação ativa. Dessa forma, o conceito atividade oferece condições para que o professor intencionalmente e premeditadamente organize suas práticas de ensino de modo a organizar o ambiente educativo mais propício à promoção dessa postura ativa e participativa de seu estudante. É no exercício prático de uso dos conceitos escolares/científicos ou, ainda, dos comportamentos socialmente desejados como o exercício da cidadania, que se darão os processos de interiorização, aprendizagem e desenvolvimento.

É necessário salientar antes de mais nada que se trata sempre de um fenômeno *ativo*. Para "se apropriar" dos objetos ou dos fenômenos é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado. Quando dizemos, por exemplo, que a criança "assimila" instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais (LEONTIEV, 2011, p. 94, grifo do original).

Mais precisamente em relação ao adolescente, Vygotski (2012) demonstra que no período de transição tem-se a expressão mais evidente da forma como se estabelecem os interesses. Isso significa que, para o autor, os interesses representam a síntese originária da relação entre as necessidades biológicas e as necessidades culturais superiores (aquelas que resultam de relações histórico-sociais, do processo de enraizamento e do desenvolvimento de habilidades novas, superiores). Uma vez que o sistema de necessidades humanas não se limita a seus aspectos biológicos, ou seja, uma vez que as necessidades também têm uma origem histórica e social, abre-se a possibilidade para uma influência educativa. Sinteticamente, os interesses pela via histórico-social são passíveis de modificação.

É nessa idade quando se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses. Em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela com tal evidência o fato de que a maturação sexual e a formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 24)⁵¹.

⁵¹ En esa edad es cuando se manifiestan con toda nitidez las relaciones entre las verdaderas necesidades biológicas del organismo y sus necesidades culturales superiores, que llamamos intereses. En ninguna otra edad de desarrollo infantil se revela con tal evidencia el hecho de que la maduración y formación de ciertas atracciones vitales constituyen la premisa imprescindible para que se modifiquen los intereses del adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 24).

Temos nesse ponto um aspecto valioso para se pensar a escola, a educação, e nosso objetivo, as práticas de ensino de um modo mais preciso. Não cabe ao professor aguardar a manifestação de interesses naturais nas pessoas de seus estudantes, faz-se necessário um exercício consciente e intencional, de modificação dos interesses dos estudantes para que esses interesses venham a atender aos objetivos do ensino. Muito mais do que depositar seus saberes na mente de seus estudantes, caberá ao professor educá-los, participar ativamente de seus processos de humanização, que incluirá necessariamente formar neles interesses novos.

[...] não se pode considerar a natureza como uma condutora confiável para os interesses da educação. Por isso, podemos e devemos modificar os interesses, canalizarmos, permuta-los de uma esfera a outra, educar e formar interesses novos (VYGOTSKI, 2012, p. 38)⁵².

O fenômeno que se pretende destacar é que os interesses não são simples manifestações espontâneas e naturais, não têm sua origem apenas como resultado de um processo biológico de maturação sexual. Apesar dessa maturação servir de base para a formação dos interesses, eles só podem se formar conjuntamente e em unidade ao desenvolvimento da personalidade que é, amplamente, um processo social. Isso pressupõe o sincronismo de aspectos sociais e biológicos simultaneamente. Uma vez que não são adquiridos prontos do meio como uma cópia do exterior para o interior e, assim como, também, não se manifestam como resultado puro de um determinismo biológico está aberto aí um campo de possibilidades de influência. Esse campo pode ser aproveitado pelas práticas educativas com vistas a formar interesses novos e específicos.

Os interesses não se adquirem e nem se têm em forma inata; se desenvolvem. São processos vitais, profundamente enraizados na base biológica, mas que se desenvolveram conjuntamente com o desenvolvimento global da personalidade. Com base numa necessidade ou interesse do indivíduo, se modifica a estrutura do meio circundante, a estrutura do campo, e a seu tempo o caráter incitador das coisas reestrutura ativamente as necessidades do indivíduo. [...] segundo Vigotsky, os hábitos, em ambos os mecanismos de comportamento já conformados, não modificam radicalmente, mas sim os interesses e necessidades. O declínio no rendimento, a apatia nas tarefas produtivas escolares, sinalizam uma mudança nas necessidades e interesses dos jovens, não um empobrecimento ou involução em seus mecanismos de comportamento. As duas linhas de desenvolvimento se diferenciam claramente na adolescência; em nenhuma outra idade se revela com tal evidência o fato de que a maturação e formação de atrações constituem a premissa necessária mas não suficiente para explicar a modificação dos interesses. Esferas inteiras de objetos e atividades, antes neutras, se convertem agora em momentos da gênese de sua conduta: paralelamente ao novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo externo novo (EURASQUIN, 2010, p. 67-68)⁵³.

⁵² [...] no se puede considerar a la naturaleza como una conductora fiable hacia los ideales de la educación. Por ello, podemos y debemos modificar los intereses, encauzarlos, permutarlos de una esfera a otra, educar y formar intereses nuevos (VYGOTSKI, 2012, p. 38).

⁵³ Los intereses no se adquieren ni se tienen en forma innata; se desarrollan. Son procesos vitales, profundamente enraizados en la base biológica, pero que se desarrollan conjuntamente con el desarrollo global de la personalidad. En base a una necesidad o interés del individuo, se modifica la estructura del medio circundante,

Educar e formar interesses pressupõe reconhecer as forças das atrações em ação na pessoa dos educandos de modo a aproveitá-las no estabelecimento de atividades capazes de se transformarem em objeto dos motivos, dos interesses dos estudantes. O período de transição coloca os adolescentes em um contato mais próximo uns com os outros motivando novas formas de relações sociais, reconhecendo essa característica o professor terá a oportunidade de planejar momentos que aproveitem essas forças em atuação. Poderá, por exemplo, elaborar problemas teóricos, relacionados ao seu conteúdo disciplinar, nos quais desafiem a capacidade e os conhecimentos atuais dos estudantes em responder coletivamente esses problemas. Dessa forma, o professor estará construindo intencionalmente, premeditadamente, um meio exterior capaz de condicionar as motivações necessárias para o estudante se colocar em movimento de estudo rumo ao seu desenvolvimento intelectual.

O objetivo que o adolescente tem diante de si e pode atingir através da formação de conceitos é, sem dúvida, um dos momentos funcionais e potentes fatores que alimentam e orientam todo o processo do desenvolvimento intelectual nesta fase transitória. “É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VYGOTSKI, 1934/2000 apud KOSHINO, 2011, p. 68).

Apesar de não ser um exemplo aplicado ao ensino de adolescentes, Sforzi e Galuch (2006) fizeram um interessante experimento que ilustra bem os modos como o professor pode trabalhar as motivações para o estudo a partir do uso planejado de problematizações. Em sua pesquisa desenvolveram um projeto com crianças da quarta série do ensino fundamental em uma escola pública do município de Maringá-PR. Buscavam explorar os conhecimentos atuais e o nível de desenvolvimento real daquelas crianças acerca de suas habilidades de entendimento das razões pelas quais os alimentos estragavam com o tempo.

Os problemas postos para o desafio dos estudantes foram organizados de modo a demonstrar que os saberes empíricos e espontâneos⁵⁴ das crianças não eram suficientes para

la estructura del campo, y a su vez el carácter incitador de las cosas reestructura activamente las necesidades del individuo. [...] según Vigotsky, los hábitos, en tanto mecanismos de comportamiento ya conformados, no cambian radicalmente, pero sí los intereses y necesidades. El descenso en el rendimiento, la apatía en la tarea productiva escolar, señalan un cambio en las necesidades e intereses de los jóvenes, no un empobrecimiento o involución en sus mecanismos de comportamiento. Las dos líneas de desarrollo se diferencian claramente en la adolescencia; en ninguna otra edad se revela con tal evidencia el hecho de que la maduración y formación de atracciones constituyen la premisa necesaria pero no suficiente para explicar la modificación de los intereses. Esferas enteras de objetos y actividades, antes neutrales, se convierten ahora en momentos de la génesis de su conducta: a la par que el nuevo mundo interno, surge para el adolescente un mundo externo nuevo (EURASQUIN, 2010, p. 67-68).

⁵⁴ No intuito de tornar mais coerente o raciocínio aqui desenvolvido não haverá, nesse momento, um aprofundamento do significado de *saberes empíricos* ou *espontâneos* na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A frente, com a comparação dessas categorias para com os *saberes científicos* essa definição será melhor realizada. Agora, cabe considerar apenas que saberes (ou conceitos) empíricos e espontâneos são aqueles cuja formação se

explicarem toda a complexidade do fenômeno envolvido no perecimento dos alimentos. Os estudantes foram estimulados ao desenvolvimento de atividades de investigação que, associadas aos conteúdos escolares ensinados pelos professores, possibilitaram o desenvolvimento de uma compreensão mais sofisticada e capaz de oferecer respostas cientificamente mais adequadas ao fenômeno observado.

No decorrer do projeto, as constantes problematizações desafiavam e levavam os alunos a realizarem, dentre outros, entrevistas, experimentos, estudos de campo e teóricos, aproximando, assim, ensino e investigação.

Nesse processo, a mediação docente foi fundamental na busca de novas compreensões que pudessem garantir a aprendizagem (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 222).

De modo mais explicativo, observe-se que o uso de problematizações, conforme desenvolvido nesse exemplo, se configura enquanto uma ferramenta didática que oferece ao professor dois grandes benefícios educacionais estratégicos. Primeiro, oferecerá condições do docente realizar uma avaliação diagnóstica das habilidades e dos saberes que seus estudantes já dominam, ou seja, de sua ZDR. Se o foco do ensino deve ser o estímulo das habilidades e saberes que os estudantes não dominam mas estão potencialmente capazes a fazê-lo (ZDP), delimitar sua ZDR é fundamental. O segundo benefício é permitir que os próprios estudantes reconheçam os limites de seus saberes e habilidades, ao perceberem sua limitação, e motivados pelo problema a ser solucionado, os estudantes podem se dispor com mais facilidade e interesse a participarem ativamente de sua atividade de estudo-desenvolvimento.

Evidentemente as autoras debruçam suas análises sobre uma situação prática, concreta e particular. Nesse sentido, é valioso destacar outros importantes trabalhos que podem oferecer um suporte valioso ao estudo e embasamento teórico para o ensino que estabeleça a problematização como instrumento didático. Um, em particular, é Majmutov (1983) que auxilia esta análise ao estabelecer uma metodologia didática denominada ensino-aprendizagem por problemas⁵⁵. Para o autor, o uso pelo professor de estratégias de ensino-aprendizado por problemas estimula os estudantes à apropriação do conhecimento científico estudado. A

dá pela experiência direta, pelas interações sociais imediatas. Diferentemente dos *científicos* que dependem da escola, e das atividades de ensino nela presentes, para serem constituídos.

⁵⁵ Meu contato com Majmutov (1983) se deu por uma obra cubana, na qual o conceito que denominei como **ensino-aprendizado por problemas** é chamado de *enseñanza problémica*. Em diversas traduções para o português do termo *enseñanza*, encontramos a opção pelos tradutores do uso de “instrução”. Em função de toda a discussão realizada no capítulo 1 e da dicotomia sugerida por Saviani (1996) entre instrução e educação, parece inadequado o uso desse termo em particular. Dizer apenas instrução pode sugerir uma ação didática com foco predominante nos conteúdos a serem ensinados o que não corresponderia ao conceito original. Considerando ainda que Majmutov valoriza, nas ações de ensino do professor, a participação ativa de seus estudantes, optei em uma tradução livre minha pelo uso da expressão **ensino-aprendizagem por problemas** como correspondente em língua portuguesa para o que foi apresentado como *enseñanza problémica* na tradução cubana em língua espanhola.

metodologia não se caracteriza pela simples memorização e reprodução de respostas e fórmulas prontas, tal estratégia exigirá que o estudante faça uso dos conceitos que aprende, que investigue a realidade observada e que crie e verifique hipóteses de solução ao problema apresentado. Nessa relação estudante-problema, mediados pelos saberes científicos estudados, se tornam participantes e motivados em seu processo de aprendizado.

O desenvolvimento desse tipo de pensamento conduz a criação sistemática de *situações-problema* pelo professor, à formação nos alunos, de habilidade e hábitos para o enfrentamento de problemas, a abordagem de suposições, a fundamentação de hipóteses e sua demonstração com fatos novos, assim como dos hábitos de verificação do grau de exatidão da solução proposta.

Consequentemente, a essência da ativação da aprendizagem do estudante mediante o ensino-aprendizagem por problemas reside não na ativação mental corrente, nem nas operações mentais encaminhas à solução de tarefas escolares estereotipadas e ao cumprimento de exercícios reprodutivos. Ela consiste na *ativação de seu pensamento mediante a criação de situações-problema, na formação do interesse cognoscitivo e na modelagem de processos mentais* adequados à criatividade verdadeira. Nesse sentido se formam hábitos de enfoque investigativo de busca da solução de problemas teóricos e práticos (MAJMUTOV, 1983, p. 257, grifos do original)⁵⁶.

Para além da possibilidade de colocar o estudante em atividade de estudo, o ensino-aprendizado por problemas pode ser ajustado a diferentes turmas, com diferentes níveis de desenvolvimento e em conteúdos escolares diversos.

O ensino-aprendizado por problemas se estrutura sobre a base do *princípio da problematicidade*, realizado através de diferentes tipos de problemas docentes e da combinação da atividade *reprodutiva, produtiva e criativa* do aluno.

[...] O ensino-aprendizado por problemas proporciona ao professor a possibilidade de variar o material docente e os procedimentos de ensino-aprendizado, apoiando-se no princípio da problematicidade e tomando em consideração o conteúdo do material e as formas de organização das classes, assim como o nível dos conhecimentos dos alunos, seu grau de preparação para a aprendizagem, etc. (MAJMUTOV, 1983, p. 258, grifos do original)⁵⁷.

⁵⁶ Al desarrollo de ese tipo de pensamiento conduce la creación sistemática de *situaciones problémicas* por el maestro, la formación en los alumnos, de habilidades y hábitos para el planteamiento independiente de problemas, el planteamiento de suposiciones, la fundamentación de hipótesis y su demostración con hechos nuevos, así como de los hábitos de verificación del grado de corrección de la solución del problema planteado.

Por consiguiente, la esencia de la activación del aprendizaje del escolar mediante la enseñanza problémica reside no en la activación mental corriente, ni en operaciones mentales encaminadas a la solución de tareas escolares estereotipadas y al cumplimiento de ejercicios reproductivos. Ella consiste en la *activación de su pensamiento mediante la creación de situaciones problémicas, en la formación del interés cognoscitivo y en el modelaje de procesos mentales* adecuados a la creatividad verdadera. En este sentido se forman hábitos del enfoque investigativo de búsqueda a la solución de problemas teóricos o prácticos (MAJMUTOV, 1983, p. 257, grifos do original).

⁵⁷ La enseñanza problémica se estructura sobre la base del *principio de la problemicidad*, realizado a través de diferentes tipos de problemas docentes e da combinación de la actividad *reproductiva, productiva y creativa* del alumno.

[...] La enseñanza problémica proporciona al maestro la posibilidad de variar el material docente y los procedimientos de enseñanza, apoyándose en el principio de la problemicidad y tomando en consideración el contenido del material y las formas de organización de las clases, así como el nivel de los conocimientos de los alumnos, su grado de preparación para el aprendizaje independiente, etcétera (MAJMUTOV, 1983, p. 258).

Nesse sentido, o ensino-aprendizado por problemas se constitui uma estratégia valiosa na medida em que não se limita a propor aos estudantes o aprendizado, memorizado, dos resultados dos conhecimentos científicos apenas. Por essa estratégia o estudante é exigido a exercitar o uso autônomo do aparato conceitual científico, habilidade ainda em processo de desenvolvimento, por isso se caracteriza enquanto um problema. Decorar fórmulas e definições representa comportamentos que já estão no nível das habilidades desenvolvidas pelo estudante que domina a linguagem oral e escrita. Porém, demonstrar o uso de um determinado conjunto conceitual científico na solução de um problema proposto pelo professor já lhe exigirá mais, exigirá que saiba pensar conceitualmente. Exigirá que as habilidades contidas nos limites de sua potencialidade sejam dominadas de fato, ou seja, tornem-se habilidades reais e já desenvolvidas. Seu nível potencial se torna real, em outras palavras, ele se desenvolve.

O objetivo do ensino-aprendizado por problemas é mais amplo: é a assimilação não apenas dos resultados dos conhecimentos científicos, mas também da via, do *processo* de obtenção desses resultados; inclui, também, a formação da *independência cognoscitiva* do aluno e o desenvolvimento de suas *capacidades criativas* (paralelamente com o domínio do sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos e, a formação da concepção de mundo). Com esse tipo de ensino-aprendizado se acentua o desenvolvimento do pensamento (MAJMUTOV, 1983, p. 261, grifos do original)⁵⁸.

O autor ainda esclarece o que caracteriza a atividade docente nessa perspectiva, caberá ao professor a capacidade de avaliar as situações nas quais o uso de situações-problema deverá ser utilizado. Não há problema a ser resolvido no conjunto das habilidades e conhecimentos já dominados pelos estudantes, mas somente naqueles potenciais, em vias de se tornarem desenvolvimentos reais. A situação-problema é um instrumento disponível ao professor que o auxilia ao enfrentamento dos desafios de aprendizagem que serão enfrentados pelo conjunto de seus estudantes. Caberá ao professor, dessa forma, organizar o ambiente e as atividades, a partir das situações problemas, colocando seus estudantes em ação, em atividade. A partir do contato e da experiência com aqueles conhecimentos e práticas no plano da ação, os estudantes precisarão expressar seu entendimento, formulando-o em definições ou expressões artísticas. Sempre acompanhados e auxiliados pelo professor.

No ensino-aprendizado por problemas a atividade do professor consiste em, quando das explicações do conteúdo dos conceitos mais complexos e nos casos necessários, *criar sistematicamente situações-problema*, comunicar aos alunos os fatos e organizar sua atividade docente-cognoscitiva. Sobre a base da análise dos fatos, os alunos *fazem independentemente, conclusões e generalizações*, formulam (com ajuda do professor) as definições dos conceitos, das regras, dos teoremas e das leis; aplicam de forma

⁵⁸ El objetivo de la enseñanza problémica es más amplio: asimilación no solo de los resultados del conocimiento científico, sino también de la vía, del *proceso* de obtención de dichos resultados; incluye, asimismo, la formación de la *independencia cognoscitiva* del alumno y el desarrollo de sus *capacidades creativas* (paralelamente con el dominio del sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, y la formación de la concepción del mundo). Con este tipo de enseñanza se acentúa el desarrollo del pensamiento.

independente os conhecimentos já adquiridos em uma situação nova (inventam, constroem, planejam, confeccionam) ou finalmente, refletem de maneira artística a realidade (escrevem versos e composições, desenharam, jogam) (MAJMUTOV, 1983, p. 262, grifos do original)⁵⁹.

Conclusivamente, Majmutov (1983) explica o que caracteriza o problema a ser proposto aos estudantes em sua metodologia didática de ensino-aprendizagem:

Denominamos **por problemas** o ensino-aprendizado no qual os alunos assimilam todo o material docente somente mediante a solução independente de problemas e o “descobrimento” de novos conceitos. Aqui se encontram também a explicação do professor, a atividade reprodutiva dos alunos, o planejamento de tarefas e a realização de exercícios pelos alunos. Porém, a organização do trabalho docente se baseia no *princípio da problematidade*, enquanto que a solução sistemática de problemas educacionais é um traço característico desse tipo de ensino-aprendizado. Uma vez que todo o sistema de métodos se dirige, nesse caso, ao desenvolvimento integral do estudante, ao desenvolvimento de suas necessidades cognitivas e à formação de uma personalidade intelectualmente ativa, o ensino-aprendizado por problemas é verdadeiramente um *ensino-aprendizado que tende ao desenvolvimento* (MAJMUTOV, 1983, p. 263, grifos do original)⁶⁰.

No trabalho específico de Sforzi e Galuch (2006) as referências citam Davydov (1982), autor cujas pesquisas também investigaram o ensino por resolução de problemas. A referência anteriormente realizada à Majmutov (1983) tem o intuito de enriquecer esta análise e suas reflexões em relação às possibilidades de estudo e orientação epistemológica da problematização enquanto instrumento didático. O fundamental a ser destacado é a coerência existente entre o conteúdo do estudo e a forma de ensino adotada. As autoras elaboraram todo um conjunto de ações didáticas que pudessem oferecer os estímulos externos capazes de possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento de seus estudantes. Por um lado, ao ensinarem os conteúdos científicos relacionados aos processos que culminam no perecimento de alimentos, ofereciam instrumentos teóricos capazes de mediar a experiência concreta investigada pelos estudantes e os resultados observados. Por outro lado, estabeleceram ações

⁵⁹ En la enseñanza problémica la actividad del maestro consiste en que, cuando da las explicaciones del contenido de los conceptos más complejos en los casos necesarios, *crea sistemáticamente situaciones problémicas*, comunica a los alumnos los hechos y organiza su actividad docente-cognoscitiva. Sobre la base del análisis de los hechos, los alumnos *hacen independientemente, conclusiones y generalizaciones*, formula (con ayuda del maestro) las definiciones de los conceptos, las reglas, los teoremas o las leyes; aplican de forma independiente los conocimientos ya adquiridos en una situación nueva (inventan, construyen, planean, confeccionan), o por último, reflejan de manera artística la realidad (escriben versos y composiciones, dibujan, juegan) (MAJMUTOV, 1983, p. 262, grifos do original).

⁶⁰ Denominamos **problemática** a la enseñanza donde los alumnos asimilan todo el material docente solo mediante la solución independiente de problemas y el “descubrimiento” de nuevos conceptos. Aquí se encuentran también la explicación del maestro, la actividad reproductiva de los alumnos, el planteamiento de tareas y la realización de ejercicios por los alumnos. Pero la organización del proceso docente se basa en el *principio de la problematidad*, mientras que la solución sistemática de problemas docentes, es un rasgo característico de este tipo de enseñanza. Por cuanto todo el sistema de métodos se dirige, en este caso, al desarrollo multilateral del escolar, al desarrollo de sus necesidades cognitivas y a la formación de una personalidad intelectualmente activa, la enseñanza problémica es verdaderamente una *enseñanza que tiende al desarrollo* (MAJMUTOV, 1983, p. 263).

de pesquisa que colocaram os estudantes ativamente participantes do experimento. Dessa forma, criaram, junto aos estudantes participantes, novos motivos para a manutenção do movimento de estudo e para uso das categorias científicas estudadas na explicação dos fenômenos observados.

As autoras estabeleceram uma crise planejada ao conseguirem oferecer aos estudantes a oportunidade de reconhecerem que aqueles saberes que já possuíam e as formas como entendiam sua realidade não eram suficientes para explicarem de modo adequado o fenômeno do perecimento dos alimentos. Também apresentaram saberes novos, científicos, que poderiam ser apropriados e utilizados, pelos estudantes, no entendimento dos processos investigados. Ao mesmo tempo, elaboraram estratégias que exigiam que o estudante abandonasse uma posição passiva de *recedor dos saberes e das respostas do professor* e tivesse ele mesmo o esforço de encontro de novas soluções para o problema posto pelo uso dos instrumentos teóricos ensinados.

O experimento em questão representa, como dito, um interessante exercício de educação dos interesses. A escola, dessa forma, é elevada à condição de realidade externa cuidadosamente organizada para oferecer aos estudantes meios apropriados para a interiorização dos saberes científicos, humanos e culturais historicamente acumulados. Os estudantes, que nos modelos tradicionais de ensino são valorizados na mesma medida em que assumem um posicionamento passivo e ordeiro frente ao professor e a escola, agora se tornam cúmplices do professor no desenvolvimento das atividades educativas premeditadamente planejadas pelo docente. Se é a realidade objetiva, externa ao indivíduo, que oferece os instrumentos e significados a serem apropriados pelos sujeitos (interiorização), o uso de problematizações se torna uma estratégia didática que cria o interesse necessário para que o estudante elabore motivos para se apropriar daquele conteúdo sócio-histórico-cultural oferecido pela escola, ou seja, os saberes científicos.

O aspecto principal no qual gravita toda essa discussão se relaciona a análise dos desenvolvimentos possíveis de serem produzidos a partir do ensino ofertado a adolescentes no Ensino Médio. Nesse sentido, o exemplo apresentado a partir do projeto desenvolvido por Sforzi e Galuch (2006), tem o intuito de servir de orientação para o processo de formação de conceitos na fase de transição. Para Vigotski, a formação do pensamento por conceitos representa o salto qualitativo mais importante que pode ser produzido no processo de desenvolvimento pelo qual passa o adolescente. Pensar um ensino que ofereça condições para uma boa aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento e que seja planejado com vistas à fase de transição precisa considerar a formação do pensamento por conceitos como um aspecto da conduta humana a ser desenvolvido na pessoa dos estudantes.

O fato, estabelecido por uma série de investigações, de que o adolescente na idade de transição assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, seu passo a uma forma nova e superior de atividade intelectual –ao pensamento por conceitos–, é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 2012, p. 58)⁶¹.

É inestimável a contribuição do pensamento vigotskiano para o entendimento dos mecanismos envolvidos nos processos de desenvolvimento humano. Mas é preciso reconhecer que, Vigotski e os demais pesquisadores posteriores que participaram da construção da Teoria Histórico-Cultural, estavam limitados àquilo que seus próprios objetos de estudo, seus recortes teóricos e seu momento histórico permitiram que alcançassem. O resultado desse processo histórico foi o desenvolvimento teórico expressivo da THC enquanto ciência psicológica e que desafia a continuidade de novas pesquisas capazes de se apropriarem desses saberes para o desenvolvimento das ciências da educação. É nesse sentido que se dirigem os esforços analíticos, investigativos e propositivos desse trabalho, ou seja, encontrar as possibilidades de instrumentalização do aporte teórico Histórico-Cultural para o ensino de Sociologia a adolescentes na escola básica.

Nesse sentido, é importante destacar que o desenvolvimento do pensamento por conceitos significa o melhor desenvolvimento possível que pode ser atingido na fase de transição. Representa, por isso, e em si mesmo, o principal objetivo que deve orientar as práticas educativas para estudantes dessa respectiva faixa etária. O processo de desenvolvimento do pensamento em jovens escolares em idade de maturação sexual tem no processo de formação de conceitos o seu aspecto de mais central importância, como já dito, essa fase representa o momento mais fértil para o aflorar de intensos processos de desenvolvimento que gravitam a habilidade do pensamento conceitual.

Como já temos dito, no período da maturação sexual a formação de conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento. Se trata de um processo que representa, na realidade, as autênticas transformações revolucionárias tanto do conteúdo quanto das formas do pensamento. Temos dito que desse ponto de vista metodológico não se pode admitir a ruptura entre a forma e o conteúdo do pensamento que como premissa tácita constitui a base da maior parte das teorias.

Na realidade a forma e o conteúdo do pensamento são dois momentos de um só processo integral, relacionados interiormente por um nexos essencial, não fortuito (VYGOTSKI, 2012, p. 58-59)⁶².

⁶¹ El hecho, establecido por una serie de investigaciones, de que el adolescente en la edad de transición asimila por primera vez el proceso de formación de conceptos, su paso a una forma nueva y superior de actividad intelectual –al pensamiento en conceptos–, es la clave de todo el problema del desarrollo del pensamiento (VYGOTSKI, 2012, p. 58).

⁶² Como hemos dicho ya, en el período de la maduración sexual la formación de conceptos se encuentra en el centro del desarrollo del pensamiento. Se trata de un proceso que representa en realidad los auténticos cambios revolucionarios tanto en el contenido como en las formas del pensamiento. Hemos dicho que desde el punto de vista metodológico no puede admitirse la ruptura entre la forma y el contenido del pensamiento que como premisa tácita constituye la base de la mayor parte de las teorías.

E mais à frente continua:

O conteúdo está estreitamente unido com a forma e quando dizemos que o adolescente em seu pensamento alcança um nível superior e domina os conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nesta época.
[...] a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as transformações que se produzem no pensamento do adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 59)⁶³.

Anteriormente foi relacionado o processo de desenvolvimento da atenção voluntária com o desenvolvimento da linguagem, iniciando desde os gestos entre adultos e a criança e chegando até o desenvolvimento da habilidade de aplicação dos mecanismos sociais de controle da conduta em si mesmo. Conseguir aplicar em si aquele uso de instrumentos culturais interiorizados só é possível em um nível mais elevado e sofisticado do pensamento. O pensamento por conceitos, possível de ser desenvolvido na fase de transição, oferece condições nunca antes alcançadas pelo sujeito de avaliar, entender, significar e dar sentido a sua própria vivência. O pensamento por conceitos permite ao adolescente o desenvolvimento simultâneo da autopercepção, da auto-observação, enfim, de elaborar um conhecimento profundo acerca de si e, por isso, de elaborar os mecanismos conscientes de autocontrole de sua conduta.

A função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A Palavra não é tão somente o meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo. Para o falante a palavra, já desde o princípio, é o meio de se compreender, de perceber as próprias vivências. Por isso, tão somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências.
[...] Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. Em primeiro lugar, o pensamento em conceitos revela os profundos nexos que subjazem a realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar a percepção inundada com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é um meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade (VYGOTSKI, 2012, p. 71)⁶⁴.

En realidad la forma y el contenido del pensamiento son dos momentos de un solo proceso integral, relacionados interiormente por un nexo esencial, no fortuito. (VYGOTSKI, 2012, p. 58-59).

⁶³ El contenido está unido estrechamente con la forma y cuando decimos que el adolescente en su pensamiento alcanza un nivel superior y domina los conceptos, estamos indicando las formas realmente nuevas de actividad intelectual y el contenido nuevo del pensamiento, que se revelan al adolescente en esta época.

[...] la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 59).

⁶⁴ La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.

A educação, planejada premeditadamente para o atendimento de um público constituído por adolescentes, precisa assumir como objetivo, o desenvolvimento do pensamento por conceitos. O processo de desenvolvimento biológico da maturação sexual, apesar de oferecer um substrato no qual se fazem possíveis outros desenvolvimentos, não é garantidor, como já foi explorado anteriormente, de transformações intelectuais nos sujeitos em maturação. Associado aos processos de maturação sexual precisam ocorrer também novos modos de relacionamento desse sujeito para com a realidade social e concreta na qual se insere. A unidade desse duplo caráter em transformação na vida dos adolescentes (maturação sexual e novas relações sociais) estabelece crises que os motivam a se apropriarem de novos comportamentos e saberes historicamente acumulados. Esse processo de enraizamento de novos padrões de conduta, de novos saberes e novas concepções de mundo se dá no interesse de oferecer condições de enfrentamento e solução de tais crises vividas. As práticas educativas devem compreender esses processos de desenvolvimento dos adolescentes de modo a aproveitar as atrações, interesses e crises neles presentes. O professor tem nelas as oportunidades de planejar as práticas e o ambiente de ensino que sirvam como meio no qual o adolescente encontrará condutas, saberes e perspectivas de vida a serem interiorizadas e que solucionem estas crises pelas quais passa.

Novamente é possível estabelecer outra contraposição com o modelo de educação bancária já criticado repetidas vezes. Se nele a educação é entendida como um processo de transmissão, depósito, de conhecimento pelo professor no estudante, em nossa perspectiva a educação deve ser um processo humanizador. Por isso, a educação se relaciona com os interesses, isso significa que são os interesses, ou motivos, elaborados pelos estudantes que atuarão como força desencadeadora do seu movimento de aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento. Educar os interesses significa oferecer horizontes para a construção de humanos melhores a partir de uma apropriação de valores, de condutas e de saberes que podem ter na escola e nas práticas educativas sua via de acesso mais apropriado.

De acordo com a primeira ideia, a educação se relaciona com o interesse em dois sentidos. O objetivo da educação consiste em formar determinados interesses positivos e eliminar os indesejáveis, já que a educação de fato, jamais pode formar de

[...] Siendo un medio muy importante de conocimiento y comprensión, el concepto modifica sustancialmente el contenido del pensamiento del adolescente. En primer lugar, el pensamiento en conceptos revela los profundos nexos que subyacen en la realidad, da a conocer las leyes que la rigen, a ordenar el inundo que se percibe con ayuda de una red de relaciones lógicas. El lenguaje es un medio poderoso para analizar y clasificar los fenómenos, de regular y generalizar la realidad (VYGOTSKI, 2012, p. 71).

antemão todas as peculiaridades futuras da conduta humana (VYGOTSKI, 2012, p. 37)⁶⁵.

Existe ainda um último aspecto que pode ser enquadrado como um desenvolvimento possível de se estabelecer na fase de transição e que por isso precisa ser abordado ainda nesse subtítulo. Referir-se ao desenvolvimento possível significa apontar o conjunto de habilidades que, dadas as diversas características que delimitam o período relativo à fase de transição, possivelmente estão em vias de amadurecimento. Ou seja, a escolha do termo desenvolvimento possível remete às habilidades que encontram nessa faixa etária sua máxima possibilidade de surgimento, dada as características específicas e já discutidas do adolescente, considerando-se a influência exercida pelo ensino escolar. Nesse caso em particular, aos processos de tomada de consciência, ou seja, do uso consciente de padrões de comportamento de modo voluntário e discricionário a partir de seus significados.

Note, o termo *desenvolvimento possível* anteriormente discutido guarda uma estreita relação com o conceito ZDP assumido nesta investigação. Ou seja, a ZDP faz referência ao conjunto de habilidades e potencialidades mais prováveis, mais possíveis de serem desenvolvidas pela pessoa em um dado momento de sua vida. A ZDP não faz referência a um conjunto de habilidades e potencialidades que inevitavelmente se desenvolverão, na verdade, o desenvolvimento desses fatores está na dependência da influência de forças externas e internas a essa pessoa. Especificamente para este trabalho, o foco analítico está nos modos como as ações de ensino podem ser organizadas no intuito de atuarem favoravelmente à promoção desse desenvolvimento.

Em uma sala de aula, cada estudante possuirá uma ZDP própria, possuirá habilidades que estão mais ou menos próximas de serem desenvolvidas e integrarem sua ZDR e que na medida em que se tornam ZDR desvelam novos horizontes ampliados de sua ZDP em um contínuo devir. Fundamentalmente, a ZDP de cada estudante diferirá daquela dos demais colegas, tudo isso impossibilita qualquer garantia rigorosa e prévia das habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes nos diversos períodos escolares. O que, por outro lado, não significa dizer que não guardem entre si um certo conjunto de semelhanças que nos permitam identificar, por exemplo, a formação de conceitos como um fenômeno central nos diversos processos de desenvolvimento postos enquanto possibilidade ao adolescente. Dessa forma, o reconhecimento

⁶⁵ De acuerdo con la primera idea la educación se relaciona con el interés en dos sentidos. El objetivo de la educación consiste en formar determinados intereses positivos y eliminar los indeseables, ya que la educación de hecho, jamás puede formar de antemano todas las peculiaridades futuras de la conducta humana (VYGOTSKI, 2012, p. 37).

da ZDP instrumentaliza o professor com a capacidade de planejamento das ações de ensino de modo a exigirem mais do que o estudante pode/sabe fazer num dado momento mas nos limites de suas potencialidades. Assim, o ensino, na escola, organiza um espaço-tempo no qual estão postas forças de influência que criam possibilidades de desenvolvimento nos estudantes ali atendidos. Prestes (2010), discute esse aspecto ao analisar o problema das traduções e do significado do conceito de ZDP em Vigotski:

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominado-o de **zona de desenvolvimento proximal**. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato**. Alterou-se uma palavra – de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 168, grifos do original).

Retomando os processos de tomada de consciência, novamente encontramos a necessidade de ter-se a clareza de uso de um paradigma teórico que oriente homogeneamente todo o conjunto das reflexões a serem realizadas. A consciência, nessa perspectiva, não é entendida como uma condição do funcionamento adequado cerebral, a consciência não é um simples resultado natural do funcionamento neurológico. Claro que, novamente, a ausência de condições biológicas adversas e patológicas é condição fundamental para o desenvolvimento da consciência, porém, em uma perspectiva dada a partir dos pressupostos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, a consciência é essencialmente uma construção social.

A partir desse prisma, a consciência é um resultado possível do desenvolvimento humano e tem em sua base a atuação de todas as forças já discutidas anteriormente. As novas atrações e os novos interesses resultantes, os significados e sentidos sociais para a conduta humana, as novas funções psicológicas superiores e a reestruturação das antigas, se tornam todos elementos que compõem a consciência e que permitirão ao indivíduo o entendimento da realidade na qual se insere e dos modos possíveis dele próprio se inserir nessa realidade, ou seja, o controle de suas ações e condutas.

Nesse sentido, podemos compreender o conceito de consciência em Vygotski como uma função de origem social, em que os signos possuem papel imprescindível em sua formação. Sua transformação implica em motivações mediadas por emoções, sentidos e significados, constituindo-se, dessa forma, como um processo que filtra o mundo e coordena as ações humanas (CARVALHO et al, 2010, p. 18).

A consciência é, nesse sentido, uma forma nova, mais complexa e mais sofisticada de percepção da realidade, ou seja, para Vygotski (2012), a consciência se caracteriza por uma capacidade superior de percepção da realidade, que se distingue da percepção elementar por ser carregada de sentidos sobre a própria realidade percebida. Ao atribuir sentido ao que percebe, o adolescente (e o adulto) se torna apto ao entendimento dos fenômenos que observa nessa realidade, e mais, da lógica intrínseca e que regula o próprio fenômeno.

[...] A percepção desenvolvida pelo adulto recobre a realidade com uma malha de categorias lógicas, reguladoras. Trata-se sempre de uma percepção atribuída de sentido; ao passo que a percepção no pensamento visual-direto representa um caso particular de promoção das funções antes mencionadas (VYGOTSKI, 2012, p. 123)⁶⁶.

Retomando a metáfora do jardineiro apresentada por Vigotski (2010), nota-se que a consciência, nessa perspectiva, participa fundamentalmente do desenvolvimento da capacidade de controle voluntário da própria conduta. Na medida em que essa percepção superior, a consciência, é desenvolvida, ela reorganiza a participação do conjunto do patrimônio cultural interiorizado pelo sujeito nos processos que determinam seu comportamento. Esse patrimônio cultural, na medida que se interioriza, passa a estabelecer sentido e explicar o funcionamento da realidade observada permitindo, por sua vez, sua apropriação, seu uso consciente pelo sujeito objetivando fins específicos. O jardineiro, por exemplo, se apropriando dos saberes relativos à influência do solo, dos fertilizantes, do sol, das demais plantas vizinhas, alcança a capacidade de conscientemente decidir quais condutas devem ser por ele tomadas no intuito de melhor promover o crescimento de determinada planta.

Especificamente para o caso do ensino de Sociologia discutido neste trabalho, o objetivo do exercício da cidadania se caracteriza pelo desenvolvimento dessa habilidade, pelo sujeito, de conscientemente optar por um certo conjunto (negando outros) de práticas e condutas típicas de um cidadão. Não há possibilidade de exercício da cidadania sem que o sujeito possua desenvolvidas em si as capacidades de atribuição de sentido à sua realidade social e política, que seja capaz de pensar essa realidade conceitualmente e assim poder, conscientemente, eleger a conduta que assumirá mais apropriada para a vida em sociedade. O que explicita novamente o caráter social da consciência e, agora também, da capacidade de controle do próprio comportamento, o que nos permite pensar nas formas como esse comportamento novo e específico, do cidadão, tenha nos processos educativos escolares um condicionante de sua formação.

⁶⁶ [...] La percepción desarrollada del adulto recubre la realidad con una malla de categorías lógicas, reguladoras. Se trata siempre de una percepción atribuida de sentido; el paso de la percepción al pensamiento visual-directo es un caso particular de ascenso de las funciones antes mencionado (VYGOTSKI, 2012, p. 123).

Certamente o aspecto mais difícil de ser explicado e, ao mesmo tempo, entendido, se trata do modo como o desenvolvimento pressupõe a simultaneidade de diversos processos nele envolvidos. Falaciosa é a interpretação simplesmente linear desses momentos, entendidos como: apropriação do patrimônio cultural → atribuição de sentido e significado pessoais → desenvolvimento de funções psicológicas superiores (percepção categorial) → desenvolvimento do pensamento conceitual → tomada de consciência e uso voluntário do patrimônio cultural acumulado e → desenvolvimento da autopercepção, autoavaliação e autocontrole da conduta. Obviamente cada um desses momentos possui uma importância especial e participa dos resultados finais relativos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento conceitual e da tomada de consciência. O erro interpretativo que deve ser superado é a linearidade de seu entendimento, como se cada um desses momentos representasse simplesmente um acúmulo quantitativo de modificações que, por sua vez, resultassem em um amontoado de habilidades que compusessem a personalidade final do adolescente.

Um entendimento apropriado de todo o processo de desenvolvimento precisa reconhecer cada um de seus momentos, não como um amontoado de etapas mas, como um elemento novo que, além de somar aos demais, reorganiza e reelabora aquilo que antes já era existente. Nesse sentido, o conceito científico representa uma das últimas etapas possíveis de serem alcançadas no processo de desenvolvimento dado desde a criança até o adolescente. No entanto, na medida em que surge o pensamento lógico pelo uso consciente do conceito científico, esse reorganiza e transforma aquilo que já existia na criança, por exemplo, os conceitos espontâneos. O caráter dialético de todo o desenvolvimento humano pode ser evidenciado justamente ao se reconhecer que há mais do que acúmulos quantitativos de mudanças ao longo do tempo. Na verdade, essas mudanças quantitativas também são acompanhadas de transformações qualitativas que representam os modos como as funções psicológicas já desenvolvidas, os saberes e comportamentos já interiorizados são reelaborados, reorganizados e, apesar de antigos, passam a compor uma estrutura nova com um novo modo de funcionamento.

O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, senão também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto, construído a partir de relações sócio-históricas. Não se detém somente no aparente, mas busca estabelecer relações com os conceitos anteriormente apropriados. Se utilizarmos a terminologia de Saviani (2002), podemos dizer que, a partir da formação dos conceitos, os indivíduos têm uma “catarse” elaborando uma nova forma de compreensão da prática social e dele mesmo.

Vigotski identifica dois tipos de conceitos: os espontâneos ou cotidianos e os científicos ou não cotidianos. Os conceitos espontâneos – tais como irmão, número, o passado – são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta, por meio de interações sociais imediatas; já os conceitos científicos

– tais como exploração, causalidade, história, lei de Archimedes – são apropriados no processo educativo ou escolar (FACCI, 2010, p. 132-133).

Mais à frente a autora completa:

[...] Os conceitos científicos se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas, e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Pensemos, por exemplo, no conceito de flor. O indivíduo, no seu cotidiano aprende rapidamente o que é uma flor, ele vê essa flor no jardim, no vaso e tem esse conceito espontâneo. Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor. Quando ele vai para a escola, ao estudar Botânica, o conceito de flor se amplia: agora ele vai aprender, por exemplo, sobre a constituição da flor: cálice, corola, androceu, gineceu. Suas informações são ampliadas e ocorre uma modificação no conceito espontâneo que o indivíduo tinha. Esse conceito pode ser cada vez mais aprofundado, chegando a um estudo cada vez mais específico que complexifica o seu entendimento do conceito de flor (FACCI, 2010, p. 134).

Entender essa qualidade dialética do desenvolvimento humano, que exige o reconhecimento simultâneo das transformações qualitativas em operação, permite que avancemos na última análise proposta acerca dos processos de tomada de consciência. Sabemos que já em tenra idade a criança começa o processo de apropriação da língua, na medida em que ocorre esse processo cumulativo de interiorização da língua ocorre simultaneamente modificações qualitativas nas funções já desenvolvidas pela criança. Tratamos desse aspecto quando analisamos o desenvolvimento de mecanismos de conduta para o controle da atenção alheia e da atenção voluntária. Vimos, portanto, que a língua ao ser apropriada modifica todo o conjunto das funções intelectuais e do pensamento na criança, agora cabe perceber que, dialeticamente, a língua ao transformar todas essas funções transformará consequentemente também os modos como o sujeito a emprega.

A língua, enquanto resultado de uma apropriação do patrimônio cultural humano, é interiorizada como mais um conjunto de comportamentos e significados que permite ao sujeito estabelecer relações com sua realidade concreta e social. A língua, dessa forma, amplia as formas disponíveis de relação social e a capacidade do sujeito em compreender sua realidade, simultaneamente, ao ser apropriada reorganiza e reelabora toda a estrutura de compreensão da experiência social. Os novos modos de entendimento da experiência social oferecem maiores significados e sentidos com os quais se torna possível transformar o próprio uso da língua, agora, como meio de pensamento e consciência individual.

Se tratarmos da formação, com ajuda da linguagem, de uma série de sistemas, nos quais se incluem a relação da personalidade com a natureza, não se deve esquecer nem por um momento que tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da

personalidade se realizam com a ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que te rodeiam, com a compreensão da experiência social. A linguagem é inseparável da compreensão. A indivisibilidade da linguagem e a compreensão se manifestam tanto no uso social da língua como meio de comunicação, assim como em seu emprego individual como meio de pensamento (VYGOTSKI, 2012, p. 73)⁶⁷.

Vigotski explora bem esse aspecto ao demonstrar a forma como a criança, frente a um determinado problema, expressa em palavras suas articulações do pensamento, dito de outra forma, socializa sua linguagem interna. Reorganizar seu pensamento na forma de linguagem verbal oferece a criança os meios de tomada de consciência acerca do funcionamento de seus mecanismos do pensamento. Ou seja, a direção voluntária do curso do pensamento na criança só se fez possível a partir de uma organização especial desse pensamento em palavras. Em outras palavras, o exercício de organizar em palavras, verbalmente, o próprio pensamento permitiu à criança tornar-se consciente dos significados culturais já apropriados. Ao tornar-se consciente destes significados alcança uma habilidade maior, de fazer uso intencional desses significados, seja como meio de comunicação ou como meio de pensamento e entendimento de sua realidade. Para Vigotski o desenvolvimento do pensamento lógico no adolescente só poderá ocorrer se o sujeito já possuir desenvolvido anteriormente a habilidade de tomar consciência de seu próprio pensamento para dirigir seu curso.

[...] Ao tomar consciência do curso de seus próprios pensamentos e dos outros no processo de sua comunicação verbal a criança começa a tomar consciência de seus próprios pensamentos e dirigir seu curso. A progressiva socialização da linguagem interna, a progressiva socialização do pensamento, é o fator decisivo para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição, o elemento fundamental, central, de todas as mudanças que se produzem no intelecto do adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 101)⁶⁸.

Os conceitos científicos não poderiam ser aprendidos, dada a atual forma organizacional da sociedade, de um modo desvinculado à educação escolar. Por sua vez, a linguagem, é justamente o instrumento cultural que possibilita aos sujeitos o acesso ao universo dos significados sociais que lhes permitirão o conhecimento.

⁶⁷ Si tratamos de la formación, con ayuda del lenguaje, de una serie de sistemas, en los cuales se incluye la relación de la personalidad con la naturaleza, no debe olvidarse ni por un momento que tanto el conocimiento de la naturaleza como el conocimiento de la personalidad se realizan con ayuda de la comprensión de otras personas, con la comprensión de los que le rodean, con la comprensión de la experiencia social. El lenguaje es inseparable de la comprensión. La indivisibilidad del lenguaje y la comprensión se manifiesta tanto en el uso social del lenguaje como medio de comunicación, así como en su empleo individual como medio del pensamiento (VYGOTSKI, 2012, p. 73).

⁶⁸ [...] Al tomar conciencia del curso de sus propios pensamientos y de los ajenos en el proceso de su comunicación verbal el niño empieza a tomar conciencia de sus propios pensamientos y dirigir su curso. La progresiva socialización del lenguaje interno, la progresiva socialización del pensamiento, es el factor decisivo para el desarrollo del pensamiento lógico en la edad de transición, el elemento fundamental, central, de todos los cambios que se producen en el intelecto del adolescente (VYGOTSKI, 2012, p. 101).

O conhecimento, no sentido de uma percepção ordenada, categorial, é impossível sem a linguagem. A palavra singulariza o objeto do processo integral de adaptação, de uma situação, o converte em objeto de conhecimento (VYGOTSKI, 2012, p. 126)⁶⁹.

O emprego consciente dos significados sociais pelo uso da palavra, ou seja, o desenvolvimento do pensamento verbal é a habilidade que abre espaço para novas formas mais sofisticadas de conduta. O pensamento conceitual pressupõe o pensamento verbal, a consciência superior é derivada do uso voluntário e funcional dos signos, e esses são, por isso, os meios que tornam possível a formação de conceitos e o pensamento conceitual.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 170).

O pensamento verbal não surge de maneira acabada na consciência do sujeito que de súbito domina o uso consciente dos significados das palavras. Na verdade, existem dois momentos que marcam a formação do pensamento verbal. Primeiramente ocorre o domínio, ou a apropriação, do uso da palavra em situações práticas, objetivas. A criança faz um uso adequado da palavra no plano da ação, ou seja, ao construir suas elaborações verbais coloca a palavra em uso nos contextos nos quais seu significado está de acordo com a situação aplicada em questão. Curiosamente, ainda nessa primeira fase, não consegue elaborar verbalmente o significado, seu sentido pessoal, daquela mesma palavra cujo uso já é feito em condições adequadas. Isso significa que o primeiro momento do processo de apropriação da linguagem e formação do pensamento verbal é o uso correto das palavras em situações objetivas na vida do sujeito.

A partir do uso apropriado dessas palavras se inicia o segundo momento que compõe o processo de formação do pensamento verbal, ocorre sua intelectualização. O uso social das palavras, que é inicialmente apropriado pela criança e com o qual ela se relaciona com a realidade concreta e social ao seu redor, representam o meio externo que é interiorizado e passa a compor o patrimônio cultural individual da pessoa. Ao conseguir elaborar verbalmente o significado das palavras que já fazia uso, o sujeito alcança o segundo momento, agora intelectualizado e interior, que é o uso consciente e voluntário dos significados e sentidos culturais interiorizados.

⁶⁹ El conocimiento en el sentido de una percepción ordenada, categorial, es imposible sin el lenguaje. La palabra singulariza el objeto del proceso integral de adaptación, de una situación, lo convierte en objeto de conocimiento (VYGOTSKI, 2012, p. 126).

Convém destacar, desde o princípio, dois momentos. Primeiro, a aproximação da linguagem e do pensamento não é uma invenção da criança, é construído por ela com ajuda de operações lógicas, não cria, valendo-se da linguagem, uma ou outra forma de conduta prática. Pelo contrário, é a própria linguagem que adquire determinadas formas lógicas e se intelectualiza pelo simples fato de refletir e acompanhar as operações práticas intelectuais da criança. O pensamento verbal, a princípio, há de ser objetivo e tão somente depois se faz subjetivo. Primeiro surge em si e, depois, para si (VYGOTSKI, 2012, p. 157)⁷⁰.

O aspecto fundamental que precisa ser destacado para que se possa oferecer uma ferramenta didática que auxilie a sistematização de ações didáticas para um ensino orientado pela Teoria Histórico-Cultural é que o plano da ação antecede ao plano da intelectualização. Os sujeitos primeiro dominam o uso social dos significados das palavras e da língua, e somente em um momento posterior conseguem expor esse significado verbalmente, ou seja, dominam intelectualmente. Não que exista uma nítida ruptura entre tais momentos, na medida em que domina o uso social e prático das palavras, seus significados já estão em processo de intelectualização. Nesse processo, a criança elabora os sentidos pessoais que lhe permitirão o posterior domínio consciente daqueles significados apropriados. De toda forma, mesmo imbricados, é no plano da ação que se dá o movimento inicial do desenvolvimento e que culmina, ao final, na intelectualização.

Mais do que momentos separados de um mesmo fenômeno, trata-se na verdade dos mecanismos que permitem a criação das formas mais sofisticadas do pensamento. O plano da ação representa por isso a relação com o meio externo do qual serão transferidos para o interior os significados que comporão a consciência individual. Esse movimento do exterior para o interior no que se refere ao domínio dos significados e sentidos culturais se dá pela linguagem, por isso a linguagem se torna um processo intelectual.

A ação forma na linguagem juízos, converte a linguagem em um processo intelectual, fato que podemos observar nos experimentos com as crianças. Que a criança pensa na ação, ou seja, o fato de empregar as ferramentas utilizando ao mesmo tempo a linguagem, não somente modifica a forma de seu pensamento ao introduzir através da linguagem novas formas de utilização da experiência, mas também modifica a própria linguagem, estruturando-a sendo o princípio intelectual, conferindo-a uma função intelectual (VYGOTSKI, 2012, p. 163)⁷¹.

⁷⁰ Conviene destacar, desde el principio, dos momentos. Primero, la aproximación del lenguaje y del pensamiento no es invento del niño, es construido por él con ayuda de operaciones lógicas, no crea, valiéndose del lenguaje, una u otra forma de conducta práctica. Por el contrario, es el propio lenguaje el que adquire determinadas formas lógicas y se intelectualiza por el mero hecho de reflejar y acompañar las operaciones prácticas intelectuales del niño. El pensamiento verbal, al principio, ha de ser objetivo y tan sólo después se hace subjetivo. Primero surge en sí y después para sí (VYGOTSKI, 2012, p. 157).

⁷¹ La acción forma en el lenguaje juicios, convierte al lenguaje en un proceso intelectual, hecho que pudimos observar en los experimentos con los niños. Lo que el niño piensa en la acción, es decir, el hecho de emplear las herramientas utilizando al mismo tiempo el lenguaje, no sólo modifica la forma de su pensamiento al introducir a través del lenguaje nuevas formas de utilización de la experiencia, sino que modifica el propio lenguaje, estructurándolo según el principio intelectual, confiriéndole una función intelectual (VYGOTSKI, 2012, p. 163).

Se a criança faz um uso prático e social adequado da palavra para em seguida dominar intelectualmente seu significado, na adolescência o mesmo fenômeno ocorre, porém agora com o uso do conceito. O processo de formação do conceito, de importância tão central para o período de transição, tem sua interiorização nos mesmos dois momentos que a criança quando do domínio do significado das palavras. Ou seja, o adolescente primeiramente domina o uso do conceito empregando-o adequadamente nas situações concretas, objetivas, de sua vida. Depois, torna-se capaz de fazer uso consciente de seu significado.

O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva. Verifica-se nesse fato a confirmação direta de que os conceitos não surgem simplesmente como resultado de uma elaboração lógica desses ou daqueles elementos da experiência, que a criança não atina sobre seus conceitos, e que estes lhe surgem de modo bem diferente e só mais tarde ela toma consciência deles e lhes dá configuração lógica.

Aqui se revela outro momento característico da aplicação dos conceitos na adolescência: o adolescente aplica o conceito em situação concreta. Quando esse conceito ainda não se dissociou da situação concreta e percebida com evidência, ele orienta o pensamento do adolescente com mais facilidades e sem erros (VIGOTSKI, 2001, p. 230).

Se o objetivo da última análise que esse subtítulo se propõe é refletir sobre os processos relacionados à tomada de consciência, na perspectiva vigotskiana é correto afirmar que “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 275). Expressar qualquer significado em palavras, que evidencia o processo de tomada de consciência, só é possível acerca de fenômenos observados e vividos no plano concreto da ação.

Quando se pensa as contribuições que o entendimento desse processo pode oferecer para as práticas educacionais faz-se necessário lembrar que o ensino deve atuar na ZDP. Quer dizer, o papel do professor é orquestrar estratégias de ensino que levem o estudante a desenvolver aquelas habilidades que estão além de sua ZDR, ou seja, das habilidades que ele já tem desenvolvidas. Já é sabido que o elemento marcante para o diagnóstico da ZDR se caracteriza pelo conjunto das atividades e problemas que o sujeito é capaz de resolver sozinho, sem a interferência ou a ajuda de outros. Paralelamente é sabido também que a ZDP é evidenciada pelo conjunto de atividades e problemas que o sujeito é capaz de resolver com o auxílio de outro mais experiente, que não precisa ser exclusivamente o professor.

Vimos que o processo de intelectualização e tomada de consciência, discutido anteriormente, se dá pela transferência de determinado fenômeno do plano da ação para o plano da linguagem. Isso significa que as práticas educacionais precisam necessariamente organizarem-se em formas que façam os estudantes entrarem em ação para que posteriormente tenham a possibilidade de reelaborarem em palavras aquilo que já é de seu domínio prático. Se a educação precisa atuar na ZDP do estudante, isso significa que um primeiro momento imprescindível deve ser oferecer condições do discente colocar em ação atividades que se encontram acima de sua ZDR e nos limites de sua ZDP. Essas ações carecem necessariamente da colaboração de outros mais experientes que coloquem os sujeitos na execução de atividades e solução de problemas que não seriam capazes de resolverem sozinhos.

O valioso dessa relação com o outro mais experiente está no fato de que a pessoa se depara com um momento crítico representado pelo reconhecimento de seus próprios limites mas, ao mesmo tempo, ao assistir e se relacionar com esse outro, vive a oportunidade de interiorizar saberes, práticas, enfim, habilidades que lhe são naquele momento apenas potenciais e externas. A imitação das formas mais sofisticadas de padrões comportamentais e culturais se torna uma atividade de aprendizado, de interiorização daquelas habilidades ainda não desenvolvidas. Em outras palavras, a imitação representa nessa perspectiva uma primeira oportunidade disponível ao professor para que coloque, no plano da ação, seus estudantes em contato com o conjunto de significados, comportamentos e conhecimentos culturais relativos ao conteúdo ensinado.

Vigotski (2001) mostra que a imitação só é possível no limite daquelas habilidades cujos estudantes já possuem a potencialidade de aprender. A imitação enquanto ferramenta didática se destaca, dessa forma, pois oferece uma segurança mais objetiva de que o docente de fato conseguirá organizar sua prática de ensino com foco no trabalho das habilidades que se encontram na ZDP do conjunto de seus estudantes. Resumidamente, Vigotski (2001) demonstra que a imitação representa uma valiosa estratégia de aprendizado exatamente por propiciar ao estudante a possibilidade de experimentar no plano da ação as habilidades que possui em nível potencial.

Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei.

[...] Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas

potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. As nossas investigações mostraram que pela imitação a criança não resolve todos os testes até então não resolvidos. Ela chega até um certo limite, que é diferente para crianças diferentes (VIGOTSKI, 2001, p. 328-329).

Ainda sobre a imitação e sua relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento, afirma Vigotski:

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Vale destacar que a imitação se caracteriza como um fenômeno criativo, não passivo, estreitamente ligado aos mecanismos de aprendizagem e imaginativos. Uma vez que coloca o estudante no exercício de uma prática localizada para além de suas habilidades atuais, a imitação aproxima o sujeito de um domínio, no plano da ação, de habilidades antes inexistentes. Essa ação imitativa representa simultaneamente: 1 - a crise de ser posto frente a problemas cuja solução estão além das habilidades atuais e 2 – o estabelecimento de novas relações concretas e sociais que oferecerão a possibilidade de apropriação de patrimônios culturais novos e que permitirão, por sua vez, a solução da crise experimentada.

A imitação depende de conteúdo social, comportamental, cultural e cognitivo para ocorrer, se dá na medida em que sentidos pessoais são elaborados a partir do conjunto dos significados culturais disponíveis. O próprio esforço de imitação caracteriza o momento de elaboração pessoal dos sentidos possíveis de serem formatados a partir do conjunto dos significados sociais e padrões comportamentais em processo de apropriação. A centralidade do papel do professor está na organização do ambiente pedagógico, ampliando o patrimônio desses significados culturais-científicos e padrões comportamentais com os quais a prática imitativa será elaborada com vistas à solução dos problemas propostos. A imitação, nesse sentido, poderá ser assumida enquanto estratégia didática que condiciona a atividade imaginativa do estudante a encontrar novas soluções e à medida em que põe em ação, pela imitação, os novos saberes e práticas com os quais entrou em contato.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas

para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Conforme se apropria desse patrimônio cultural novo, o adolescente pode caminhar gradativamente em direção ao domínio de novas habilidades no plano da ação, ou seja, habilidades em si, domina seu uso mas ainda não seu significado. O ensino pode contribuir propiciando condições de desenvolvimento na medida em que planeje processos de imitação que, ao serem apropriados no plano da ação pelo estudante, também exijam desse estudante a elaboração verbal daquilo que fora executado. Uma vez que o estudante precise fazer uso da linguagem como instrumento de explicação do fenômeno investigado, mediados pelos saberes científicos ensinados pelo professor, ele os intelectualiza e é capaz de formar conceitos. As habilidades em si, que compunham o nível de suas práticas, dada a formação dos conceitos se tornam conscientes, para si. Sua intelectualização, surgida pela habilidade de elaboração verbal do significado do conceito, possibilita o domínio consciente desse significado.

No significado, no domínio do significado da palavra pela criança ou do conceito pelo adolescente, encontra-se a unidade indissolúvel entre conteúdo e forma ou, como apresentado por Vigotski, entre pensamento e linguagem. Se a tomada de consciência pressupõe a existência de determinado conteúdo intelectual, ela só ocorre a partir do estabelecimento de sua expressão verbal pela linguagem. Retomemos a seguinte citação:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. E um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Por isso Vigotski entende que a palavra não representa a simples expressão do pensamento, na verdade, é o pensamento que se modifica e se organiza para tornar possível sua transformação em linguagem. É esse o sentido do pensamento, enquanto fenômeno, se realizar na palavra. “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

Nesse ponto, está clara a dependência que a educação, o ensino e as práticas educativas têm no que se refere à necessidade de planejamento de um ensino que considere o uso de ações acompanhado da necessidade de uso da palavra atribuindo sentido a essa ação. Ambos os momentos possibilitados pela participação ativa do estudante em seu processo de aprendizado e, tudo isso, resultado de um planejamento premeditado e organizado pelo professor para o trabalho com um determinado conteúdo escolar. Erram, por isso, as práticas de ensino que se baseiam na entrega, pelo professor ao estudante, de definições acabadas e que tentam representar os conceitos em palavras. “A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

Finalmente, se o propósito era analisar os desenvolvimentos possíveis de serem estabelecidos no período de transição, é correto dizer que dois desses desenvolvimentos se destacam como principais objetivos a serem buscados pelas práticas educativas. O primeiro é a formação de conceitos e do pensamento conceitual. Tal habilidade tem inicialmente na adolescência sua máxima possibilidade de desenvolvimento. Da mesma forma que o desenvolvimento do significado das palavras na infância ocupou uma importância central, tem-se na adolescência a abertura da possibilidade de domínio de significados mais amplos e complexos que se dão com a formação de conceitos.

A segunda possibilidade de desenvolvimento que se destaca como objetivo das ações educativas para adolescentes é a tomada de consciência estabelecida na unidade pensamento e linguagem. A consciência entendida como um fenômeno histórico e social carece de determinados processos para se estabelecer. A proposição deste trabalho é que a escola e o ensino, nessa perspectiva, se responsabilizem pela oferta de condições que possibilitem seu desenvolvimento. Os processos, dos quais depende o desenvolvimento da consciência, podem ser planejados e organizados de modo que o estudante tenha condições de os experimentar no ambiente escolar. Se a consciência é o resultado da construção humana, social, a escola poderá nesse sentido se estabelecer de fato como ambiente de formação de sujeitos, humanizador, ao propiciar seu desenvolvimento.

Tanto o desenvolvimento dos conceitos, quanto o desenvolvimento da consciência tem no significado, na palavra, na linguagem, sua dependência essencial. A palavra e, seu fenômeno resultante, a linguagem, são as forças que possibilitam o pensamento verbal, estabelecendo com esse uma unidade indissolúvel. A palavra representa simbolicamente a linha que costura a trama e que possibilita a formação do pensamento conceitual e da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

Em linhas gerais, buscou-se demonstrar possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural na oferta de um embasamento teórico sólido e seguro para se planejar a execução das ações de ensino. O que se põe em evidência como um elemento fundamental dessa perspectiva é a superação de uma visão naturalista acerca do desenvolvimento humano que limita a educação, a escola e o professor àquilo que o estudante já sabe fazer. Em uma distinta posição paradigmática Vigotski demonstra o papel do meio social, externo, nos processos de desenvolvimento humano. Com isso, torna possível a conclusão, profunda e revolucionária, de que o desenvolvimento, e a própria consciência humana, são fenômenos sociais. Agora, sim, a escola pode ser entendida e se posicionar como instituição promotora desses processos de desenvolvimento.

3.2 Dos princípios e estratégias didáticas para o ensino de Sociologia na fase de transição: proposições e orientações para uma ação didático-pedagógica desenvolvimental

As análises até aqui empreendidas culminam na necessidade da objetivação do ensino na fase de transição que seja propulsor do desenvolvimento na adolescência e, nesse sentido, da compreensão sobre o modo como o ensino de Sociologia pode participar dos processos de desenvolvimento do estudante. Partindo de uma realidade particular e tomando como contexto um nível específico de ensino, a análise realizada por esta pesquisa do que representa o desafio do ensino no EM brasileiro atual, identifica uma predominância do público adolescente (85,42% das matrículas totais para EM no ano de 2010) ocupando as carteiras das salas de aula. Esse dado foi definidor do recorte escolhido para a investigação, a adolescência; por representar a imensa maioria dos estudantes nessa faixa educativa. Aprofundar o entendimento do que representa essa faixa etária relativa aos adolescentes, a partir da base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural, foi crucial para sinalizar, do ponto de vista psicológico, o desenvolvimento

possível na fase de transição. Ofereceu ainda os fundamentos para analisar as práticas didáticas concretizadas na pesquisa de campo, sob esse alicerce teórico-epistemológico, e a partir delas sistematizar os princípios e as ações orientadoras do desenvolvimento.

Em outras palavras, a busca pela compreensão de quais processos de desenvolvimento são os mais prováveis e adequados nesse período constituiu-se numa importante ferramenta para analisar o modo como a educação pode estimular sua promoção. Assim, temos como resultados, como sínteses possíveis, a análise das aulas planejadas e desenvolvidas sob a orientação da THC e da didática desenvolvimental, materializadas na forma de princípios e ações didáticas orientadoras da prática pedagógica.

Dessa forma, os princípios e ações aos quais nos referimos não emergiram de “elucubrações teóricas”, foram apreendidos na vivência prática, confrontados com os fundamentos da didática desenvolvimental, e se constituem aqui como ferramentas orientadoras para outras vivências. Por isso, não podem ser percebidos como técnica aplicável ou reaplicável; não é prática pela prática. Se faz absolutamente necessário estar inserido no universo teórico no qual se constituíram. É preciso ter compreensão, domínio e convicção das bases da THC e da didática desenvolvimental para que esses princípios e ações se constituam também síntese, unidade, para o professor. Nesse sentido, muito mais do que um modelo rígido e estático a ser seguido eles representam instrumentos teóricos-didáticos que visam empoderar o professor da habilidade de intencionalmente e premeditadamente planejar a organização de suas práticas de ensino visando a aprendizagem de seus estudantes e a possibilidade do desenvolvimento por eles de novas funções psicológicas; sem ignorar a necessária inserção do professor nos fundamentos a partir dos quais eles foram analisados e sintetizados.

Como resultado do processo de desenvolvimento desta pesquisa eles precisam, portanto, ser entendidos em sua historicidade, ou seja, são a objetivação daquilo que foi produzido e do qual surtiram resultados positivos enquanto instrumentos aplicados às metodologias de ensino. Assumi-los enquanto técnica a ser reproduzida é determinar o fracasso de todo o esforço analítico, teórico e propositivo aqui empreendido. Do confronto do estudo teórico relativo aos processos de aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural com as aulas em suas dimensões de planejamento e desenvolvimento, emergiram tais instrumentos que tiveram na prática docente, no interior da sala-de-aula, sua validação. Resumidamente, são a expressão objetiva e compartilhada neste trabalho de uma possibilidade de apropriação da THC para o planejamento e execução das práticas de ensino. Enquanto práxis educacional, prática docente teoricamente embasada com fins transformadores de determinada realidade, pode servir de instrumental orientador e ser apropriada por outros professores que nelas encontrarem recursos

de seu próprio empoderamento profissional. No entanto, tal apropriação deve ocorrer na mesma medida em que reconheçam, em suas objetivações, a necessidade de fazê-la a partir da realidade concreta na qual estiverem inseridos, acrescentando, excluindo e/ou transformando princípios e ações, superando as aqui sistematizadas, a partir de novos confrontos entre as vivências práticas e os processos de apropriação teórica. Esse é o movimento de formação de desenvolvimento profissional docente que defendemos.

Franco (2009), assim como outros pesquisadores no campo da formação de professores (RAMALHO et al., 2002; GATTI, 2010; LONGAREZI; PUENTES, 2011a; LONGAREZI; PUENTES, 2011b; LONGAREZI; ALVARADO-PRADA; PUENTES, 2011; ALVARADO-PRADA, VIEIRA; LONGAREZI, 2012), já havia identificado uma demanda por parte dos professores que reivindicavam metodologias de ensino e uma didática que os instrumentalizassem e os capacitassem a lidar com os desafios postos em sala de aula, tais como indisciplina, o ensino de conteúdos específicos, etc. Por outro lado, é preciso reconhecer, como discutido anteriormente, que um dos motivos centrais que determinaram o fracasso de considerável parte das políticas de formação continuada de professores fora justamente a padronização e verticalização dessas chamadas capacitações. Os professores ao não participarem dos processos que determinam sua própria formação, sentem-se desprestigiados e não atendidos em suas demandas particulares. Nas diversas regiões de um mesmo estado, nas diversas escolas de uma mesma cidade, e até, no interior de uma mesma escola, hão de existir demandas e necessidades distintas. Nenhum curso ou formação continuada padronizada e verticalizada terá a capacidade de atender a todas as necessidades a um só tempo.

É justamente por esse motivo que esta pesquisa, orientada epistemologicamente pelo materialismo histórico-dialético, reconhece que toda intervenção na realidade deve tomar essa própria realidade, tal como ela é, como ponto de partida. Não é possível oferecer um modelo didático, tal como um *script*, que seguido à risca pelo professor garantirá um resultado preciso e desejável no que se refere aos processos de ensino-aprendizado no interior da sala de aula⁷²; razão pela qual este trabalho não se orienta para esse fim.

Tendo essa clareza, serão apresentados então os princípios e as ações didáticas orientadoras. Estes, no intuito de evidenciar o lugar que ocupam na organização das atividades

⁷² Ao mesmo tempo reconhecemos que as formações iniciais e continuadas de professores no Brasil foram historicamente marcadas por um desequilíbrio em seus conteúdos formativos que privilegiavam muito mais os saberes especializados do que aqueles relativos à prática docente (BRZEZINSKI, 2001; RAMALHO et al, 2002; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012; LIBÂNEO, 2011; GATTI, 2008; 2010).

de ensino e de estudo foram sistematizados em **4 princípios** (1. a aula como processo de formação de conceitos, 2. o ensino enquanto atividade promotora de crises, 3. a prática educativa enquanto formadora de novos interesses e 4. o ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si) e **5 ações orientadoras** (1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento, 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito, 3. a atividade coletiva, 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5. a generalização como objetivação do conceito para si).

Cabe esclarecer que não se trata de lidar com esses princípios e ações concebendo-os a partir de uma relação cronológica de sua execução, como uma espécie de passo a passo; representam sim a sistematização de uma vivência teórico-prática, materializada em princípios e ações didáticas que podem orientar a organização de atividades de ensino e de estudo desenvolvidoras do pensamento científico sociológico e do estudante em suas várias funções psicológicas superiores.

3.2.1 Princípios didáticos orientadores de um ensino desenvolvimental de Sociologia

No processo de atividade formativo-educativa realizada no contexto da pesquisa didático-formativa orientada pelo Observatório da Educação/UFU, foco da pesquisa de campo desenvolvida (vide Introdução), foram apreendidos e sistematizados 4 princípios considerados orientadores da organização didática da aula e que direcionam para um ensino desenvolvimental de Sociologia no Ensino Médio: 1. a aula como processo de formação de conceitos, 2. o ensino enquanto atividade promotora de crises, 3. a prática educativa enquanto formadora de novos interesses e 4. o ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si.

3.2.1.1 A aula como processo de formação de conceitos

Esse primeiro princípio emerge diretamente do entendimento proporcionado pelo exercício dessa pesquisa de que a formação de conceitos e do pensamento conceitual devem ser estabelecidos enquanto objetivos das práticas educativas escolares e da atividade de ensino do professor. As particularidades típicas do período de transição oferecem condições especiais para o desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos ocupa posição central nessas transformações revolucionárias de suas habilidades psíquicas superiores. Além

de encontrarem na adolescência uma fase propícia para seu desenvolvimento, são capazes de transformar a estrutura psíquica e subordinar as funções psicológicas elementares ao intelecto (VYGOTSKI, 2012). Como primeiro princípio, e objetivo da educação, perpassa os demais princípios e ações didáticas orientadoras sistematizadas, todos se conectam a esse e tem nele sua razão de aplicabilidade. Mais precisamente, nesse tópico busca-se sintetizar suas qualidades mais genéricas, de modo que, seus aspectos mais específicos perpassarão as análises dos demais princípios e ações didáticas a seguir.

Nesse sentido, o problema central que esse posicionamento epistemológico exige responder se refere ao modo como o “ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico” (LIBÂNEO, 2004).

Petrovski (1986, p. 292) definiu o pensamento teórico como “o processo ativo de reflexo objetivo em conceitos, juízos, teorias, etc.”. Em outras palavras, “é o processo psíquico socialmente condicionado de busca e descoberta do essencialmente novo e está indissoluvelmente ligado à linguagem” (idem). Note-se, formar conceitos e a partir deles permitir o desenvolvimento do pensamento teórico significa estabelecer habilidades superiores de percepção da realidade. São essas habilidades novas que transformam a estrutura psíquica e possibilitam que o estudante atribua, ao se apropriar dos significados dos conceitos sociológicos, os sentidos da realidade que observa e na qual se insere. Não são o resultado da vivência empírica desses sujeitos, não representam saberes espontâneos, são essencialmente o resultado das práticas sistemáticas de ensino que tem na escola o espaço-tempo melhor estruturado na sociedade contemporânea para sua elaboração.

O pensamento teórico, particularmente, é visto como um tipo especial de capacidade mental superior com características e especificidades que só podem ser desenvolvidas no espaço da escola. Constitui também o produto superior da matéria especificamente organizada na forma de imagem ideal do mundo objetivo, é a atividade espiritual como reflexo ideal da atividade objetiva (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 253).

E à frente, completam:

O desenvolvimento do pensamento teórico ocorre sob a base da formação de conceitos científicos e de ações mentais psicológicas, lógicas e específicas, de modo que formar o pensamento teórico implica formar conceitos e ações mentais (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 254).

Fica claro, dessa forma, que a habilidade cujo desenvolvimento motiva a prática docente, do pensamento teórico, é dependente da formação dos conceitos. Processo semelhante ao ocorrido na criança quando o pensamento verbal tem na formação do significado da palavra uma condição fundamental (VYGOTSKI, 2001, 1934/2012; VYGOTSKI, 2012). Em outras

palavras, a habilidade de análise, entendimento e intervenção na realidade, possibilitada a partir do estabelecimento do pensamento teórico, tem os conceitos científicos como seus instrumentos e por isso a ocorrência de um só se dará a partir e paralelamente à formação do outro.

É nesse sentido que se evidencia a razão do fracasso representado pela educação bancária e quaisquer outras formas de ensino essencialmente reprodutivas. Não se faz possível o ensino dos conceitos simplesmente pela apresentação de sua definição, “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril” (VIGOTSKI, 2001). Muito além da simples memorização de uma definição, o conceito se caracteriza por uma atividade mental que reproduz no plano do pensamento as relações, as qualidades e os significados de determinado objeto analisado.

O conceito é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Enquanto instrumentos teóricos representam o resultado do trabalho humano, são essencialmente sociais e são o resultado de um longo processo histórico que possibilitou a formação de seus diversos tipos em cada momento histórico. Sua apropriação enriquece a experiência social dos sujeitos, em especial dos estudantes, ampliando os significados com os quais atribuem sentido a sua realidade.

Assim, os conceitos científicos se caracterizam por constituírem os elementos essenciais da experiência social, as conquistas das gerações anteriores, na forma de imagens abstratas e generalizadas, que os alunos assimilam convertendo-as em experiência individual própria e em elementos de seu desenvolvimento intelectual (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 254).

Ao investigar o desenvolvimento infantil, Vigotski (2001, p. 236) já havia demonstrado que os conceitos não são o resultado de uma cópia mecânica das características e elementos da realidade externa para o interior da mente dos sujeitos. A formação de conceitos é, para esse autor, o resultado de “um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil”, é o resultado do desenvolvimento histórico da prática e do pensamento humano e é, essencialmente, social. É do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual que simultaneamente se alcança o desenvolvimento da “autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências” (VYGOTSKI, 2012, p. 71), habilidades fundamentais para o estabelecimento do controle da própria conduta.

Uma vez que a promoção desse desenvolvimento não se dá apenas pela atuação de forças e qualidades intrínsecas ao sujeito, ou seja, uma vez que a realidade social possui uma

participação fundamental nesse processo, tem-se estabelecido, dessa forma, o espaço no qual a educação buscará efetivar sua contribuição. Nesse sentido, o ensino se constitui enquanto meio, realidade social e externa, intencionalmente planejado no qual os estudantes terão acesso ao patrimônio cultural a ser interiorizado e com o qual estabelecerão novas formas de relacionamento com sua realidade.

A formação de conceitos e do pensamento conceitual precisam configurar-se enquanto objetivo da prática educativa. Assumido esse objetivo, o conjunto desses princípios e ações didáticas poderão instrumentalizar o professor, ou seja, lhe servirão de instrumentos com os quais poderá pôr em marcha seu esforço de planejamento e organização da aula, suas atividades e seu espaço-tempo de ensino. Os diagnósticos lhe permitirão avaliar as habilidades e saberes já desenvolvidos e o movimento do desenvolvimento daqueles potenciais, a problematização lhe possibilitará a promoção de experiências críticas que favoreçam o aprendizado. Poderão ainda, as problematizações, contribuir com a organização de situações-problema que coloquem os estudantes em ação, em movimento de estudo orientado para a solução de um determinado desafio posto e que só serão capazes de resolvê-lo a partir do conteúdo novo aprendido.

Todo esse processo, ao estabelecer uma participação ativa do estudante, coloca-o em contato com saberes e habilidades superiores aos que atualmente domina oferecendo oportunidades importantes para sua interiorização. As atividades coletivas reforçam seu caráter ativo, exigindo análise conjunta do problema e das possibilidades de sua solução, que compartilhem pela linguagem suas hipóteses e entendimento, convertem a linguagem em um processo intelectual (VYGOTSKI, 2012). Nos diálogos com os colegas e nas demais atividades postas pelo professor, ao serem estimulados a elaborarem verbalmente os significados daquilo que aprenderam, tomam consciência de seu próprio pensamento.

Tudo isso caracteriza o conjunto de ações que visam estabelecer o princípio da aula enquanto processo formador de conceitos, todo o ambiente e as ações didáticas são organizadas com esse foco. O resultado, pensamento conceitual, só se torna possível na medida em que o estudante se apropria dos significados conceituais social e historicamente construídos, elaborando seus sentidos e usos pessoais e desenvolvendo a habilidade de um uso para si desses conceitos. Ou seja, adquire a habilidade de direção do curso do próprio pensamento na medida em que desenvolve a capacidade de uso intencional dos significados conceituais apropriados.

3.2.1.2 O ensino enquanto atividade promotora de crises

Todo período de desenvolvimento humano é marcado por algum processo de crise, a adolescência se destaca inclusive pelo acúmulo de crises importantes e pela consequente intensidade dos processos de desenvolvimento em ação nesse período (KOSHINO, 2011; FACCI, 2004; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2012). A vivência da crise representa a experiência de limiar, ou seja, de reconhecimento dos limites da capacidade atual – leia-se conhecimentos e habilidades já desenvolvidas, ZDR – em dar solução a problemas e desafios postos ao sujeito. A crise é um importante fator de desenvolvimento pois representa um problema cuja solução está em um nível superior ao que os conhecimentos já adquiridos e habilidades já desenvolvidas permitem ao sujeito. Resolver a crise implicará, necessariamente, o alcance de saberes e/ou habilidades novas, ou seja, a transformação dos saberes e habilidades potenciais em reais.

No caso específico da escola, faz-se preciso que os saberes empíricos e espontâneos, já presentes nos estudantes, sejam desafiados com situações problemas cuja solução só se faz possível a partir de categorias científicas. Cabe ao professor o planejamento de problemas que desafiem seus estudantes e que permitam a eles perceberem a insuficiência de seus atuais saberes e habilidades para a solução desses problemas.

O trabalho de Sforni e Galuch (2006) desenvolvido com estudantes brasileiros de escola pública é uma ótima referência do uso de situações problema na promoção de crise da habilidade dos discentes em dar solução e resposta a um determinado fenômeno observado. As autoras, ao colocarem o desafio aos estudantes para que estes explicassem as razões dos alimentos estragarem com o tempo, abriram espaço para o estabelecimento de novos interesses que pudessem ter nos saberes científicos seu meio de satisfação. Ou seja, o trabalho organizado com as crianças colocando-as em uma crise de sua habilidade de resposta motivou-as à apropriação de novos saberes, enfim, motivou-as ao aprendizado. A capacidade de uso dos novos saberes científicos, no exercício de dar resposta a fenômenos observados na realidade cotidiana, representou o desenvolvimento de novas habilidades psicológicas superiores alcançadas pelos estudantes.

Nos *Apêndices – Planejamentos de aula* encontra-se o resultado materializado no processo de elaboração desta pesquisa, na forma de planejamentos de aula, do exercício da práxis educativa aqui perseguida enquanto fundamento da prática docente. Uma vez que a divisão dos conteúdos⁷³ previa o estudo do tema *Política Brasil* no segundo bimestre das turmas

⁷³ Serão tecidos maiores esclarecimentos acerca dos Planejamentos de Aula apresentados, de toda forma, é importante destacar nesse ponto que não há uma normativa que determine por definitivo quais os conteúdos ou temas devem ser trabalhados pelo professor em cada ano do EM em específico. Dessa forma, cabe ao professor o

de terceiro ano do EM, buscou-se elaborar uma situação-problema na qual o professor pudesse canalizar os interesses dos estudantes, ou seja, educar seus motivos de estudo. Dessa forma, na primeira aula do segundo bimestre (Apêndice A), foi anunciado aos discentes o chamado “desafio do bimestre”, na forma de uma pergunta simples, aparentemente óbvia: *O Brasil é um país democrático?*

Do problema inicial seguiram diversas respostas dadas pelos estudantes e que eram simplificarmente registradas no quadro na forma de apontamentos. Tais apontamentos explicitavam, para os próprios estudantes, suas dificuldades em entender a condição democrática brasileira e, até, sua fragilidade conceitual chegando, inclusive, a se questionarem acerca de suas próprias noções do significado conceitual de *democracia*.

Note-se, a organização da situação-problema coube ao professor e que nesse caso foi desenvolvida sem a necessidade de uso de nenhum recurso sofisticado ou tecnológico. Um pincel e um “quadro-branco” foram suficientes para registrarem a pergunta desafio e as respostas iniciais que pouco a pouco permitiram que os estudantes participassem do exercício proposto e questionassem suas próprias capacidades e saberes em responder o que, de início, lhes parecia simples e óbvio. Estabelecia-se, nesse instante, uma condição crítica posta frente aos estudantes que, simultaneamente, reconheciam a insuficiência de seus saberes atuais e motivavam-se para a solução do desafio.

Frente ao desafio, alguns estudantes respondiam *sim*, outros *não*, alguns *talvez* e outros ainda diziam *deveria ser*. Para cada resposta expressa por eles pedia-se a respectiva explicação e a partir de suas falas novos apontamentos eram registrados no quadro materializando ali seus próprios limites e dificuldades em resolver o desafio proposto. A divergência entre as respostas e entre as diversas argumentações intensificava a participação dos estudantes que gradativamente começavam a reconhecer que seus saberes atuais não eram suficientes para a solução do problema. Tal reconhecimento de suas fragilidades conceituais se explicitou de modo mais objetivo quando da solicitação feita por certo estudante ao professor: *Professor, coloca o significado de democracia, o significado que tem no dicionário*.

Observe, além do “desafio do bimestre”, foram utilizados diversos outros questionamentos, previamente e intencionalmente planejados, que buscavam contribuir com o

planejamento da divisão temática considerando a presença da Sociologia enquanto disciplina componente do currículo nos três anos do EM. No caso específico dessa pesquisa, ambos os processos, o investigativo-teórico e o prático, pela elaboração dos planejamentos e das ações de ensino respectivamente, representam uma parcela da metodologia de pesquisa adotada. O estudo e esforço investigativo tiveram nos Planejamento de Aula a materialização de seu resultado e, simultaneamente, se tornaram objeto de análise das contribuições da THC para uma práxis educativa.

processo de promoção dessas crises pretendidas. Vide, por exemplo: *A partir de que momento histórico é possível pensar a democracia no Brasil?* (Apêndice A), *O que significa ser democrático?* (Apêndice B). Representam questões gerais, amplas, apresentadas aos estudantes e que orientavam as análises teóricas pretendidas e motivavam as atividades desenvolvidas em determinada aula. No mesmo sentido é possível citar as estratégias diagnósticas presentes no Apêndice C, não se constituíam enquanto um problema a ser resolvido e discutido em sala, mas ao exigirem a exposição verbal pelos estudantes de relações teóricas estudadas também lhes proporcionava condições de uma experiência crítica. Por fim, as atividades práticas, com vídeos (Apêndice D e H), com produção de texto (Apêndices E e G), além daquelas com foco na tomada de consciência da participação individual de cada estudante com a construção de sua realidade (Apêndices F, G e H), também exigiam deles o uso de habilidades ainda em processo de maturação, tal como a intencionalidade no uso de significados conceituais.

Todas essas ações representam escolhas feitas ao longo do processo de elaboração dos planejamentos de aula, que poderiam ser outras tantas diferentes dessas, e que se apoiaram na necessidade do professor em estabelecer uma série de perguntas apropriadas (ORAMAS; TORUNCHA, 2003), capazes de estimular o desenvolvimento de novas funções psicológicas nos estudantes. E ainda, buscavam a formação da habilidade, e do hábito, de enfrentamento de problemas a partir da criação sistemática de situações-problema pelo professor, combinando diferentes tipos de atividades e formando o interesse cognoscitivo (MAJMUTOV, 1983).

Conclusivamente, as perguntas materializadas na forma do “desafio do bimestre” e das demais questões problematizadoras compuseram a metodologia com a qual essa experiência específica buscou promover crises planejadas nas pessoas dos estudantes. Como visto, a crise é um elemento marcante enquanto possibilitador do desenvolvimento e promotor dos motivos e interesses necessários para seu enfrentamento, solucionar a crise pela apropriação de novo conteúdo cognitivo-social e pela elaboração/transformação dos mecanismos de conduta é evidência do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2012; KOSHINO, 2011; FACCI, 2004). Na vivência propiciada pela pesquisa de campo, os estudantes experimentaram crises expressas em muitas formas, ao reconhecerem o que não sabiam, ao reconhecerem que seus conhecimentos prévios eram insuficientes e, especialmente, ao reconhecerem que novos saberes eram precisos para resolverem os problemas postos.

Isso conduz ao terceiro princípio que essa pesquisa aponta:

3.2.1.3 A prática educativa enquanto formadora de novos interesses

Todo processo de desenvolvimento tem nos motivos e interesses intrínsecos ao sujeito seu principal combustível, ou seja, não há processo de desenvolvimento em curso que não tenha em sua base o surgimento de novos interesses e/ou a reorganização dos antigos (VYGOTSKI, 2012; KOSHINO, 2011; FACCI, 2004; EURASQUIN, 2010).

A educação dos interesses adquire primordial importância se comparada com a educação dos hábitos, sobre tudo na idade de transição, no período de maturação, quando as orientações fundamentais da vida futura se determinam em um grau muito maior pela formação dos interesses que pelo desenvolvimento final dos hábitos. Ademais, os interesses no processo educativo desempenham o papel de meios, já que sobre eles se baseiam toda incitação à atividade, a aquisição de hábitos e conhecimentos. Thorndike confere grande importância a essa diferenciação, já que os principais erros pedagógicos, a respeito dos interesses, se devem ao fato de confundir os meios e os objetivos (VYGOTSKI, 2012, p. 38)⁷⁴.

Os aprendizados e os desenvolvimentos possíveis a partir do que o ensino escolar pode oferecer só serão alcançados dada a existência de algum tipo de interesse. “É impossível realizar qualquer trabalho físico ou intelectual sem interesse, até o menos interessante se realiza, não obstante, por interesse” (VYGOTSKI, 2012, p. 38)⁷⁵. Nesse sentido, um fenômeno que marca o período de transição é a interiorização, ou mais precisamente, o enraizamento, de novos interesses a partir da necessidade de enfrentamento do novo padrão de relações sociais que o adolescente experimenta nessa fase.

Isso significa que é apropriado ao professor considerar a necessidade de organizar um ambiente que, ao proporcionar a experiência de limiar discutida na segunda proposição, ofereça simultaneamente os meios com os quais os discentes ampliem, ou desenvolvam, seu interesse pelo estudo em questão. Os processos de desenvolvimento do pensamento conceitual estão intimamente ligados ao processo de ampliação e desenvolvimento de novos interesses. A participação ampliada na esfera social, dialeticamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento conceitual, resulta na ampliação do interesse do adolescente para além do que sua experiência imediata, conseqüentemente seus saberes espontâneos e empíricos, podem oferecer. Essa condição se transforma no meio que permite a boa aprendizagem e que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento de novas habilidades e de novos interesses.

Em um desnudamento dialético, Vigotsky pretende demonstrar que a ampliação dos interesses do adolescente para áreas mais remotas da experiência imediata – o que

⁷⁴ La educación de los intereses adquire primordial importancia si se compara con la educación de los hábitos, sobre todo en la edad de transición, en el período de maduración, cuando las orientaciones fundamentales de la vida futura se determinan en un grado mucho mayor por la formación de los intereses que por el desarrollo final de los hábitos. Además, los intereses en el proceso educativo desempeñan el papel de medios, ya que sobre ellos se basa toda incitación a la actividad, a la adquisición de hábitos y conocimientos. Thorndike confiere gran importancia a dicha diferenciación, ya que los principales errores pedagógicos, respecto a los intereses, se deben al hecho de confundir los medios y los objetivos (VYGOTSKI, 2012, p. 38).

⁷⁵ Es imposible realizar cualquier trabajo físico o intelectual sin interés, hasta el menos interesante se realiza, pese a ello, por interés (VYGOTSKI, 2012, p. 38).

denomina “concepção de mundo” – se realiza a partir de sua participação em esferas mais amplas da vida social, que é condição mas também consequência do pensamento conceitual. Para o autor, o pensamento conceitual implica um nível qualitativamente novo de racionalidade que tão pouco se identifica com as “formas ressecadas” da lógica formal. Em seu pensamento, a abstração não é vazia, mas inter-relacionada (EURASQUIN, 2010, p. 70)⁷⁶.

Novamente o uso de problematizações se destaca como uma interessante ferramenta didática. No segundo princípio, a problematização fora sugerida enquanto fator promotor de crise a partir da experiência de limiar dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidas. Neste terceiro, a problematização mantém sua importância central na medida em que também pode ser utilizada enquanto instrumento motivador. Os estudantes podem ter nas situações problema, desenvolvidas e organizadas pelo professor, o meio externo capaz de oferecer o substrato com o qual o discente poderá interiorizar e desenvolver os interesses pelo estudo e pela apropriação dos saberes escolares. As problematizações devem ser de tal forma organizadas de modo que, pela aplicação dos saberes científicos e escolares, os estudantes sejam capazes de darem uma solução adequada a tais desafios.

Note que a formação do conceito e, conseqüentemente, do pensamento conceitual, está intrinsecamente relacionada aos três princípios apresentados. Enquanto saber típico escolar, o conceito científico, precisa compor a “espinha dorsal” com a qual o professor planejará o desenvolvimento de suas atividades de ensino. É a partir da delimitação do sistema de conceitos a serem investigados em determinado conjunto de aulas que o docente terá condições de elaborar a problematização que colocará em movimento as proposições aqui apresentadas.

Uma vez delimitada a temática a ser estudada em um determinado conjunto de aulas, identificado o sistema de conceitos científicos que compõem esse conteúdo específico, o professor precisa elaborar um problema que lhe permita um diagnóstico dos saberes que seus estudantes já possuem sobre o tema e das habilidades de solução do problema já desenvolvidas, enfim, da ZDR. Esse problema pode ser apresentado aos estudantes na forma de uma pergunta, ou de uma atividade que exija deles a aplicação de saberes conceituais e científicos. No trabalho desenvolvido por Sforzi e Galuch (2006) a problematização inicial se resumia a pergunta: *por que os alimentos estragam?* Com essa pergunta, e a partir das respostas dos estudantes, as autoras pesquisadoras conseguiram diagnosticar o nível de desenvolvimento real daqueles

⁷⁶ En un desanudamiento dialéctico, Vigotsky pretende demostrar que la ampliación de intereses del adolescente hacia esferas más alejadas de la experiencia inmediata –lo que denomina “concepción del mundo”– se realiza a partir de su participación en esferas más amplias de la vida social, que son condición pero también consecuencia del pensamiento conceptual. Para el autor, el pensamiento conceptual implica un nivel qualitativamente nuevo de racionalidad que tampoco identifica con las “formas secas” de la lógica formal. En su pensamiento, abstraer no es vaciar, sino interrelacionar (EURASQUIN, 2010, p. 70).

estudantes. Esse diagnóstico se deu pela identificação dos saberes empíricos/espontâneos e científicos que os estudantes já possuíam e das habilidades já desenvolvidas de aplicação desse conhecimento na explicação dos fenômenos da realidade.

Paralela ou alternativamente, o diagnóstico poderia acontecer na forma de uma atividade, pensando-se o caso acima exposto, ele poderia ser desenvolvido na proposição aos estudantes de um exercício com o qual deversem encontrar os meios mais adequados à preservação de alimentos por um período mais longo possível. Note-se, reforçando novamente o que já foi reiteradas vezes afirmado, não se trata de uma metodologia pronta e infalível, trata-se de uma ação didática orientadora da prática, no caso, da necessidade de *diagnóstico*⁷⁷ da ZDR. Seja por meio de perguntas, de atividades ou de qualquer outra metodologia escolhida é fundamental que o professor identifique precisamente os saberes e as habilidades já desenvolvidas por seus estudantes. O uso e elaboração de situações problema possibilita ao professor um diagnóstico seguro de suas habilidades já desenvolvidas e saberes já assimilados e, ao mesmo tempo, permite que as situações problema participem do desenvolvimento das duas últimas proposições apresentadas, que são, a *promoção de crises* e a *educação dos interesses*.

Nesse sentido o diagnóstico da ZDR permite ao professor a organização de situações, atividades e desafios que tornem possível ao estudante a experimentação dos limites de suas atuais capacidade e conhecimentos em resolver o problema posto, ao mesmo tempo em que oferece o meio externo no qual o estudante encontrará o substrato que formará seus interesses pelo estudo. No caso, ampliando sua participação na esfera social, no ensino do conteúdo, na formação de conceitos e na formação do pensamento conceitual.

Observe que só a partir do diagnóstico da ZDR o professor terá condições de trabalhar na ZDP. Promover crises e educar os interesses são estratégias que têm seu foco de atuação para além daquilo que já está estabelecido e desenvolvido, o foco está justamente nas potencialidades dos estudantes. O diagnóstico é, nessa perspectiva, ponto de partida e processo das ações didáticas que culminarão na possibilidade do empoderamento pelo estudante da habilidade de uso dos conhecimentos científicos e na intervenção criativa na realidade (ORAMAS; TORUNCHA, 2003).

Esses autores ainda apresentam dois fatores que à frente permitirão a objetivação da quarta proposição. O primeiro fator se relaciona à necessidade de se estabelecer uma série de perguntas apropriadas e capazes de estimular o desenvolvimento de novas funções psicológicas nos estudantes, já comentadas no princípio anterior. Tal fator vai ao encontro de nossa defesa

⁷⁷ À frente, em tópico específico relativo às ações didáticas orientadoras, cada uma das 5 ações sistematizadas neste trabalho serão melhor apresentadas.

do uso de problematizações, seja na forma de perguntas, de atividades ou de qualquer outra estratégia, a problematização coloca o estudante como participante ativo do seu processo de aprendizado. Desde a crítica ao modelo de educação bancária pelo entendimento da necessidade desse caráter ativo do estudante em seu processo de aprendizado, ao reconhecimento das atividades principais presentes em cada fase do desenvolvimento, é evidente a unidade entre participação-aprendizado no desenvolvimento do estudante (MELLO, 2010; FACCI, 2004, 2010; LEONTIEV, 1983, 2011; VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, estabelecer perguntas apropriadas representa estabelecer mecanismos capazes de criar e manter a atenção e a participação ativa e constante do estudante para com a aula e o conteúdo científico-escolar trabalhado pelo professor.

O segundo fator apontado por Oramas e Toruncha (2003) é a importância do estabelecimento de atividades coletivas. Para os autores, as atividades coletivas cumprem uma importante função ao participarem dos processos de formação de sentimentos, das qualidades e valores dos discentes. Esses processos integram o reconhecimento pelo estudante do sentir-se participante de seu mundo e comprometido com o bem estar da comunidade na qual se insere. Se o ensino de Sociologia tem como objetivo – como visto na análise das legislações, dos documentos oficiais e das pesquisas acadêmicas realizadas no capítulo 1 –, o desenvolvimento da habilidade de exercício da cidadania, as atividades coletivas se mostram um interessante recurso. As atividades coletivas representam, dessa forma, uma espécie de microcosmos⁷⁸ das relações que cada sujeito estabelece com a sociedade como um todo. Nessas atividades coletivas o esforço conjunto, o espírito de grupo, a solidariedade às dificuldades alheias, o respeito à divergência de posições e opiniões, entre tantas outras habilidades típicas de um cidadão, podem ter nelas sua oportunidade de aprendizado-desenvolvimento. Categorias sociológicas típicas tais como o preconceito e a diversidade cultural, a igualdade/desigualdade social, os

⁷⁸ Existem muitos usos para o termo microcosmos, aqui se refere a seu sentido mais restrito, ou seja, de que o grupo de estudantes que compõe o esforço de realização da atividade coletiva proposta pelo professor representa, em escala reduzida, a própria diversidade típica da sociedade na qual se inserem. É esperado que, dado os inúmeros processos de enraizamento dos padrões culturais e comportamentais, de origem social, vividos pelos estudantes, que estes os reproduzam na escola e na relação que estabelecem com seus colegas. Considerando especificamente o ensino de Sociologia e uma realidade como a brasileira, marcada por inúmeros processos sociais excludentes, sejam econômicos, sejam étnicos, religiosos, de gênero, políticos, enfim, a manifestação desses padrões comportamentais podem oferecer ao professor oportunidades valiosas de colocar-se em ação o uso dos conceitos sociológicos ensinados em sala de aula. As atividades coletivas enquanto estratégia didática permitirá ao professor organizar o ambiente da sala de aula de modo a criar oportunidades de seus alunos vivenciarem a crise de suas próprias capacidades e concepções frente aos problemas postos para resolver e mais, que exercitem o uso do referencial conceitual sociológico na sua solução. Ao mesmo tempo que exercitam, no plano da ação, o uso desses conceitos são exigidos de os reelaborar pelo uso da linguagem ao dialogarem com seus colegas. Divergências, atritos, discordâncias, incompreensões, enfim, todo o resultado dos debates originados das atividades coletivas serão oportunidades de desenvolvimento das habilidades esperadas para o exercício da cidadania posto, como visto, como um objetivo estruturador do ensino de Sociologia.

direitos humanos, o poder, a política, o gênero, e tantas outras, podem encontrar nas atividades coletivas as condições e as oportunidades concretas para o trabalho docente com o ensino de Sociologia.

Retomando as práticas que resultaram desse processo investigativo, é sabido que na adolescência são elaborados novos interesses que culminam no estabelecimento de relações mais íntimas, pessoais e próximas dos adolescentes entre si (FACCI, 2004). O reconhecimento dessa peculiaridade comportamental dos jovens em idade de transição foi fundamental para que as ações didáticas previssem formas de aproveitamento dessas relações e interesses já existentes, canalizando-os para que pudessem também coincidir com seus motivos de estudo. Fica ainda mais evidente a importância das atividades coletivas, elas representam o aproveitamento, a instrumentalização didática, das motivações já presentes nos estudantes de contato mais próximo e pessoal com seus colegas. Dessa forma, os debates, leituras, atividades avaliativas, foram previamente planejadas de modo que os estudantes se organizassem em pequenos grupos, de até 4 integrantes, a fim de que construíssem juntos as conclusões para os desafios propostos (Apêndices D, E, G e H).

O diagnóstico inicial, relativo aos saberes e habilidades já desenvolvidos pelos estudantes, realizado pela apresentação das situações-problema, permitiu ao professor a elaboração das diversas ações didáticas desenvolvidas. As aulas planejadas visavam permitir o contato do estudante com os saberes teóricos novos de modo que esses saberes mediassem a relação dos próprios estudantes para com o fenômeno investigado. A cada aula, novas situações-problema, leia-se perguntas adequadas, eram apresentadas de modo que exigissem o uso do instrumental teórico estudado em um gradativo esforço de solução da situação-problema principal. Os estudantes eram postos em exercício de ações práticas coletivas tais como leitura (Apêndices F e G), discussão teórica (Apêndice F), audição de música e exibição de filmes (Apêndices D, G e H) e que posteriormente lhes exigissem a análise e elaboração verbal, oral ou textual (Apêndices C, E e G), pelo uso dos conceitos estudados nas situações práticas e particulares.

Observe que as aulas planejadas visavam constituir-se enquanto espaço-tempo criado pelo professor para facilitar o contato dos estudantes com o conhecimento escolar investigado. Tudo isso tendo em vista enriquecer as fontes de relação do estudante com saberes e comportamentos desejáveis de serem apropriados e que comporão a elaboração criativa do saber novo (VIGOTSKI, 2014). A orquestração dos processos de apropriação desses saberes se dava a partir de ações práticas que contavam com a participação dos discentes, aproveitando-se das relações e motivações neles já presentes, tornando os interesses individuais, por nota por

exemplo, em um esforço conjunto e uma motivação coletiva. Interesses e motivações já existentes eram aproveitados, pelo uso das atividades coletivas, e outros eram gerados na medida em que o reconhecimento dos limites de seus próprios saberes os instigavam a encontrar a solução dos desafios postos. Tudo isso acompanhado de atividades que estimulassem o uso consciente dos significados estudados, ou seja, a tomada de consciência e uso voluntário do significado dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001), por meio de discussões em sala ou redações de texto que exigissem a elaboração verbal desses significados e conceitos trabalhados nas atividades.

Assumindo que qualquer trabalho, físico ou mental, só é realizado a partir do interesse (VYGOTSKI, 2012), pela análise dos dados empíricos fica evidente que o uso de problematizações foi eficaz na formação de interesses novos nos estudantes explicitados pela gradativa ampliação de suas participações nas atividades propostas. Seus motivos pessoais, por responderem aos desafios propostos por exemplo, passaram a coincidir com o objeto do estudo, no caso, o saber escolar-científico. No mesmo sentido fica evidente a importância das atividades coletivas uma vez que foram capazes de aproveitarem a força dos interesses já existentes, de contato social mais próximo e de nota por exemplo, tornando-os também interesses pelas atividades de estudo. Já foi demonstrada a forma como a participação ativa dos estudantes em seu processo de estudo potencializa o aprendizado e, consequentemente, possibilita o desenvolvimento (LIBÂNEO, 2004; VIGOTSKI, 2001, 2010; DUARTE, 1996; MAJMUTOV, 1983; LEONTIEV, 1983, 2011). Nesse sentido, as problematizações e as atividades coletivas se evidenciaram enquanto ações didáticas eficientes na formação do interesse e na ampliação da participação dos estudantes nas atividades de estudo, ampliando, dessa forma, também suas possibilidades de desenvolvimento.

O uso de perguntas adequadas e o uso de atividades coletivas permitem a síntese do quarto princípio:

3.2.1.4 O ensino desenvolvedor de habilidades intelectuais de uma consciência para si

O processo de tomada de consciência foi analisado como um dos desenvolvimentos possíveis de se estabelecer na fase de transição. As análises buscaram demonstrar que o desenvolvimento da consciência enquanto função psicológica superior está associada ao processo de desenvolvimento da percepção, da formação de conceitos, do pensamento conceitual e, principalmente, é de origem social (VIGOTSKI, 2001, 1934/2012; VYGOTSKI, 2012; KOSHINO, 2011; CARVALHO et al, 2010). A consciência, por não ser resultado de um

puro determinismo biológico, é passível de influência da educação e pode encontrar na escola um local, um meio social, privilegiado para o estímulo de sua formação.

Vigotski (2001, 1934/2012) demonstra que a linguagem socializada participa de maneira fundamental na organização e formação do pensamento (VYGOTSKI, 2012). Primeiramente a criança, ao socializar sua linguagem interna ao mesmo tempo toma consciência do curso de seu próprio pensamento e põe em movimento a formação do pensamento verbal. Depois, na fase de transição, o pensamento verbalizado tem uma participação decisiva no desenvolvimento do pensamento lógico ao converter a realidade concreta em objeto do conhecimento. Note que, em ambos os momentos, o processo de desenvolvimento da consciência esteve intimamente ligado à elaboração do pensamento em linguagem.

A consciência é, nesse sentido, um processo que se relaciona à apropriação dos significados e a elaboração dos sentidos dos usos das palavras e dos conceitos, fases presentes no desenvolvimento da criança e do adolescente respectivamente. Apropriar-se dos significados e elaborar sentidos são momentos que não se dão ao aprender, de fora para dentro, seus conteúdos; se dão, na verdade, de dentro para fora, no esforço de fazer uso consciente e voluntário desses significados e sentidos expressando-os em palavras e conceitos.

A palavra em movimento reflete as mudanças sociais, as mudanças do pensamento dos homens e ao mesmo tempo se modifica por sua natureza instável, como se fosse um sensor altamente sensível, antecipador e anunciador. A língua ao ser apropriada pelo aluno não é, deste modo, a mesma a cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma, porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela. As alterações do próprio sistema de produção material e cultural acionam as alterações de significação da palavra, que, de seu turno, restabelece as relações humanas em outra frequência. A evolução da pronúncia da palavra e a da entonação do fluxo linguístico são evoluções na aparência do fenômeno: a evolução da significação é a evolução da essência, por isso mesmo, pouco percebida, mas essa evolução não se encontra em movimento no interior da palavra em relação a ela mesma, mas no interior da enunciação, como faço agora, quando escrevo (ARENA, 2010, p. 176).

As ações didáticas desenvolvidas em sala de aula precisam se estruturar na necessidade do estudante em se por ativamente participante da aula e assim corresponsável por seu processo de aprendizado e desenvolvimento. O uso estratégico de perguntas apropriadas, ou ainda de atividades coletivas, são apenas exemplos entre infinitas outras possibilidades que podem ser criadas pelo professor e que visam, essencialmente, trabalhar a necessidade do estudante em expressar-se, em comunicar-se. Enfim, em fazer uso consciente e intencional dos significados sociais em processo de apropriação. Vigotski, analisando o ensino da escrita, sintetiza brilhantemente essa questão ao explicar que é o domínio do significado que deve ser buscado, e não a reprodução mecânica das técnicas. “Se quisermos resumir todas essas demandas práticas

e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 2010, p.145).

No processo de expressar-se verbalmente, seja por meio da palavra falada ou escrita, o sujeito reorganiza e toma consciência de seu próprio pensamento. Ao mesmo tempo, expressando, domina o significado e elabora seus sentidos dos usos das palavras e dos conceitos e os torna seu patrimônio cultural pessoal; empoderando, a si mesmo, da habilidade de seu uso na interpretação de sua realidade e na solução dos problemas que enfrentar.

Ou seja, um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências. Por isso, alertava, o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social. Para pensar diretrizes para o ensino da escrita, Vigotski lembrava, em primeiro lugar, que a escrita não começa quando a criança pega no lápis pela primeira vez, mas começa no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar. Lembrava, com isso, que a história da escrita é a história do desejo de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a expressão oral, o desenho, o faz de conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto. A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se (MELLO, 2010, p. 183).

É essa natureza inconstante do significado da palavra que evidencia sua natureza social enquanto construção humana. O fundamental no reconhecimento dessa inconstância está no fato de que a gradativa transformação do significado coloca em movimento também a relação existente entre pensamento e palavra.

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 408).

Toda estratégia didática que se criar e que exigir do estudante a apropriação do saber pela aplicação verbal dos significados aprendidos e sentidos elaborados em sala de aula possibilita a realização o pensamento. Eis uma possibilidade de um uso didático da tese vigotskiana de que o pensamento se realiza na palavra. Perguntas adequadas, atividades coletivas, problematizações, enfim, são estratégias que buscam colocar problemas circunscritos nos limites da ZDP do estudante. O esforço do estudante em elaborar verbalmente a construção da

solução desses problemas postos pelo professor representa a organização, desenvolvimento, enfim, a realização do próprio pensamento para o cumprimento daquela atividade.

O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Por isso para Vigotski o início do desenvolvimento está na ação, a ação é o estabelecimento das relações com o meio externo de onde inicialmente são interiorizados os significados sociais. O momento da ação é o momento da relação com a realidade, representa o movimento do externo para o interno desses significados, não como cópia pronta e acabada, mas como um fluxo contínuo e criativo. Como em uma espiral dialética o desenvolvimento tem na palavra seu fim, “a palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2001, p. 486), pois ao empregar a palavra como meio de expressão o sujeito apropria-se de seu significado elaborando sentidos a partir de um uso pessoal. Novas relações com o meio são estabelecidas que modificam, ao seu tempo, o conteúdo desses significados e sentidos em uma contínua relação dialética externo→interno→externo...

“Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 13).

O desenvolvimento de habilidades intelectuais de uma consciência para si só podem ocorrer na medida em que o estudante se aproprie do patrimônio cultural de sua sociedade e participe de sua expressão. Não há desenvolvimento de qualquer habilidade nova na pura memorização de determinado conteúdo, o desenvolvimento está no surgimento de uma habilidade nova que só se dá na medida em que o estudante precisar solucionar problemas que estão apenas potencialmente aptos a resolver. A formação de conceitos, o pensamento conceitual, o pensamento lógico, a percepção categorial, a atenção voluntária, o controle da própria conduta, entre outros, são habilidades humanas que o adolescente tem a potencialidade de desenvolver e que dependerão da apropriação dos significados das palavras e dos conceitos. Como visto, a expressão verbal desses significados e sentidos é um meio seguro e eficiente para esse processo de apropriação.

Com relação à experiência desenvolvida por esta pesquisa em particular, observe-se que o “desafio do bimestre” foi acompanhado de outras tantas perguntas, situações-problema, que incrementavam a discussão maior proposta. Cada problema motivava a discussão teórica de

elementos determinantes para o estabelecimento de uma democracia brasileira, tais como, período colonial (Apêndice A) e republicano (Apêndice B e C), número presidentes eleitos (Apêndice B), porcentagem/representatividade populacional da participação eleitoral por voto (Apêndice C), ditadura e redemocratização. Na sequência, atividades coletivas estabeleciam o desafio de uso desse referencial teórico na elaboração de respostas às questões postas, mas note-se, nesse primeiro momento, a atividade exigia a elaboração verbal na forma de uma análise geral. Vide por exemplo a análise de músicas em formas de vídeos encontrados na internet (Apêndice E), os estudantes foram desafiados a explicar o caráter recente da experiência democrática brasileira e apontar os desafios que ainda existem para sua consolidação.

Nesse primeiro momento os conteúdos teóricos foram utilizados como instrumentos mediadores entre os estudantes e a realidade. Das discussões, análises e estudos realizados em sala, as atividades dessas aulas visavam estimular o exercício consciente das categorias sociológicas na explicação de um fenômeno mais complexo e que suas habilidades e saberes iniciais se mostravam insuficientes para o solucionar. Dos limites das capacidades de entendimento da realidade diagnosticadas desde as primeiras aulas, foram propostas discussões teóricas cujos conteúdos, na medida em que eram interiorizados, permitiram o desenvolvimento de análises e respostas mais sofisticadas que as anteriores. E nesse ponto a atividade coletiva se revelava essencial pois, o diálogo dos estudantes de cada grupo, em um esforço coletivo por responder a questão proposta na forma de redação de texto, exigia que fizessem um uso consciente e intencional das categorias estudadas ao mesmo tempo em que debatiam e procuravam algum consenso acerca dessa elaboração textual.

Hora discordando e hora concordando entre si, reelaboravam seus próprios entendimentos agora não na forma de um saber vindo do exterior, seja da aula expositiva, da leitura de um texto ou de um vídeo assistido, mas sim experimentando a exteriorização daqueles sentidos pessoais elaborados acerca dos conceitos estudados. Se apropriavam de tais conceitos na medida em que os tornavam suas próprias ferramentas de análise, entendimento e expressão da realidade.

Mas essa foi apenas a primeira etapa das atividades desenvolvidas. Do espaço oportuno deixado pelas análises que os estudantes realizaram acerca dos desafios ainda postos para a construção de uma democracia plena no Brasil, as análises passaram a exigir a elaboração criativa das formas possíveis como eles próprios poderiam contribuir com a superação desses desafios (Apêndices F e H). Elementos teóricos como conceitos, o conteúdo do quadro, as aulas expositivas, foram associados e enriquecidos a partir de elementos culturais como as músicas, o poema e o vídeo. Isso ampliou suas fontes de apropriação de significados e favoreceu a

expressão da imaginação criativa dada pela maior diversidade de elementos associados e interiorizados.

A partir desse ponto, as perguntas problematizadoras propostas passavam a exigir que eles próprios se incluíssem, mesmo que imaginativamente em certos momentos, enquanto agentes ativos e participantes de sua sociedade. Os conceitos teóricos estudados não poderiam apenas ter seu uso limitado a uma análise distante do objeto investigado. Exigiam agora que eles propusessem formas de tê-los em suas práticas cotidianas enquanto instrumentos que os permitissem intervir ativamente na realidade com fins de transformá-la. Estimulavam o desenvolvimento de uma consciência para si, de um uso intencional e consciente do conteúdo teórico ensinado no ambiente escolar com vistas a solucionar os problemas concretos vividos no cotidiano da vida dos estudantes.

Ao final do período avaliado, fora proposta uma atividade em grupo na qual deveriam responder ao “desafio do bimestre” na forma de produção de texto (Apêndice G). Do conjunto das redações produzidas alguns argumentos se destacam como a presença de análises a partir de elementos ausentes nos planejamentos e nas discussões em sala e que, no entanto, ganharam um sentido novo na medida em que os estudantes se apropriavam dos significados relativos ao sistema de conceitos trabalhados em sala. Afirmações como *a democracia é a proteção dos direitos humanos*, ou ainda, *os níveis de desigualdade social são um desafio à democracia*, e mais, *é preciso que seja cobrado do candidato eleito as ações prometidas em campanha* são a expressão desse processo.

É preciso muito cuidado ao se apresentar qualquer resultado quando se tem a THC e o Materialismo Histórico-Dialético enquanto fundamento epistemológico de uma investigação acadêmica e de um processo didático. É sedutor o convite à apresentação de um “antes” e “depois” que representaria em si uma contradição aos objetivos desse trabalho, se aproximando mais de um manual positivista e taxativo de técnicas do que princípios didáticos como foi proposto. Note, o foco dos elementos trazidos das falas e das redações dos estudantes é evidenciar um processo de apropriação e de tomada de consciência do significado conceitual. O valor desse processo está nos modos como seu desenvolvimento é marcado pela elevação do estudante à capacidade de uso intencional desse significado em suas elaborações verbais e no entendimento de sua realidade, enfim, pelo surgimento de habilidades psicológicas superiores.

Nesse sentido, a análise dos textos produzidos permitiu diagnosticar o movimento heterogêneo do desenvolvimento, pelo conjunto dos estudantes, de suas habilidades antes potenciais para reais, para seu domínio de fato. Na atividade final, assim como quando da apresentação do “desafio do bimestre” houveram estudantes que afirmaram e outros que

negaram ser o Brasil uma república democrática. No entanto, antes não sabiam expressar as razões de seu próprio posicionamento e suas respostas se resumiam a poucas palavras. Como já visto na análise do segundo princípio, se evidenciou que o processo de uso sistemático de situações-problema conduziu-os a perceberem que não entendiam ainda sequer o próprio significado do conceito democracia.

Na análise dos textos finais foram encontrados elementos importantes que demonstram uma habilidade superior de análise da realidade. Em diversas redações essa habilidade se explicitou pela capacidade de crítica em relação à *corrupção (incluindo pequenos atos como “furar fila”)*, *ao voto obrigatório*, *ao alistamento militar obrigatório dos jovens rapazes*, *ao analfabetismo*, *à venda de votos*, *ao desinteresse político* e *ao “jeitinho brasileiro”*, todos esses elementos identificados como antidemocráticos. Em outras se destacaram a percepção de avanços nas formas como a sociedade se organiza tais como o *elogio à liberdade de expressão*, *ao direito ao voto*, *ao direito de manifestação e protesto* e *à Lei da Ficha Limpa*⁷⁹, como evidências de aspectos que atestam o desenvolvimento da democracia brasileira.

Houveram redações nas quais essa capacidade de análise e uso autônomo e intencional dos significados conceituais ainda não se fazia totalmente presente. Nelas, os estudantes apresentavam ainda um nível intermediário de apropriação marcado por aspectos típicos de um processo de imitação. Se apoiaram no conteúdo presente no caderno relativo aos temas discutidos em sala, em especial, nos dados estatísticos relativos à porcentagem de eleitores em relação ao total da população brasileira em cada momento histórico (Apêndice C).

Por outro lado, se destacaram algumas redações que evidenciaram a apropriação, pelos estudantes, da problematização enquanto estratégia de elaboração do pensamento. Em uma delas, após desenvolver um breve histórico do período monárquico e do estabelecimento do regime republicano pergunta: *mas será que este país é mesmo democrático?* Em outra, após analisar o modo como a corrupção também está presente em ações corriqueiras questiona: *será correto cobrar de nossos políticos ao passo que andamos para trás quando o assunto é ética?*

Independentemente do nível de sofisticação apresentado por cada estudante em particular, uma vez que essa heterogeneidade é previsível e esperada, emerge de suas próprias redações um fato inegável: se identificam significativas modificações nas estruturas de seu pensamento e nas formas como estabelecem sentidos à realidade observada. Se modificações e desenvolvimentos do pensamento são acompanhados inseparavelmente pela aquisição de novos

⁷⁹ Lei da Ficha Limpa representa a forma popular de referência à Lei Complementar Nº 134 de 4 de junho de 2010, que “estabelece os casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências” (BRASIL, 2010).

mecanismos de conduta (VYGOTSKI, 2012), há de se esperar que uma educação estruturada nesses princípios favoreça a formação de padrões comportamentais novos e vinculados à essa consciência superior, dos significados conceituais.

Se a educação para o exercício da cidadania é estabelecida como objetivo da educação básica e do ensino de Sociologia nela incluso, como diagnosticado pelas fontes investigadas, a superação das contradições intrínsecas a esse objetivo exigirá ao menos duas considerações. Primeiro, é imperativo que se desvelem essas contradições, especialmente, os modos como a educação tende a se estruturar em prol do atendimento dos imperativos econômicos e da reprodução do *status quo* esvaziando qualquer sentido e anulando a importância que a cidadania possa ter. Segundo, é fundamental também que o ensino de Sociologia objetive o desenvolvimento do pensamento conceitual e, nele incluso, o domínio do significado de cidadania. A aposta, nesse sentido, é que na medida em que o pensamento teórico sociológico seja desenvolvido nos estudantes, novas habilidades de controle da própria conduta também sejam elaboradas e que possam culminar na formação de um humano melhor, que em si já atenderá ao objetivo da formação para o exercício da cidadania.

A conduta cidadã, nessa perspectiva, não estará assentada em uma base genético-biológica e tão pouco será o resultado de um aprendizado espontâneo, mecânico ou reprodutivo, será na verdade uma habilidade cujo desenvolvimento e origem assenta-se na esfera social e que por isso são passíveis de influência da educação. Uma vez que o desenvolvimento do pensamento conceitual possibilita o desenvolvimento simultâneo da habilidade de controle da própria conduta, é possível considerar que o desenvolvimento do pensamento sociológico abrirá a possibilidade dos estudantes encontrarem formas renovadas de atuação em prol do enfrentamento dos problemas e da transformação de sua realidade. Conceitos sociológicos como desigualdade social, gênero, trabalho, política, entre tantos outros, na medida em que forem apropriados pelos estudantes abrem a possibilidade para o enfrentamento da realidade e sua inovação, quiçá permitindo a superação de comportamentos reprodutivos das estruturas sociais opressoras.

3.2.2 Ações didáticas orientadoras de um ensino desenvolvimental de Sociologia

Evidentemente a apreensão dos princípios didáticos sistematizados, em larga medida, também permitiu a estruturação das ações didáticas orientadoras, que os integram. Afinal, não poderiam ser tratados absolutamente em separado. No entanto, o cuidado em destacá-las nesse

ponto se justifica pelo fato de que as ações orientadoras se diferenciam dos princípios por se constituírem mais específicas e eles mais amplos, contudo, entendidos na relação dialética do geral para o particular e do particular ao geral, vivenciados enquanto unidade no processo de ensino. Nesse sentido, foram sistematizadas 5 ações orientadoras que perpassam e compõem os princípios didáticos de modo que possibilitam a eles efetivarem-se enquanto tal: 1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento, 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito, 3. a atividade coletiva, 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5. a generalização como objetivação do conceito para si.

3.2.2.1 O diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento

Uma contribuição inestimável de Vigotski (2001, 1934/2012) para as ciências da educação foi a possibilidade de orientação das ações didáticas e das práticas docentes dada por seu aparato teórico. Isso se evidencia e se faz possível a partir dos conceitos Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, verdadeiros instrumentos teóricos capazes de mediar o professor e a realidade da sala de aula. Na medida em que o professor reconheça o conjunto das habilidades que seus estudantes já têm desenvolvidas e aquelas que eles estão potencialmente aptos a desenvolver, se torna possível o planejamento intencional das ações de ensino que oferecerão as melhores condições para que o aprendizado possa ocorrer e que o desenvolvimento seja possível.

No entanto, as habilidades que compõem cada uma dessas zonas não são imediatamente evidentes e estão em contínuo movimento, em contínua transformação. Nesse sentido, a possibilidade de orientação daqueles instrumentos teóricos só se efetiva na medida em que o professor for capaz de reconhecer os diversos níveis de desenvolvimento, e de seu movimento, por que passam o conjunto de seus estudantes. Oramas e Toruncha (2003) demonstram a importância do diagnóstico nesse processo. Do diagnóstico inicial, o professor tem condições de reconhecer os saberes e as habilidades já dominadas por seus estudantes e planejar suas ações de ensino. Do diagnóstico contínuo o professor poderá acompanhar seu movimento, ampliando as possibilidades das habilidades e conhecimentos potenciais se tornarem reais, ou seja, serem apropriados pelos estudantes.

A problematização, na forma de perguntas adequadas como proposto pelos autores anteriores, ou na forma de situações-problema como proposto por Majmutov (1983), se torna uma estratégia que possibilita o diagnóstico contínuo. Além disso, caberá ao professor a avaliação permanente das modificações nos interesses e padrões comportamentais dos discentes uma vez que tais modificações sinalizam processos de desenvolvimento em atuação (VYGOTSKI, 2012). Esta é a razão de todos os planejamentos de aula apresentados nos *Apêndices* possuírem um campo denominado *Avaliação e diagnósticos*. Sua função é facilitar as ações de ensino destacando ao professor os aspectos que merecem sua atenção no esforço de diagnóstico contínuo.

3.2.2.2 A problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito

A problematização, além de contribuir com os processos diagnósticos apresentados anteriormente, também cumpre outras funções de suma importância e que merecem destaque enquanto estratégia didática. Vigotski (2001, p. 229) esclarece o modo como a adolescência representa um período de “crise e amadurecimento do pensamento”. É típico do período de transição o estabelecimento de novos padrões de relacionamento social e de novas necessidades, ao mesmo tempo, as velhas habilidades desenvolvidas na fase infantil não são mais suficientes para o atendimento desse contexto novo. É na tensão posta por essa contradição que se estabelece a crise, e é nela em que se encontram as maiores possibilidades de ocorrência de processos de desenvolvimento.

O reconhecimento do potencial promotor de desenvolvimento dado pela crise é fundamental para que as práticas educativas sejam concebidas enquanto processos planejados intencionalmente para provocarem situações críticas. É sabido que o desenvolvimento, que constitui a nova estrutura psíquica, surge em resposta a crise sendo ela, inclusive, a razão da força motivacional e afetiva gerada nesse processo (KOSHINO, 2011).

Nesse sentido, os problemas educacionais, que caracterizam a estratégia da problematização (ORAMAS; TORUNCHA, 2003; MAJMUTOV, 1983; SFORNI; GALUCH, 2006), são elaborados de modo a exigirem habilidades e domínio de saberes mais sofisticados do que aqueles que os estudantes possuem em dado momento, motivando o aprendizado de conteúdo novo e favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico. As problematizações atuam nas habilidades circunscritas na ZDP dos estudantes o que evidencia a importância do diagnóstico contínuo, estratégia anteriormente apresentada.

3.2.2.3 A atividade coletiva

Eurasquin (2010) denominou *desencontro básico* uma das causas dos problemas que a escola enfrenta na atualidade, ou seja, a escola tende a encontrar situações e sujeitos problemáticos na mesma proporção em que não consegue estabelecer uma proximidade dos objetivos da escola para com os objetivos desses sujeitos. É sabido que a fase de transição é também caracterizada como um período no qual ocorrem profundas reestruturações no sistema de interesses do adolescente, tais modificações representam a síntese do processo de maturação sexual, da personalidade e da concepção de mundo do sujeito (VYGOTSKI, 2012; KOSHINO, 2011; FACCI, 2004; EURASQUIN, 2010).

É sabido também que no período de transição surgem formas novas de comunicação e relacionamento entre os jovens, agora mais íntimas e pessoais (FACCI, 2004). Tais relações evidenciam os modos como as atrações e interesses desenvolvidos nesse período condicionam modificações nos padrões de relacionamento e comunicação se comparados àqueles predominantes na infância. É nesse contexto que a estratégia da atividade coletiva evidencia seu valor, especialmente por duas razões. A primeira, pois aproveita os interesses já presentes nos adolescentes, de contato mais próximo com seus pares, aproximando-os dos objetivos da educação e da prática educativa. Dessa forma, o professor tem condições de educar os interesses de seus estudantes incitando-os à participação em atividades, aquisição de hábitos e conhecimentos (VYGOTSKI, 2012). Supera-se o desencontro analisado por Eurasquin (2010), na medida em que seus interesses e motivações pessoais encontram uma possibilidade de satisfação quando da participação ativa nas atividades de estudo, nesse caso, nas atividades coletivas escolares.

A segunda, se refere propriamente à participação das atividades coletivas nos processos de formação de sentimentos, qualidade e valores nas pessoas dos educandos (ORAMAS; TORUNCHA, 2003). Representa processos capazes de desenvolver nos estudantes o reconhecimento de se sentirem participantes e comprometidos com o bem-estar da comunidade na qual se insere (idem). As distintas perspectivas e experiências de vida e a própria diversidade social pode ser representada nas diferenças presentes nos estudantes que trabalham em conjunto.

Racismo, desigualdade social, gênero, diversidade social, política, trabalho, entre tantos outros conceitos sociológicos, podem instrumentalizar o pensamento e mediar a relação dos estudantes para com a realidade observada. Em outras palavras, as atividades coletivas

representam oportunidades de entrar-se em ação e relação com os elementos históricos e culturais a serem interiorizados, na escola especialmente os conceitos. Tal apropriação, na medida em que permite a formação do pensamento conceitual, transforma a estrutura psíquica do sujeito e, simultaneamente, modifica antigos e estabelece novos interesses e padrões de conduta (VIGOTSKI, 2001, 2010, 2014; VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, o uso de atividades coletivas, não em si mesmas mas articuladas ao conjunto da atividade docente, pode representar uma importante estratégia facilitadora dos processos de apropriação e de desenvolvimento.

3.2.2.4 A consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais

Mesmo que tratadas em separado, é evidente que todas as estratégias se conectam umas às outras e, dessa forma, viabilizam os princípios anteriormente apresentados. A consciência, analisada neste ponto, se refere ao uso intencional dos significados conceituais apropriados. Ou seja, significa sua transferência “do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 275). Dito de outra forma, a consciência é o resultado da relação dialética entre a atividade desenvolvida na realidade concreta, seus elementos interiorizados e o estabelecimento de sentidos pessoais. A capacidade de uso intencional dos significados conceituais apropriados é possibilitada a partir desse processo.

É sabido também que o desenvolvimento do pensamento a uma etapa superior de operações intelectuais está indissolavelmente associado à aquisição de novos mecanismos de conduta (VYGOTSKI, 2012). A superação do discurso ideológico imbricado à defesa de uma formação cidadã encontra nesse aspecto sua possibilidade de síntese, ou seja, o desenvolvimento do pensamento conceitual e seus respectivos novos mecanismos de conduta adquiridos podem ter as qualidades desejáveis de um cidadão como seus resultados de formação.

O autor ainda demonstra que a possibilidade de compreensão dos significados em processo de interiorização é inseparável da linguagem, seja a partir de seu uso social enquanto meio de comunicação ou de seu emprego individual como meio de pensamento. Dessa forma, a socialização do pensamento pela linguagem se torna “o fator decisivo para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição” (idem, p. 101). Em outras palavras, o emprego específico da palavra e o emprego funcional do signo são, por tudo isso discutido, meios para de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001).

As situações-problema, as atividades em grupo, o uso de debates, a produção de texto, enfim, se aproxima do infinito o número de possibilidade de instrumentalização didática desta ação didática. O fundamental é que se reconheça a importância do estímulo a elaboração verbal do pensamento pelo estudante enquanto meio que possibilita o uso consciente dos significados conceituais. É desse esforço de uso intencional dos sentidos pessoais elaborados pelo estudo e interiorização dos saberes escolares/científicos que se torna possível o desenvolvimento da formação dos conceitos e do pensamento conceitual.

3.2.2.5 A generalização como objetivação do conceito para si

O significado, seja da palavra ou do conceito, é inconstante (VIGOTSKI, 2001). Por isso a ação orientadora anterior assume a tomada de consciência desse significado e o desenvolvimento da habilidade de seu uso intencional enquanto síntese desse processo. Na medida em que operam os processos de desenvolvimento, os significados das palavras e dos conceitos sofrem contínuas modificações, que também se evidenciam pelas modificações das capacidades de generalização do estudante. Facci (2010, p. 134) demonstra esse fenômeno quando avalia as modificações que o conceito flor pode sofrer. Inicialmente, e a partir de sua vida cotidiana, o sujeito elabora, na forma de um conceito espontâneo, sua compreensão da palavra flor. “Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor”, no entanto, uma vez que tenha iniciado seus estudos sobre Botânica na escola, ao aprender as partes constituintes da flor, o conceito inicial é modificado, ampliado e aprofundado.

O conceito modifica toda a estrutura do pensamento do adolescente ao lhe possibilitar formas aprofundadas de conhecimento e compreensão da realidade, e de si mesmo, ao fazê-lo perceber as relações lógicas que os compõem (VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, o conceito se caracteriza enquanto um fenômeno do pensamento, essencialmente por se constituir enquanto um significado generalizante. Mas, ao mesmo tempo, a expressão de tal conceito em palavras revela que é possível considerá-lo também enquanto fenômeno do discurso. Afinal, “o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 398), sem o significado, a palavra que expressa o conceito seria tão somente um “som vazio”.

Nesse sentido, a consciência do significado do conceito permite seu uso intencional, sua aplicação ao entendimento de uma gama de fenômenos e situações, enfim, sua generalização. Se a consciência do significado exige simultaneamente sua recriação no plano da imaginação e sua posterior expressão pela linguagem, confirmamos novamente a tese vigotskiana de que o

pensamento se realiza na palavra (idem). Ou seja, pela experiência crítica de reconhecimento dos próprios limites, pelo enfrentamento das situações-problema, pela tomada de consciência do significado dos conceitos o estudante poderá desenvolver a habilidade de seu uso intencional no entendimento de sua realidade, ou seja, sua generalização. O conceito, que independentemente de sua apropriação pelo estudante, já possuía uma existência em si, uma vez alcançada a habilidade superior de generalização de seu significado, se torna um instrumento de seu pensamento e a seu serviço, alcança uma existência para si. Ao ser capaz de generalizar, extrapola os limites da simples reprodução de um significado memorizado, se tornando capaz de entender sua realidade e os fenômenos que observa instrumentalizado pelo conceito científico.

Em linhas gerais, estes princípios e ações didáticas apresentadas visam objetivar-se enquanto materialização de toda a análise realizada ao longo desta dissertação. São, simultaneamente, o resultado do estudo teórico acerca das formas como a Teoria Histórico-Cultural pode instrumentalizar a prática docente e a materialização do registro de uma prática, concreta e que aplicada às atividades de ensino em uma realidade particular permitiram a validação do corpo teórico do qual emergiram. Como dito, apesar de apresentadas em separado, compõem um conjunto de práticas profundamente orientadas na THC e que viabilizam o alcance do objetivo inicial, mais precisamente, de estabelecimento de uma unidade teoria-prática docente com vistas à promoção do aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes.

Considerações finais

Em linhas gerais, este trabalho estabeleceu como ponto de partida a análise acerca dos objetivos e expectativas postas para a educação oferecida no Ensino Médio e, em especial, os modos e as condições como se estrutura o ensino de Sociologia nesse contexto. Foram desveladas tensões, objetivos, termos e posicionamentos que exigiram investigações mais cuidadosas acerca das fragilidades como as diversas fontes tratadas (legislações, documentos oficiais normativos e pesquisas acadêmicas) explicitavam seus significados. A função cumprida pela educação no Ensino Médio; o significado do aprendizado e do desenvolvimento pretendidos para essa educação; a educação crítico-transformadora e a para conformação ao mundo do trabalho; o papel do professor e, em especial, o objetivo de uma formação para o exercício da cidadania são alguns exemplos desses aspectos analisados. Pretendeu-se encontrar suas contradições e os modos como elas influenciam o ensino, frequentemente impondo ao docente, profissional responsável pela prática do ensino, vultuosos desafios.

Uma vez que parte do objetivo estabelecido pela pesquisa fora investigar o ensino enquanto fenômeno capaz de possibilitar processos de desenvolvimento, entender os modos e as condições com as quais o ensino é organizado na realidade brasileira se tornou missão primordial. Foi a partir desse fim estabelecido, firmemente apoiado em um referencial teórico capaz de esclarecer os elementos envolvidos nos processos de ensino-aprendizado-desenvolvimento, que as contradições e problemas dessa realidade educacional puderam ser explicitados. Objetivos fundamentais do ensino postos pelas diversas fontes como o aprendizado, o desenvolvimento, a formação cidadã e a transformação da realidade, possuem estreitos limites de sua efetivação, no mais das vezes se caracterizando apenas como jargões elegantes de um ensino que, em suma, reproduz o *status quo*.

A partir dessa compreensão geral, tornou-se possível dar início ao esforço de sistematização de princípios e ações didáticas orientadoras para um ensino que, nesse contexto, possa oferecer condições de aprendizado e potencializar o desenvolvimento de novas funções psicológicas e novos padrões de conduta nos estudantes. Para tanto, por constituírem a imensa maioria dos matriculados no Ensino Médio, estabeleceu-se o recorte do adolescente como público foco das relações de ensino-aprendizagem a serem investigadas. Os adolescentes compõem um importante grupo na perspectiva Histórico-Cultural, pois experimentam condições muito específicas e propícias ao desenvolvimento, dada a fase de transição pela qual passam. Reconhecer o conjunto de desafios e oportunidades experimentadas nesse período

permitirá ao professor, e à escola, um entendimento melhor da função que cumprem e dos modos como poderão planejar suas ações em prol do aprendizado-desenvolvimento desses estudantes.

E finalmente, de toda a discussão realizada, estabeleceu-se a formação de conceitos, do pensamento conceitual e de novos padrões de conduta como objetivos da prática docente e, por isso, elementos orientadores das proposições apresentadas. Note-se, está previsto que o Ensino Médio e o ensino de Sociologia devem participar da construção de um entendimento e de um comportamento cidadão do jovem escolar, de uma consciência crítica e de uma participação ativa em sua realidade com vistas ao seu aperfeiçoamento. Paralelamente, as condições estruturais na qual atuam a escola e o professor predominantemente estabelecem limites rigorosos e que determinam um ensino instrutivo-reprodutivo e alinhado aos interesses econômico-capitalistas.

Do próprio exercício de desenvolvimento dessa pesquisa, se fez possível o estabelecimento de alguns dados conclusivos e particularmente significativos que merecem ser destacados. Inicialmente se constata que nas fontes pesquisadas (legislações, documentos oficiais e pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Sociologia) não está clara a forma como elas definem o lugar ocupado pelo desenvolvimento integral do estudante. Pelo contrário, o que se verificou foi o estabelecimento de uma formação para a cidadania se constituir enquanto objetivo do EM e, em especial, do ensino de Sociologia. Desse estabelecimento decorrem diversos problemas preocupantes tal como o aparente esvaziamento do caráter científico da Sociologia que tem na cidadania, conceito que não lhe é fundante, sua grande missão educacional. Isso indica que tanto a Sociologia quanto o próprio Ensino Médio de modo geral, ainda não tiveram bem delineados seus objetivos formativos e os desenvolvimentos que podem ser, a partir deles, potencializados nas pessoas dos estudantes.

É, nesse sentido, que esta pesquisa assumiu o recorte relativo ao adolescente, engendrando esforços de, pelo prisma teórico Histórico-Cultural, apreender os desenvolvimentos possíveis que podem ser estabelecidos enquanto objetivos das práticas pedagógicas. A investigação das especificidades do período de transição e toda a possibilidade de desenvolvimento que se coloca nessa faixa etária foram a contribuição mais essencial que esta pesquisa realizou enquanto enfrentamento daquela carência identificada nas fontes pesquisadas. Pontualmente, a formação de conceitos e do pensamento conceitual se evidenciaram enquanto os principais desenvolvimentos possíveis de serem alcançados nessa fase e que precisam ser estabelecidos enquanto objetivos das práticas educativas. A possibilidade de formação de um padrão de conduta típico de um cidadão encontra no

desenvolvimento desses aspectos sua melhor possibilidade de efetivação. Nas fontes analisadas, os objetivos estabelecidos como a formação para a cidadania não dão conta da forma como tal processo possa ocorrer, é contra esse obstáculo que esta pesquisa busca oferecer sua contribuição.

Ao mesmo tempo, e no mesmo sentido, buscou-se um retorno à prática docente, teoricamente embasada e que considerasse todas as especificidades percebidas. A intenção foi promover um movimento de estudo teórico que pudesse oferecer as condições de produção de uma prática nova e teoricamente embasada. E a partir daí, ou seja, do confronto entre o estudo teórico no interior da prática, buscar-se a sistematização dos princípios (1. a aula como processo de formação de conceitos, 2. o ensino enquanto atividade promotora de crises, 3. a prática educativa enquanto formadora de novos interesses e 4. o ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si) e das ações didáticas orientadoras das práticas de ensino (1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento, 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação de conceito, 3. a atividade coletiva, 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5. a generalização como objetivação do conceito para si), com vistas ao empoderamento dos professores em suas próprias atividades de ensino.

Reconhecemos que os processos de formação docente ainda colocam os saberes pedagógicos em segundo plano, o que resulta na dificuldade, pelos professores, de estabelecerem seu próprio pensamento teórico acerca das práticas de ensino que exercem junto a seus estudantes. No geral, são carentes de um entendimento adequado dos processos relacionados ao fenômeno da aprendizagem, que inclusive desejam provocar e, por isso, encontram duros limites que obstem a determinação dos objetivos que sua prática de ensino deve alcançar. Estas fragilidades dos atuais processos formativos dificultam o desenvolvimento da habilidade de pensar teoricamente sua prática e de dominar os processos relacionados à aprendizagem. Se não bastasse, são ainda pressionados por uma estrutura societal de crescente precarização de sua condição de vida e trabalho que limita, ainda mais, sua possibilidade de dedicação ao desenvolvimento intelectual. Tudo isso culmina na reprodução do que lhe fora proporcionado em sua formação, ou seja, o foco do ensino estabelecido, preponderante ou exclusivamente, nos conteúdos teóricos.

Tudo isso compõe parte do processo contraditório observado da análise dos documentos oficiais, legislações e pesquisas sobre a educação, sobre o Ensino Médio e, em especial, sobre o ensino de Sociologia. É a partir desses elementos que se faz possível entender a forma como

uma legislação, por exemplo, pode anunciar o ensino enquanto fenômeno emancipador e capaz de provocar sérias mudanças sociais mas que, na prática atua como força reprodutora da desigualdade e dos problemas sociais que, em tese, visava combater. E do enfrentamento dessas contradições emergem as sínteses na forma dos princípios e ações didáticas orientadoras da prática docente sistematizadas anteriormente.

A partir da análise dessas contradições, buscou-se encontrar as oportunidades de instrumentalização da prática docente com vistas à uma efetiva formação humana dos adolescentes por meio de um ensino desenvolvimental de Sociologia no Ensino Médio. Talvez seja essa a maior conclusão alcançada por essa pesquisa, frente à evidência de tamanhos processos excludentes, contraditórios e problemáticos, o entendimento do ensino que possa atuar na superação dessa realidade foi a síntese pretendida. Se no futuro a formação de professores deverá ser melhor investigada, essa pesquisa possibilitou um entendimento maior de qual ensino poderá ser buscado pelos processos de formação de professores.

Se as práticas educativas não são capazes de promoverem por si mesmas a mudança estrutural tão necessária em nossa sociedade, poderão, certamente, oferecer os instrumentos teórico-conceituais com os quais o entendimento dessa realidade se faça possível e sem o qual não haverá mudança alguma. Se existe, frente a tantos limites estruturais postos, alguma possibilidade de resistência e luta acessível aos professores que trabalham na escola básica, em especial a escola pública, ela passará pelo desenvolvimento do pensamento conceitual de seus estudantes. Como visto, essa função superior do pensamento, reestrutura todas as funções psíquicas subordinando-as ao intelecto, o que inclui a capacidade de autopercepção e de controle intencional da própria conduta. Se existe uma síntese possível dos objetivos hoje postos para o ensino de Sociologia, encerrados atualmente a uma formação para o exercício da cidadania, ela está nesse processo de desenvolvimento proposto e no qual a escola pode contribuir de modo especial.

Com a formação do pensamento conceitual e a decorrente formação de novos padrões de conduta, típicos de um cidadão engajado com o melhoramento de sua realidade, a escola pode recriar seu espaço de atuação, estabelecer com maior clareza sua função social educativa e contribuir, efetivamente, com a formação de humanos melhores. Para tanto, a função educativa da escola e o papel exercido pelos professores em seu interior precisaram ser melhor investigados.

É inegável, enquanto resultado deste trabalho, que existem limites ainda presentes nas próprias categorias com as quais os profissionais da educação pensam a própria educação. Mais do que uma contribuição para o ensino de Sociologia, a expectativa é que esse trabalho possa

contribuir para o desvelamento de características típicas do adolescente e que possuem importância central nos processos de ensino a serem planejados para esse público. Enfim, a expectativa é que o significado de educação, em especial aos adolescentes, ganhe novos sentidos e que esse trabalho possa participar do movimento dialético de sua contínua reconstrução.

O enfoque obriga a reformular o conceito de educabilidade dos sujeitos adolescentes (Baquero, 2001) e entender a educatividade em termos de relações subjetivo-situacionais, como delimitação de condições, alcances e limites que possuem potencialmente a ação educativa sobre sujeitos definidos em situações definidas (Eurasquin, 2006). Se trata de descobrir como “fazer possível o ensino e a aprendizagem em um contexto e situação determinados, em relação com sujeitos particulares que interpelam a escola com suas diferenças” (Greco, 2002), enquanto tradicionalmente a “educabilidade” foi concebida em termos de traços, capacidade e coeficientes intelectuais que tem os indivíduos e que os limitam em sua atitude para receber educação. A concepção substancialista do sujeito na modernidade – presente em concepções que legitimaram ações de etiquetamento e exclusão – nega a heterogeneidade entre os sujeitos e desconhece singularidades situacionais, transformando em deficiência a diferença daqueles que se distanciam do esperado (EURASQUIN, 2010, p. 65)⁸⁰.

Só se pode buscar a completude do sentido da práxis humana quando do retorno à prática, teoricamente embasada agora, no intuito de participação dos processos de transformação da realidade e construção de um mundo melhor. Se é no trabalho que construímos dialeticamente a realidade e a nós mesmos enquanto pessoas (ENGELS, 1999; MARX; ENGELS, 2007; MARX, 1996a, 1996b), é nas atividades de estudo-ensino que professores se formam e participam dos processos coletivos de construção de sua própria realidade. É por um ensino efetivamente transformador, humanizador e promotor do desenvolvimento que desse esforço investigativo emergiram os princípios e as ações didáticas orientadoras sistematizadas. São a materialização teórica de um trabalho realizado e dos resultados alcançados em condições sócio-históricas particulares, por isso não são apresentadas como definitivas e normativas.

A intenção principal é que sirvam de convite, a novas investigações e novos enfrentamentos da realidade. Que sejam apropriadas pelos professores que buscam aperfeiçoar suas próprias práticas, modificando-as frente às necessidades específicas que sua realidade

⁸⁰ El enfoque obliga a reformular el concepto de educabilidad de los sujetos adolescentes (Baquero, 2001) y entender la educatividad en términos de relaciones subjetivosituacionales, como delimitación de condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas (Eurasquin, 2006). Se trata de descubrir cómo “hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y situación determinados, en relación con sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias” (Greco, 2002), mientras tradicionalmente la “educabilidad” fue concebida en términos de rasgos, capacidades y coeficientes intelectuales que tienen los individuos y que los limitan en su aptitud para recibir educación. La concepción sustancialista del sujeto en la modernidad –presente en concepciones que legitimaron acciones de etiquetamiento y exclusión– niega la heterogeneidad entre los sujetos y desconoce singularidades situacionales, transformando en deficiencia la diferencia de aquellos que se alejan de lo esperado. (EURASQUIN, 2010, p. 65)

particular lhes apresentar. Que outras tantas surjam substituindo as aqui sistematizadas ou a elas somando tantas mais. Que sejam percebidas como o resultado de um estudo específico, já que emergiram do esforço investigativo e de enfrentamento de uma realidade concreta e histórica particular, mas que podem oferecer um valioso auxílio no empoderamento do professor em suas habilidades de ensino.

Existem ainda, entretanto, fatores dignos de cuidadosa atenção e que exigirão novos estudos pelos profissionais da educação, em especial, o conjunto das ações iniciadas pela atual gestão do Governo Federal “gentilmente” denominadas *Reforma do Ensino Médio*. Seu caráter prematuro, a gravidade das mudanças em curso e a instabilidade própria do atual momento histórico não permitem uma análise conclusiva já nesta investigação. De toda forma, os limites temporais e materiais desta pesquisa precisam ser superados pelo trabalho de outros tantos pesquisadores que somem forças a luta histórica por uma educação melhor e emancipadora. No que se relaciona a esse trabalho em particular, um primeiro aspecto que é preciso considerar é o fato de que toda a análise realizada ao longo do capítulo 1 fora afetada em sua essência pela promulgação da MP nº 746 (BRASIL, 2016a) em 22 de setembro de 2016. É esse dispositivo legal que institui a referida reforma reorientando as bases que organizam a educação ofertada no EM. Tal iniciativa exigiu a realização de escolhas, por parte deste pesquisador, em relação aos modos como o texto foi desenvolvido.

O primeiro impulso, frente a promulgação da MP nº 746, foi incluí-la na discussão do cap. 1, buscando destacar os modos como tal medida impacta nas demais legislações e documentos normativos discutidos. Após uma análise cuidadosa desses impactos, não ficou clara a forma como a inclusão dessa discussão poderia auxiliar na análise empreendida frente aos objetivos que esta pesquisa estabeleceu. O foco deste trabalho, norteado pela investigação das possibilidades de um ensino de Sociologia que contribua com o desenvolvimento integral dos estudantes, não se modifica frente à legislação nova, os objetivos aqui perseguidos não se alteraram pela promulgação da referida MP. Nesse sentido a inclusão da MP na discussão do primeiro capítulo apenas dificultaria a análise proposta e não traria nenhum elemento essencialmente novo e fundamental à discussão. Pelo contrário, traria apenas dúvidas e especulações.

A razão disso está no fato de que a Medida Provisória, enquanto dispositivo legalmente previsto no ordenamento jurídico brasileiro, se constitui enquanto instrumento excepcionalíssimo e cuja utilização só se justifica frente a sua *relevância* para o interesse público e sua *urgência*. Apesar de sua vigência ser imediata, possui uma instabilidade intrínseca pois carece de apreciação pelo Congresso Nacional que, por sua vez, poderá aprová-la

totalmente, parcialmente, alterá-la ou, ainda, rejeitá-la no prazo de 60 dias prorrogáveis por igual período. Note-se que, incluí-la na discussão do capítulo primeiro traria apenas inconvenientes na análise pois exigiria uma reflexão especulativa frente à sua possível aprovação, com ou sem modificações, ou reprovação.

A edição de medida provisória paralisa temporariamente a eficácia da lei que versava a mesma matéria. Se a medida provisória for aprovada, convertendo-se em lei, opera-se a revogação. Se, entretanto, a medida provisória for rejeitada, restaura-se a eficácia da norma anterior. Isto porque, com a rejeição, o Legislativo expediu ato volitivo consistente em repudiar o conteúdo daquela medida provisória, tornando subsistente anterior vontade manifestada de que resultou a lei antes editada (MORAES A., 2011, p. 705).

Isso significa que a vigência do texto da LDB, assim como dos documentos normativos dela derivados e anteriores à MP nº 746, estão paralisados mas não revogados. Podem, por rejeição à MP, retomarem sua vigência anterior e, por outro lado, podem também sofrer modificações de vários tipos. O fato é que tal discussão, obviamente fundamental na análise da educação enquanto fenômeno, não modifica a centralidade que a ideia de cidadania ocupa nas diversas fontes e o modo como ocupa, a cidadania, posição central na definição dos objetivos da educação no Ensino Médio e para o ensino de Sociologia nele incluso.

O dilema instaurado nessa pesquisa se deu então, por um lado, no entendimento de que a legislação já pesquisada, analisada, ainda não revogada e, mesmo paralisada, não foi substituída por outra que verse sobre o mesmo conteúdo. Por outro lado, a MP nº 746 ao ser promulgada, tem vigência imediata e define a BNCC (BRASIL, 2016b) como documento orientador do currículo que, por sua vez, deverá servir de orientação das práticas de ensino exercidas pelos professores em todo o Brasil. Com um problema: a BNCC ainda não existe. Há um abismo, um vazio, conjunturalmente posto entre as diversas possibilidades de futuro e essa pesquisa foi encurralada ali. Por tudo isso, a escolha assumida pelo pesquisador foi a de manter o texto original, afinal, mesmo frente à paralisação das normas, elas são as únicas que, efetivamente, existem e que podem orientar a elaboração dos currículos, a definição dos objetivos da educação e da prática docente. Uma vez estabelecida essa escolha, por meio de notas de rodapé, foram acrescentadas informações que possam razoavelmente orientar a leitura facilitando o entendimento do próprio movimento histórico envolvido nesse processo.

A tranquilidade em reconhecer que a não inclusão da discussão acerca da MP nº 746 (BRASIL, 2016a) e da BNCC (BRASIL, 2016b) no corpo do capítulo 1 não trará maiores problemas está no fato de que, primeiro, as legislações e documentos normativos discutidos não foram revogados e, nem mesmo a BNCC, que poderia substituí-los, ainda se quer existe. A Base Nacional Comum Curricular encontra-se oficialmente hoje em sua segunda versão e

sofrerá ainda modificações em função do conjunto dos Seminários Estaduais realizados e cujos relatórios deveriam ser encaminhados ao MEC até final de agosto de 2016. A partir da análise de todos os relatórios estaduais, o MEC estabelecerá possíveis modificações e constituirá a terceira versão anterior ainda a sua aprovação final. O segundo motivo da tranquilidade em relação a escolha feita se dá pelo fato de que a BNCC também trata dos temas discutidos nas legislações anteriores.

Analizando o texto atual presente na segunda versão da BNCC, constata-se que o termo cidadania, caro à Sociologia e central naquela discussão, possui 82 ocorrências ao longo do documento⁸¹. O termo *cidadã* (fração de palavra que permite a localização dos termos *cidadã*, *cidadão* e *cidadãos*) ocorre mais 62 vezes. Ou seja, mesmo apoiado em documentos cujas vigências estão temporariamente paralisadas, a cidadania discutida no capítulo 1 não perde sua centralidade. Que pesem ainda o fato de serem aqueles os únicos documentos que de fato existem e orientam a elaboração dos currículos, das práticas e dos objetivos da educação, mesmo que venham a ser revogados, a BNCC ao substituí-los não descaracterizará a educação para a cidadania como um objetivo do ensino para o EM.

Por tudo isso, está claro que a manutenção do texto original do capítulo um, acrescido das notas que contextualizam as possibilidades de mudança, permitirá o entendimento dos modos como o EM se estruturou historicamente e como a luta histórica pelo ensino de Sociologia herdou a desafiadora missão pedagógica de formação para o exercício da cidadania. As contradições relativas ao significado da cidadania e sua centralidade nas práticas de ensino se manterão mesmo se efetivadas as mudanças pretendidas pela MP nº 746 e iniciada a vigência da BNCC. As tensões da presença/ausência da Sociologia enquanto componente curricular ainda existirão, certamente ainda mais evidentes se efetivada tal reforma do EM. O mesmo em relação a crueldade inerente à dualidade do ensino brasileiro. Enfim, apesar de representar uma mudança importante na configuração atual do EM, a MP nº 746 não modifica a estrutura excludente e favorável aos interesses de mercado na educação brasileira, pelo contrário, a reforça.

Além de não prejudicar as análises posteriores relativas à natureza da fase de transição, relativas aos desenvolvimentos possíveis de serem buscados pelas práticas de ensino e suas respectivas proposições, o horizonte delineado pela MP nº 746 apenas reafirma as motivações desse trabalho. Mais do que nunca a preocupação com a participação da educação na estrutura social e com o auxílio que pode oferecer nos processos de emancipação humana se fazem

⁸¹ A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular está disponível para download no seguinte endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

urgentes. Tão urgente quanto é a preocupação com a formação docente com vistas ao empoderamento das habilidades de ensino pelos professores. Haja visto o retrocesso representado pelo art. 61, inciso IV, incluído pela MP nº 746 à LDB que passa a aceitar enquanto docentes para o EM “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36” (BRASIL, 1996). Lamentável.

Inegável e urgente é a importância de se discutir a natureza do ensino e da formação de professores, uma das vias nas quais a academia e seus pesquisadores poderão fazer frente a tal situação. Na introdução, a partir a provocação de Mészáros (2015), foi afirmado que essa luta deve partir do “aqui e agora” e é essa a contribuição que esse trabalho buscou fazer, propor possibilidades de um ensino desenvolvimental que se assente sobre a realidade concreta, da forma como cada professor(a) a encontra em sua sala de aula. Curiosa coincidência o fato do autor afirmar que as ações *reformistas* educacionais historicamente garantiram seu alinhamento aos imperativos do capital e vivermos na realidade educacional brasileira atual a chamada *Reforma do Ensino Médio*.

No mínimo simbólico e expressivo. Quem sabe mais um convite à luta? Ou, ao menos, mais um motivo.

Memorial

É curioso o modo como as atividades humanas, mais precisamente, o objeto do trabalho humano por vezes oculta seu próprio autor. Como em uma fotografia. Algumas imagens captadas pelas câmeras de grandes profissionais são marcantes, capazes de causar comoção e sentimentos intensos para aqueles que as observam. Mas notem, pouco ou nada dizem, em si mesmas, dos respectivos fotógrafos. Tornam-se como que desvinculadas de seus autores, e perdem, dessa forma, parte de sua própria história. Vide, por exemplo, a foto memorável de Huynh Cong Ut, que lhe rendeu um prêmio Pulitzer. Retrata, entre outros, a menina Kim Phuc aos 9 anos, fugindo do ataque sofrido em sua aldeia em meio à indiferença dos soldados ao seu entorno durante a guerra do Vietnã.



Figura 1: Fotografia de Huynh Cong Ut, obtida em 8 de junho de 1972 durante a Guerra do Vietnã. FONTE: Internet⁸²

Quanto sentimento essa fotografia retrata? Quantas vezes ela foi utilizada e apresentada? Quanto ela representa e contribui com a capacidade humana de se conhecer e orientar suas ações? Não me estranha o fato de uma fotografia tão profunda e significativa ter se tornado uma

⁸² Certamente profissionais e pesquisadores de fotografias possuirão fontes mais sofisticadas para consulta de imagens como a apresentada acima. Para além do fato da fotografia não se constituir enquanto meu objeto de estudo, para os fins desse trabalho as fontes consultadas são suficientes para o fim proposto e indico ainda alguns blogs cujo o conteúdo pode orientar pesquisas futuras daqueles que se interessarem: 1 - <<http://www.resumofotografico.com/2014/04/fotos-historicas-napalm-girl.html>>; 2 - <<http://blogcoisasdomundao.blogspot.com.br/2014/02/a-famosa-foto-da-garota-do-vietna.html>>; 3 - <<http://www.portaldohelvécio.com/2015/09/imagem-historica-guerra-do-vietna.html>> e 4 - <http://lounge.obviousmag.org/cafe_nao_te_deixa_mais_cult/2014/01/uma-historia-por-tras-da-fotografia-historica-da-guerra-do-vietna.html>.

imagem memorável do século XX e um ícone de força e motivação para os movimentos contrários a guerra.

O exemplo da fotografia tem o intuito de comparativamente demonstrar que os autores são eclipsados por suas obras. A fotografia revela muito de seu momento histórico, das condições de vida postas às pessoas naquele contexto inseridas mas, praticamente nada revela do fotógrafo. O mesmo fenômeno pode ser observado em relação à ciência e aos trabalhos científicos produzidos pelos mais diversos pesquisadores, suas obras podem revelar muito acerca do objeto investigado, das escolhas teórico-metodológicas presentes, mas também podem ocultar aspectos da pessoa que os produz. O esforço de estudo e redação dessa dissertação me colocou em contato com inúmeros trabalhos magníficos, expressões de genialidades diversas e que promoveram profundas transformações nos modos como entendo a escola, o papel do professor, o estudante, o conhecimento, o ensino, o aprendizado, o desenvolvimento, enfim, a vida humana.

Nesse sentido, esse memorial não tem o foco de apresentar simplesmente minha trajetória formativa profissional, como em uma leitura mais rebuscada de meu Currículo Lattes. É mais do que isso, busco nele compartilhar uma experiência pessoal de reelaboração de um sentido de vida. Algo que vai ao encontro do esforço empreendido por tantos pesquisadores que, discutindo a alienação do trabalho, em especial do trabalho docente, denunciam a forma como nossa atual estrutural societal abandona toda preocupação com o humano em favor dos imperativos do capital. Alguns esforços têm surtido resultados positivos que não estão apenas na produção, ou no produto, da pesquisa acadêmica, por vezes, estão também na própria pessoa do pesquisador. Sinto profundamente que seja o presente trabalho um representante desse segundo caso.

Reconheço, obviamente, que o investimento na formação acadêmico-intelectual tem, em cada etapa das pós-graduações *strictu sensu* momentos de grande importância e desenvolvimento. Porém, neste espaço, gostaria de explorar alguns aspectos que se mantêm ocultos e que não poderiam ser captados na leitura do texto. Aspectos que não discutem o resultado do trabalho, ou o produto da pesquisa, pois esse resultado já está posto ao longo dos três capítulos apresentados, a “fotografia” já foi realizada. O foco agora é o trabalhador, é a pessoa humana que com suas dificuldades, problemas, qualidades e forças é ocultada por detrás do teclado que digitou cada letra.

Sou egresso do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, compus sua quarta turma ingressando no ano 2000 e coleei grau em 2005. Antes de concluir o curso, já casado e com uma filha, vivi a dureza do mercado de trabalho que não oferecia oportunidades

viáveis para um recém-formado professor de Sociologia. Observe-se, a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio se deu apenas no ano de 2009 por força da Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008a). Ineri-me a princípio na iniciativa privada como operador de telemarketing, vendendo planos de telefonia celular. Lembro-me de receber o elogio da psicóloga ao longo do processo seletivo dizendo que minha formação acadêmica era muito boa pois eu sabia “falar bem”. Cinco anos de formação acadêmica reduzidos a um simples falar bem, enfim, surpreendido com um aviso prévio, fui obrigado a procurar a qualquer custo uma estabilidade para a manutenção de minha família. O primeiro concurso público que tomei conhecimento naquele momento foi também aquele que representou minha atividade principal de trabalho durante alguns anos. Fui, por longos seis anos, onze meses e oito dias, soldado da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

Não quero, e tenho a certeza de que este também não seja o espaço, realizar qualquer crítica a essa instituição. No entanto, é importante frisar que nela provei intensas experiências de vida que gradualmente construíram em mim a percepção de que não estava ali o caminho para qualquer tipo de realização profissional e pessoal. Pouco a pouco se tornava evidente que se meu futuro possuísse algum indicativo de felicidade ele certamente não teria na PMMG minha história de vida. A educação, por outro lado, me acompanhava teimosamente mesmo com tantas dificuldades de conciliação de horários e trabalhos. Fui professor de cursinho mas, desde 2010 tenho ininterruptamente mantido minha atividade docente na educação básica em escola pública estadual.

No ano de 2013, tive a imensa felicidade de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI/UFU), a partir de uma pesquisa de doutorado que se desenvolvia em minha escola. Na oportunidade fui, inclusive, bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Nele me foi possível o exercício de tomar consciência da forma como a educação, e a docência, representavam atividades de trabalho que, verdadeiramente, me proporcionavam uma realização pessoal e profissional. No ano seguinte, participo e sou aprovado no processo seletivo para o curso de mestrado na turma ingressante no ano de 2015.

Curioso o fato de que, como se não bastasse ter a dialética enquanto método e metodologia de minha pesquisa, precisava eu também viver a crueza da dialética, da dura contradição em minha vida pessoal. A imensa felicidade pela aprovação no processo seletivo naquele momento vinha acompanhada de uma imensa tensão e angústia em saber que eu não conseguiria ali acumular outra atividade de trabalho, afinal, na época eu já acumulava a PM, a

docência⁸³ e a participação em grupo de pesquisa. Tinha ali que decidir, ou aceitava o desprazer da vida profissional que levava em nome de uma estabilidade financeira razoável, ou investia na educação como novo propósito de vida mesmo que isso custasse um tempo indeterminado de “vacas magras”. Em dezenove de janeiro de 2015, realizo meu pedido de baixa da PMMG e me entrego completamente à atividade docente e à pesquisa em educação.

Reconheço que o mestrado representa um momento fundamental enquanto processo de qualificação profissional, mas tenho certeza que o exercício de realizar esse trabalho está inserido em um movimento muito maior em minha vida. Mais precisamente, o de tomada de consciência de um novo propósito de vida e o desenvolvimento de uma prática consciente e intencional de alcance de condições de vida novas e emancipadas das antigas correntes opressoras. Essa pesquisa é por isso o testemunho da possibilidade de se reconhecer no trabalho e em seu produto, é a expressão da formação de um sentimento integrador e que me impulsiona em direção a tentar contribuir, mesmo que em limites estreitos e pessoais, com a construção de uma realidade melhorada.

Nesse sentido, agora e integralmente professor, o investimento no mestrado toma novos horizontes e motivos. Desde 2013 sou docente concursado em uma escola pública estadual e leciono a disciplina de Sociologia. A oportunidade de viver essa atividade de trabalho é, evidentemente, acompanhada das dificuldades típicas do exercício da docência, dentre todas, cursar o mestrado, sem licença e lecionando em 28 turmas diferentes me fora particularmente duro. Mas, libertador. Claro, não reduz a necessidade dos trabalhadores da educação lutarem por melhores condições de vida, trabalho, carreira, salário e reconhecimento social. No entanto, os desafios ainda postos não podem obscurecer os avanços e as conquistas alcançadas até esse momento.

Por tudo isso, espero que esse memorial seja em si o testemunho da validade das pesquisas daqueles que denunciam a precarização do trabalho, em especial na educação, da violência representada no estranhamento e na alienação experimentadas pelo trabalhador. Mas que seja também, e especialmente, um atestado da possibilidade de superação de uma estrutura social excludente e cruel.

⁸³ Mais certo talvez fosse dizer *as docências* já que, comum ao universo dos professores, muitos cargos são acumulados. Nesse momento em específico lecionava na rede pública estadual, nos chamados “aulões” pré-Enem em um cursinho pré-vestibular da cidade e ainda em uma empresa privada responsável pela formação dos jovens participantes do projeto “Menor Aprendiz”. Se a metáfora da fotografia for aqui utilizada, certamente ela seria o registro cruel daquilo que academicamente se define como precarização da profissão docente. Mais um, grave, dos problemas que constituem essa profissão no Brasil.

É possível a tomada de consciência dos fatores condicionantes da qualidade de vida pessoal, é possível a identificação do trabalhador com sua atividade de trabalho e com o seu produto. É possível o assumir voluntário e consciente da luta desejosa por contribuir na construção de uma realidade melhorada, por uma sociedade mais igualitária e tolerante. Mesmo que inúmeros outros desafios ainda se façam presentes e carentes de mais enfrentamento, de criação de soluções novas.

São essas conquistas e possibilidades que me estruturam e motivam, são elementos sem os quais esse trabalho não seria possível, ao menos da forma como se apresenta nessa dissertação. Representam o fotógrafo por detrás da câmera, o trabalhador que é ocultado e que precisa ser resgatado, que precisa ser reconhecido em sua atividade e em seu produto por si próprio e por seus pares. Se há um objetivo para esse memorial, certamente, é esse reconhecimento.

Sou professor, pesquiso a educação e me esforço para que esse modesto trabalho *honre* o suor e a luta daqueles que antes de mim também buscaram o mesmo que eu. *Desejo* que ele some forças aos que lutam agora, que os frutos de nossos esforços sejam valiosos e transformadores e, *espero*⁸⁴ que aqueles que estão por vir encontrem inspirações suficientes para os motivar a também desejarem e lutarem por um mundo melhor.

⁸⁴ Em um sentido freiriano (FREIRE, 1997), ou seja, não uma espera de quem simplesmente aguarda que os problemas se resolvam por si só. Mas de quem se alimenta, se nutre, de uma esperança de que a luta vai surtir efeito positivo. Não que a esperança por si só garantirá o sucesso da empreitada, mas sim que sem a esperança não há força e motivo para continuar a lutar.

Referências

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012.
- ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, p. 31-51, 2006.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ARENA, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org); MILLER, Stela. (Org). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. P. 169-179.
- BAQUERO, R. Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. In: Boggino, N.; Avendaño, F. (Org). **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a Sociologia?**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOTTOMORE, Tom (Editor); HARRIS, Laurence; KIERNAN, V. G.; MILIBAND, Ralph (coeditores). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 jul. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, Brasília, DF: CNE, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF: CNE, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2015.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional De Educação**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008a. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jun. 2008a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Lei Complementar Nº 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp135.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 9 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar, segunda versão revista, Brasília, DF: CONSED/UNDIME, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BROLEZZI, Antônio Carlos. Criatividade, empatia e imaginação em Vigotski e a resolução de problemas em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 17, n. 4, p. 791-815, 2015.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001, n. 18, p. 1-19.

BUEY, Francisco Fernández. Marx e os marxismos: Uma reflexão para o século XXI. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 203-221. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; ARAÚJO, Sicília Maria Moreira; XIMENES, Verônica Moraes; PASCUAL, Jesus Garcia. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 62, p. 1-114, 2010.

COSTA, Ana Maria Moraes. Educação para a cidadania e ensino superior. **Iter-legere**, Natal, v. 11, n. 9, p. 361-385, jul./dez. 2011.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e o ensino da Sociologia na escola média brasileira. **Inter-ligere**, Natal, v. 11, n. 9, p. 40-60, jul./dez. 2011.

DAVÍDOV, V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, Autores associados, 2001a.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set/dez. 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ed Ridendo Castigat Mores. 1999, s/p. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/>>. Acesso em 27 jun. 2015.

EURASQUIN, Cristina. Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. **Revista de Psicología**. Plata, n. 11, p. 59-81. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

_____. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org); MILLER, Stela. (Org). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. P. 123-148.

FERNANDES, Florestam. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. **Anais do I Encontro Brasileiro de Sociologia (Comunicações)**, SBS, São Paulo, p. 86-106, jun. 1954. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG**. 2009. 231F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.57-69, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HANDFAS, A. O Estado da Arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-ligere**, Natal, v. 11, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Empoderamento: definições e aplicações. In: Encontro anual ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. **GT 18 - Poder político e grupos democráticos**. Anais ANPOCS. 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3405&Itemid=232>. Acesso em: 22 jul. 2016.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, p. 485-506, abr. 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1987.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

_____. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LEONTIEV, Aléxis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2011. p. 87-105.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004.

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 11-50.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 17, p. 583-608, 2011a.

_____. (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. 1ed. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2011b.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; PUENTES, Roberto Valdés. Pesquisas de intervenção e formação de professores no contexto da pós-graduação brasileira. **Anais do Congresso Internacional Pedagogia 2011**. Havana/Cuba, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. **Projeto de Pesquisa**. Brasília: CAPES/OBEDUC, 2012.

MAJMUTOV, M. I. **La enseñanza problémica**. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983.

MALDANER, O. A.; SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de (orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998. p. 195-214.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org); MILLER, Stela. (Org). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. P. 49-61.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996a. v. 1. t. 1.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996b. v. 1. t. 2.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **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**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Amaral Suely. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org); MILLER, Stela. (Org). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-192.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar et al. (Coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. cap. 2, p. 45-62. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-

2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2016.

NASCIMENTO, Ruben. O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar**. 2014. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Amurbi. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico. **Inter-ligere**, Natal, v. 11, n. 9, p. 25-39, jul./dez. 2011.

_____. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.6, n.2, p.355-366, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 75-84.

ORAMAS, M. S., TORUNCHA, J. Z. **Hacia una didáctica desarrolladora**. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez. 1986.

PETROVSKI, A. **Psicología General: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía**. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** repercussões no campo educacional. 2010. 294 p. TESE (Doutorado). Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; TERRAZZAN, Eduardo; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000. In: Reunião Anual da ANPED. 25, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 01-15.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas Educacionais e proletarianização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1984.

_____. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan./abr. 1996.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229. 2006.

SILVA, Ileizi L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.

SILVA, T.T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensayos sobre a sociología da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências e Vigotski**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2011.

URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. In Tenti Fanfani (Org). **Una escuela para adolescentes**. Buenos Aires: UNICEF-Losada, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução de Nilson Dória. Marxists Internet Archives, 1930/2004, s/p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In: _____. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012, cap. 6, p. 265-422.

_____. **The Psychology of Art**. [S.l.: s.n.], 1971. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016. (Original de 1925)

_____. Psicologia Concreta do Homem. (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino). **Revista Educação & Sociedade**, Universidade de Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. The problem of the environment. In: J. VALSINER (Ed.) **The Vygotsky Reader** (pp.338-354). Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1994 (Trabalho original publicado em 1935).

_____. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Shiling. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2011. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas - IV: Paidologia del adolescente**. Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

WENCESLAU, Flávia. Te desejo vida. In: WENCESLAU, Flávia. **Saia de Retalhos**. Fortaleza: Gravadora Independente, 2010. 1 CD. Faixa 9.

Apêndices – Planejamentos de aula⁸⁵

Como uma forma de materializar e ao mesmo tempo exemplificar toda a discussão teórica realizada ao longo deste trabalho, seguem alguns planejamentos de aula. Foram utilizados em sala e contribuíram sobremaneira para com a investigação, reflexão e objetivação das proposições que compuseram o terceiro capítulo. Foram parte do resultado do processo de formação do autor deste trabalho quando participante da Intervenção Didático-Formativa empreendida pela pesquisa de doutorado da Profa. Dra. Érika Germanos e, ao mesmo tempo, meio com o qual se desenvolveu essa pesquisa de mestrado.

Mesmo que já explicado anteriormente, vale reforçar o fato de não se tratarem de modelos a serem disponibilizados e seguidos. Representaria uma contradição com o fundamento de toda a base teórica aqui assumida oferecer um modelo pronto e acabado cujo sucesso bastaria a sua replicação. São apenas possibilidades experimentadas, propostas e ilustrações de como colocar em prática os princípios e as estratégias sugeridas. São como o registro das tentativas empreendidas no esforço de tomada de consciência das categorias que teoricamente foram aqui desenvolvidas e que tiveram seu significado inicialmente construído nas ações, práticas, de ensino na sala de aula. E, por isso, não há a pretensão de os assumir enquanto modelo normativo, cada realidade pode exigir abordagens específicas e distintas destas aqui apresentadas.

Independentemente da forma didática assumida, o planejamento de aula de todo professor deve ser constituído a partir dos elementos próprios do processo de aprendizado-desenvolvimento humano. É esse arranjo deliberado e consciente por parte do professor, de identificar no conjunto de seus estudantes os processos vivos e em movimento de aprendizado e desenvolvimento, que deve ser buscado. É por meio desse diagnóstico contínuo que o professor será capaz de elaborar intencionalmente e previamente suas ações didáticas orientadas para o desenvolvimento daquelas habilidades que em seus estudantes são as mais prováveis de serem amadurecidas em cada momento dado. E é a unidade de todo esse processo, de ensino-aprendizado-desenvolvimento, que deve ser refletida nos planejamentos. Por tudo isso, os

⁸⁵ Os planejamentos de aula apresentados a seguir se caracterizam enquanto instrumento de trabalho do professor e orientadores da prática docente, são resultantes da elaboração teórica do estudo da THC mas são, também e simultaneamente, a matéria-prima e processo de trabalho que permitiu a atual pesquisa e sua materialização no presente texto. Nesse sentido, é importante registrar que, por motivo desconhecido, no ano de 2014 a escola na qual tais planejamentos foram postos em prática não havia recebido os livros didáticos relativos à Sociologia. Em função dessa condição concreta da escola e dos alunos os planejamentos não previram o uso desse tipo de material didático. Isso significa que os princípios e as ações didáticas orientadoras sistematizadas no capítulo 3 terão condições de serem incrementadas e aperfeiçoadas em suas discussões possíveis pelo uso de conteúdo teórico mais volumoso e valioso proporcionado pelo acesso dos estudantes ao livro didático.

planejamentos apresentados a seguir não servem como modelo a ser reproduzido, de fato expressam aspectos gerais e próprios do desenvolvimento humano, mas ajustados a condições e sujeitos particulares.

Mais precisamente em relação ao público investigado neste trabalho, é certo dizer que a adolescência possui características *sui generis* o que evidentemente exigirá do ensino, e de suas práticas, o reconhecimento e atendimento de suas particularidades. Com as proposições apresentadas buscou-se destacar elementos que possam contribuir com a elaboração de um ensino capaz de oferecer condições de propiciar o que Vigotski (2001) chamou de *boa aprendizagem*, ou seja, aquela capaz de possibilitar e produzir o desenvolvimento.

Nesse sentido, os planejamentos são o resultado de uma tentativa particular, elaborada com vista ao atendimento da realidade de turmas de terceiro ano do colegial regular matutino de uma escola pública da rede estadual na cidade de Uberlândia – MG em 2014. São, por isso, o resultado dos processos de diagnóstico e de problematização que buscavam encontrar formas possíveis de se estabelecer as práticas de ensino de Sociologia orientadas pela THC em uma realidade específica.

Obviamente outros contextos exigirão outras ações, porém, a expectativa é que esses planejamentos possam auxiliar a prática docente por compartilharem e permitirem o conhecimento de práticas reais, que tiveram resultados interessantes, que se constituíram enquanto unidade teoria-prática docente e que vão ao encontro da necessidade que Eurasquin (2010) apontou de se reformular o conceito de educabilidade.

Apêndice A

Planejamento de aula 1

Introdução ao conteúdo de política Brasil: breve histórico do período pré-republicano

Objetivo geral

Ao longo do primeiro bimestre fora apresentado o conteúdo referente à noção geral de política. Buscou-se a elaboração de um conceito amplo, científico e capaz de oferecer ao estudante as habilidades necessárias de observação e avaliação da realidade, assim como de diagnosticar os modos como a política se encontra presente na totalidade das relações humanas e não apenas nas atividades dos servidores eletivos como o conhecimento espontâneo costuma sugerir.

A partir desse entendimento da presença da política nas relações humanas de um modo geral, inclusive naquelas dos próprios estudantes, havia também a expectativa que este conscientemente se percebesse como um agente histórico ativo e portador da potencialidade da promoção de mudanças sociais que culminassem no melhoramento da realidade concreta em que está inserido.

Mantendo-se estes mesmos horizontes norteadores busca-se, em linhas gerais com os estudos da política focada especificamente no caso brasileiro, um entendimento mais aprofundado dos modos como essa sociedade fora moldada, transformada e reconstruída continuamente por grupos sociais politicamente melhor organizados. Retomando agora, em uma avaliação teórica de uma nação específica, a tese de que cada ser humano é por si próprio um agente histórico ativo e que participa da construção contínua da realidade, mesmo que apenas com sua passividade.

Dessa maneira, pelo conhecimento dos processos históricos de formação do projeto de nação Brasil, assim como dos grupos que os organizaram, promoveram e se beneficiaram de tal modelo, espera-se contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico sociológico do estudante. A expectativa é que a partir desse desenvolvimento intelectual conceitual o estudante possa desenvolver simultaneamente novos padrões de conduta apropriados a vida urbana e civil. Quiçá, ampliando em algum grau seu engajamento no compromisso compartilhado de construção de uma nova realidade mais humana, democrática e participativa.

Objetivos específicos

No intuito de alcançar os objetivos gerais acima expostos, faz-se necessário um breve resgate histórico da formação política brasileira. É preciso, entretanto, reconhecer a impossibilidade dada pelas limitações de tempo em oferecer este resgate histórico desde o chamado “descobrimento” do Brasil. Desta forma a estratégia aqui a ser adotada será oferecer ao estudante um breve resumo em forma de apontamentos no qual este poderá se apoiar para estudos futuros sendo este resumo apenas citações estratégicas do período pré-republicano que darão sentido aos estudos posteriores especialmente quando o objetivo específico for a proposta de uma reflexão acerca das peculiaridades da democracia no caso brasileiro.

O objetivo específico aqui proposto é a realização de uma breve reflexão do momento histórico brasileiro que antecede a formação da república e destacar ali modelos e aspectos do projeto de nação Brasil em construção e que influenciam, até nos dias atuais, a forma como este país se organiza politicamente e as razões do atual arranjo institucional público ainda presente.

Ações para estímulo da aprendizagem

Distribuir aos estudantes os apontamentos abaixo e explorar os conhecimentos históricos que possuem para a busca de uma reflexão acerca das formas como se deu o processo histórico de formação do projeto de nação no caso brasileiro:

- Durante mais de 300 anos o Brasil permaneceu colônia de Portugal, durante esse período a Europa vivenciava inúmeros Estados absolutistas e depois liberais.
- Somente em 1822 foi instituído um Estado do tipo liberal no Brasil, no entanto, ainda se mantinha monárquico.
- De modo mais preciso, entre 1500 e 1822, todas as decisões políticas relacionadas ao Brasil eram tomadas pelo soberano português que mantinha um Estado absolutista, toda estrutura do poder da colônia estava ligada diretamente ao rei de Portugal.
- Em 1808, Dom João VI, fugindo de Napoleão, foi obrigado a vir para o Brasil e transplantar para cá a forma de Estado vigente em Portugal.
- Entre 1822 e 1889, da independência à República, havia no Brasil um Estado Imperial constitucional com a presença de 4 poderes. O Executivo (Conselho de Estado), o Legislativo (Assembleia Geral), o Judiciário (Supremo Tribunal de Justiça) e o Moderador.
- O poder Moderador era exercido pelo próprio imperador Dom Pedro I, estava acima dos demais poderes pois o próprio imperador era o encarregado de nomear seus integrantes, podia ainda dissolver a Câmara dos Deputados e utilizar das Forças Armadas quando julgasse conveniente.
- Provavelmente o Brasil foi o único país do mundo em que uma constituição coexistiu com a escravidão. A razão da manutenção dessa contradição está no fato da escravidão ser um dos pilares do Império, uma vez abolida (1888) fez a monarquia cair em seguida (1889).

Modos e condições para construção de significado

- No quadro colocar as seguintes questões:
 - **Desafio do Bimestre:** O Brasil é um país democrático?
 - **Desafio da aula:** A partir de que momento histórico é possível pensar a democracia no Brasil?

- Após a distribuição dos apontamentos, realizar a leitura destes com comentários e reflexões das implicações de cada argumento apresentado.
- Comentar acerca da curiosidade do Brasil ter sido em momentos distintos colônia mas também metrópole após a vinda da família real.
- Demonstrar o modo como o liberalismo é incompatível com a mão de obra escrava e que o fim da escravidão é diretamente relacionado à impossibilidade de manutenção do estado monárquico no Brasil.

Avaliação e diagnósticos

- Avaliar se os estudantes compartilharam seus conhecimentos históricos acerca do Brasil e o modo que tal conhecimento se articulou com a introdução da temática política Brasil.
- Avaliar os saberes espontâneos presentes no conteúdo da fala dos estudantes acerca do Brasil e da realidade política do país.
- Observar se houveram conexões nas falas com a discussão do bimestre anterior acerca do conceito de política de um modo geral.

Apêndice B

Planejamento de aula 2

Brasil: uma democracia recente

Objetivo geral

Vide aula 1.

Objetivos específicos

Uma vez discutido o período que antecede a república no Brasil, faz-se necessário o avanço da reflexão sobre implicações que essa reorganização do Estado trouxe e os modos como isto pode ser entendido a partir da perspectiva sociológica de política.

Na aula anterior pretendeu-se analisar simplificadaamente a forma como a decadência do período monárquico fora gradativamente abrindo espaço para uma nova organização política do Estado na qual grupos sociais específicos se organizavam e ganhavam espaço na gestão política do Brasil.

Por outro lado, vincula-se de modo interessante ao caso brasileiro, a ideia de que a democracia neste país é recente e se deu gradativamente de modo efetivo apenas após o fim do período ditatorial em 1985. Existe, portanto uma distância significativa de tempo entre o início da república e o início efetivo da democracia no Brasil. Torna-se ainda mais marcante essa problemática quando avalia-se a porcentagem de eleitores que participaram destes processos de escolha dos governantes pelo exercício do voto.

Nesta perspectiva uma estratégia específica aqui utilizada será realizar uma comparação do caso brasileiro com a democracia existente nos Estados Unidos e buscar neste exercício os fundamentos que diferenciam ambos os projetos de nação e as formas particulares que determinaram o modo como o Brasil é na atualidade. Em linhas gerais, o entendimento da particularidade deste processo no Brasil contribui com a interpretação geral da realidade concreta da própria América do Sul e o modo como a organização política do Capitalismo coloca alguns países em posição central de dominação e poder e outros como sujeito do poder destas nações centrais.

A expectativa é que esta discussão possa trazer luz ao entendimento de que a realidade material de existência, ou seja, a condição atual de cada nação em particular é o resultado de um processo histórico no qual as relações de poder são construídas e reconstruídas constantemente. Com esta abordagem espera-se desenvolver inicialmente – e que será continuamente desenvolvida nos demais bimestres e em especial no terceiro quando se discutirá os Movimentos Sociais – a percepção da cidadania. Ou seja, busca-se uma percepção ampla desde o modo como o próprio estudante se insere neste contexto das relações de poder até o os modos próprios do Estado. O intuito é que desenvolvam a percepção de si próprios enquanto agentes participativos, ativamente atuantes na construção da condição material de existência e vida de sua realidade particular e, em última instância enquanto ator coletivo, da sociedade e do mundo onde está inserido.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Passar no quadro os seguintes tópicos que servirão de breve registro e conduzirão a discussão a ser realizada.
 - REGUA TEMPORAL
 - 1888 – 1930 (República Velha)
 - 1930 – 1945 (Período Vargas)

- 1946 – 1950 (Eleito General Eurico Gaspar Dutra)
- 1951 – 1954 (Eleito G. Vargas, suicídio)
- 1954 – 1955 (Governo de transição, tentativa de impedir golpe de Kubitschek)
- 1956 – 1960 (Eleito Kubitschek)
- 1961 (Governo e renúncia de Janio Quadros, posse de João Goulart e implantação do parlamentarismo)
- 1963 (Volta do presidencialismo com Goulart no comando)
- 1964 (Deposição de Goulart por golpe militar)
- 1964 – 1984 (Ditadura Militar)
- 1985 – 1990 (Governo de José Sarney, vice de Tancredo Neves)
- 1990 – 1992 (Eleito Fernando Collor de Melo, cassado por corrupção)
- 1992 – 1995 (Governo de Itamar Franco, vice de Fernando Collor)
- 1995 – 2003 (Eleição e reeleição de Fernando Henrique Cardoso)
- 2003 – 2010 (Eleição e reeleição de Lula)
- 2011 – ??? (Eleição de Dilma Rousseff)
- Utilizar da comparação entre o caso brasileiro e norte americano refletindo acerca do fato de que somente seis presidentes compõem a democracia recente⁸⁶ no Brasil, em oposição aos Estados Unidos que já possuiu 44 presidentes, alguns com mais de um mandato. Uso da comparação como uma proposta de parâmetro para reflexão do estudante.

Modos e condições para construção de significado

- Passar no quadro, antes da régua temporal, o desafio do bimestre e da aula. Discutir com a turma as possíveis respostas para cada pergunta e o significado da categoria democracia.
 - **Desafio do bimestre:** O Brasil é um país democrático?
 - **Desafio da aula:** O que significa ser democrático?

⁸⁶ A comparação em questão se fundamenta mais como recurso didático problematizador do que um dado histórico. A ideia é fazer a problematização da ideia de democracia com a consequente necessidade de participação popular nos processos políticos de tomada de decisão no Brasil. Disponibilizar aos estudantes o link ou cópia da reportagem do jornal Gazeta do Povo no qual são apresentados o número preciso de 35 presidentes que já governaram o Brasil até 2014, sendo 23 eleitos diretamente e 13 indiretamente, desconsiderados as proporções de eleitores em relação à população como um todo. Link: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2014/conheca-todos-os-ex-presidentes-do-brasil-ee8ilgw4w0r9179x154r8s9ji>

- Lembrar os estudantes dos estudos do bimestre anterior referentes às várias formas adotadas pelo Estado Moderno e buscar uma reflexão dos modos como no Brasil o período monárquico se encerrou dando início ao período republicano em um modelo liberal de Estado.
- Refletir sobre o direito natural do rei ao trono e a proposta republicana de representação popular como discutido no bimestre anterior o Art. 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988.
 - Art 1º Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.
- Discutir aspectos gerais dos presidentes citados no quadro e as formas como cada um influenciou na própria organização do Estado buscando uma reflexão capaz de sensibilizar o estudante dos modos como se deu a construção histórica da atual condição material de existência do Brasil.
- Se o tempo permitir sugerir download e leitura do livro: “A casa e a rua” de Roberto Damatta, também disponível por email por solicitação ao professor.

Avaliação e diagnósticos

- Observar quanto conhecimento histórico, acerca do período democrático brasileiro, discutido nesta aula já eram dominados pelos estudantes.
- Observar as intervenções e o quanto de esforço há no uso correto das categorias científicas.
- Avaliar conexões teóricas entre ambos os primeiros bimestres e verificar se os estudantes foram capazes de refletir o caso brasileiro a partir do referencial teórico anteriormente estudado.
- Explorar a exposição verbal do significado da categoria cidadania e a partir das falas dos estudantes apresentar uma definição sociologicamente apropriada.
- A partir do incentivo à expressão verbal do significado de democracia, e apresentada uma definição sociológica, retomar o desafio do bimestre buscando que os estudante expressem verbalmente seu entendimento acerca do Brasil ser ou não um país democrático.

Apêndice C

Planejamento de aula 3

Brasil: uma democracia recente, primeira conclusão.

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Na aula anterior, foi dado início à reflexão acerca do modo como a democracia no Brasil é considerada uma democracia recente. Diversos fatores históricos contribuíram com esta perspectiva e tentou-se oferecer ao estudante um breve olhar cronológico que o permitisse perceber o quão prematura é a constituição de um Estado que expresse, de fato, a soberania popular.

Neste momento tem-se como objetivos específicos a conclusão desta discussão iniciada realizando-se para isso comparações entre o modelo político brasileiro com outros modelos de democracia tentando verificar os aspectos concretos da realidade brasileira que influenciaram na construção de sua atual forma de organização estatal.

Além disso, também é o objetivo demonstrar que houveram avanços consideráveis nos modos como a democracia no Brasil se desenvolveu ao longo de sua história, no entanto ainda existem grandes desafios postos quando se observam os limites que continuam a restringir a plenitude de acesso dos cidadãos ao direito legal e legítimo de participação nas decisões e orientações políticas deste país.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Fazer os seguintes apontamentos no quadro na medida em que são discutidas as temáticas:

- **DEMOCRACIA x REPRESENTAÇÃO POLÍTICA** (Realizar questionamentos e provocações problematizantes ao longo da exposição dos dados a seguir. Apresentá-los pelo uso de comparações capazes de promover uma reflexão acerca da representatividade e do crescimento no número de eleitores no Brasil desde o início do período republicano.)

- De 1889 – 1945: **5 %** da população eram eleitores.
- Em 1960: **18 %** da população eram eleitores.
- Em 2006: **70 %** da população eram eleitores.

Evolução do processo eleitoral e conteúdo para incremento da discussão em sala

- CORONELISMO: Momento no qual os chamados “coronéis”, especialmente pelo uso da força e pela pressão de capangas, convenciam os eleitores a votarem no candidato que ele próprio escolhera.
- Avanços históricos
 - Voto secreto
 - Cédulas únicas impressas pelo governo central
 - Urnas eletrônicas (!!!)
 - Campanhas de comparecimento
 - Maior fiscalização da Justiça Eleitoral
- Governo Civil: Somente após a constituição de 1988 a regência do governo esteve em mãos plenamente civis.
- Movimentos Sociais: Possuem uma importante participação por sua capacidade de trazer ao debate temas que a priori são discriminados. Na atualidade o Movimento Gay (LGBT) tem um destaque especial em função das recentes conquistas de direitos aos casais e famílias homoafetivas.

Modos e condições para construção de significado

- Resgatar junto a turma a régua temporal da última aula e lembrar o quanto a participação popular efetiva na constituição dos governantes é um fenômeno recente.
 - Retomar a discussão da aula anterior acerca do significado de democracia e a relação com a representatividade de eleitores vista nas percentagens apresentadas nessa aula.
- Argumentar que cidadania não se resume à escolha de representantes. O pleito eleitoral é um aspecto da cidadania. (Cidadania como compromisso e participação efetiva na construção da realidade na qual se está inserido).
- Após a discussão dos itens acima descritos, conduzir a conclusão do tema:
 - Democracia no Brasil é um fenômeno recente e ainda está se consolidando.
 - Caráter histórico do fenômeno democrático, se caracteriza como uma contínua construção histórica.
 - O desenvolvimento da Democracia está dependente do exercício da cidadania:
 - Ampliação da participação popular nas decisões governamentais.

- Organização dos movimentos sociais no intuito de exigirem a garantia de seus direitos e a criação de outros novos.
- Melhor acesso à educação e compreensão da importância dos processos de decisões políticas.
- Garantia de condições de vida digna. (Alimentação, moradia, vida social)

Avaliação e diagnósticos

- Observar a capacidade dos estudantes em correlacionar a discussão sociológica vinculada ao tema Política Brasil e os conhecimentos históricos necessários ao entendimento.
- Verificar se os discentes começam a tomar consciência da relação entre a democracia no Brasil estar em processo de consolidação e a dificuldade dos brasileiros em desejarem uma participação da vida política de sua comunidade.
 - Explorar a exposição verbal pelos estudantes da relação entre construção da democracia e participação popular.
 - Explorar a exposição verbal pelos estudantes da relação entre construção da democracia e cidadania.
- Avaliar o atual entendimento do conceito de cidadania, ainda a ser definido, mas que já tem nesses pressupostos os fundamentos de sua definição.

Apêndice D

Planejamento de aula 4

Reavaliando a realidade concreta a partir dos novos instrumentais teóricos

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Desde o bimestre anterior, um significativo esforço tem sido investido na busca de promover-se no discente o desenvolvimento da habilidade de uso de conceitos sociológicos no entendimento da realidade concreta. Para tanto, partiu-se inicialmente dos conhecimentos espontâneos adquiridos ao longo da própria experiência de vida do estudante e em seguida

gradativamente buscou-se explorar definições científicas capazes de ampliar seu entendimento do objeto de estudo em questão, a Política.

Na busca de se estabelecer um contato seguro com a perspectiva científica foi apresentado para o estudante as definições dos conceitos relacionados assim como também uma breve perspectiva histórica. O intuito foi de sensibilizá-lo para o modo como a realidade concreta, como produto de uma relação historicamente determinada, sofre alterações na medida em que suas várias determinações se desenvolvem.

Neste ponto o objetivo específico a ser buscado é justamente um retorno do olhar do discente para a própria realidade concreta, incluindo as próprias fontes dos conhecimentos espontâneos oferecidos por esta realidade em questão, porém agora instrumentalizados por uma série de instrumentos teórico-científicos. A expectativa é que esta experiência possa oferecer pistas acerca do desenvolvimento das próprias habilidades dos discentes, promovida desde o primeiro contato com o conteúdo no bimestre anterior até o ponto atual. Assim, foi possível estabelecer um diagnóstico contínuo e concreto dos sucessos e dos desafios ainda presentes neste objetivo maior que é o empoderamento do discente da capacidade de entendimento da realidade a partir das ferramentas científicas conceituais disponíveis.

Para tanto, serão utilizadas nesta aula a apresentação de vídeos que discutam de alguma forma temas relacionados à política brasileira e que possam servir como objeto de estudo adequado às discussões que se seguem. Como objetivo específico secundário, mas ainda importante no que tange a oferta de signos e instrumentos para o desenvolvimento das habilidades de tolerância e convívio com a diversidade, a aula tem o intuito de apresentar estilos musicais diferentes daqueles mais próximos aos gostos dos estudantes.

Por fim, como ferramenta auxiliar e complementar será também distribuída aos estudantes uma ficha na qual deverão responder alguns questionamentos intencionalmente preparados para orientá-los em uma reflexão consciente do próprio desenvolvimento vivido. Nela será solicitado ao discente que demonstre o movimento de evolução que os conceitos sofreram em sua consciência. O objetivo é tornar evidente para ele próprio o significado que o conceito de Política agora possui a partir do referencial teórico sociológico disponibilizado e enquanto componente integrado ao olhar que este discente agora possui da realidade que o cerca.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Observar a reserva do datashow com som para apresentação de vídeos.

- Providenciar Xerox da atividade que deve ser entregue a cada estudante em particular para realização de registro das reflexões sugeridas e solicitar que colem em seus respectivos cadernos para realização de registro daquilo que observarem
- Solicitar que os estudantes ao descerem para o anfiteatro levem consigo o caderno no qual deve ser colada a ficha entregue.
- Solicitar que os estudantes se organizem em duplas e que dialoguem acerca das atividades propostas para cada música avaliada.
- Apresentar vídeos e realizar discussão relacionada na seguinte sequência didática:
- Primeiro vídeo: Se Gritar Pega Ladrão – Bezerra da Silva
 - Explorando novamente o conhecimento espontâneo da relação entre política e a atividade do político, com corrupção e atividades afins.
- Segundo vídeo: Candidato Caô Caô – Bezerra da Silva, interpretado por Rappa.
 - Problematização: Se o profissional Político é reconhecidamente corrupto e se a sociedade despreza tal prática, qual a razão deste se eleger (e reeleger) uma vez que, para tanto, é preciso o voto popular?
 - Explorar a relação entre Política com a habilidade de manipulação de pessoas (Retomar texto de João Ubaldo Ribeiro estudado no bimestre anterior).
 - Relacionar o comportamento do político descrito na música, de hora bondoso e hora fazer uso da polícia contra o povo, com a capacidade de manipulação citada.
- Terceiro vídeo: Deus Lhe Pague – Chico Buarque
 - Explorar a possibilidade de um olhar crítico e do modo como o exercício da cidadania pressupõe por vezes a não aceitação da realidade como ela se apresenta e o consequente desejo e compromisso com sua mudança.
 - Argumentar sobre a preocupação estética da forma e do conteúdo musical que é raro nos estilos musicais mais comerciais.
- Quarto vídeo: Partido Alto – Chico Buarque, interpretado por Cássia Eller.
 - Explorando a autoimagem do brasileiro.
 - Sentimento de inferioridade e insatisfação com Deus por fazer de si um simples brasileiro.
 - Problematização: Qual a relação da baixa autoestima do brasileiro para com seu precário desejo de participação e exercício da cidadania? Não

reconhecer seu poder de povo o impede de exercer uma participação cidadã?

- Quinto vídeo: Apesar de você – Chico Buarque.
 - Argumentar sobre exemplos históricos nos quais as classes dominantes se desarticularam e perderam seu poder frente ao povo organizado.
 - Problematizar com o desafio: Como reconstruir a autoestima de um povo para se permitir a possibilidade de mudança social?
 - Explorar a orientação da música que argumenta que apesar da existência daquele que explora, sempre haverá a possibilidade de conquista de um futuro melhor e mais digno.
- No quadro realizar apontamentos das principais informações sobre as músicas, a cada intervalo entre elas permitir que o discente possa responder ao que se pede na folha da atividade.
- Respostas curtas e objetivas podem contribuir com uma melhor qualidade do aproveitamento do tempo para as atividades planejadas.

Modos e condições para construção de significado

- Estimular a participação dos estudantes nas interpretações das letras e por essas participações fazer o complemento da análise conforme esquema acima na busca de uso mais adequado das terminologias científicas estudadas. (Tomada de consciência do conceito)
- Sugerir que assim que discutirem a relação da música com o conteúdo que logo preencham a atividade em seus cadernos para conclusão das reflexões apresentadas.
- Retomar por meio de citações as definições estudadas das terminologias científicas especialmente aquelas mais generalizantes como as de Política presentes no texto de João Ubaldo Ribeiro estudadas no bimestre anterior, ou ainda a de democracia e de cidadania.

Avaliação e diagnósticos

- Observar as falas dos estudantes, especialmente aquelas estimuladas pelo primeiro vídeo que resgata os próprios conhecimentos espontâneos diagnosticados na fala dos discentes. Avaliar se essas falas sofreram alguma transformação desde o contato com os novos instrumentais teóricos.

- Estimular o uso das terminologias científicas de análise da realidade a partir das intervenções dos estudantes com questões orientadas, ex: Pensando que João Ubaldo Ribeiro define o ato político como possuindo dois aspectos, sendo um a intenção e o segundo a decisão de se fazer algo, como podemos avaliar este aspecto (citado pelo estudante)? (Aproveitar as falas dos discentes nas problematizações da aula)
 - Reavaliar a resposta oferecida e observar a capacidade de uso do instrumental teórico.

Questões para a ficha, xerox e entrega aos estudantes. Atividade de análise e reflexão.

Se Gritar Pega Ladrão (Bezerra da Silva)

Relate brevemente qual era a sua concepção original de Política anteriormente aos estudos realizados ao longo do 1º Bimestre:

Agora, após todas as reflexões realizadas acerca do conceito de política, defina em poucas palavras o significado que esse conceito possui atualmente:

Candidato Caô Caô (Bezerra da Silva)

Pensando-se na definição sociológica de política, explique como você entende a capacidade dos políticos brasileiros em convencer seu eleitorado para que votem neles a cada eleição. Considere que em alguns casos o eleitor inclusive ignora grandes polêmicas que envolvem seus candidatos:

Deus Lhe Pague (Chico Buarque)

Nesta música o autor utiliza-se de ironia para agradecer a seus opressores por todo o mal e sofrimento provocados em sua vida. A partir das reflexões acerca do tema Política e, em especial, dos estudos das particularidades brasileiras, explique que medidas poderiam ser executadas que pudessem libertar os cidadãos das opressões lhes impostas:

Partido Alto (Chico Buarque)

Aqui o autor apresenta um personagem hipotético, estereotipado e brasileiro, que questiona a Deus as razões de tê-lo feito deste modo tão imperfeito e fraco. Dentre tantas oportunidades de fazê-lo nascer em outras regiões mais apropriadas do mundo, Deus o coloca ali, “*na barriga da miséria*”, brasileiro. É possível entender que a baixa autoestima narrada na música é uma representação do modo inferiorizado que o brasileiro se vê em relação a outros povos, neste sentido, considerando que cada brasileiro é um ser político e participa de alguma forma da construção de seu futuro explique: Quais as possíveis influências que esta baixa autoestima do brasileiro pode causar na forma como este mundo futuro é construído no presente momento:

Apesar de você (Chico Buarque)

Aqui o autor manda um recado aos opressores do povo dizendo que um dia o povo se libertará e eles – os opressores – perderão suas posições. Caso pudesse também mandar o seu recado pessoal aos opressores do povo, a quem mandaria tal recado e o que diria nele?

Apêndice E

Planejamento de aula 5

Exercitando o uso do referencial teórico na explicação da realidade

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Na aula anterior foram utilizadas músicas populares e brasileiras como instrumentos de reflexão da realidade. A escolha destas ferramentas didáticas se deu a partir do modo como elas próprias sugerem críticas que se relacionam com a temática estudada nesse bimestre, a Política pensada especificamente no caso brasileiro.

Como uma espécie de registro de atividade e construção de argumentações a serem aproveitadas neste exercício permanente de uso dos conceitos científicos, fora entregue uma ficha na qual deveriam responder algumas questões estrategicamente elaboradas. As questões visavam permitir a criação de argumentos que lhes sirvam como memória a ser aproveitada em atividade futura.

Nessa aula em específico será sugerido que os estudantes se organizem em duplas ou trios e reflitam acerca de um tema proposto e elaborem um texto cuja redação farão uso dos registros criados na aula anterior.

O objetivo específico que orienta tal atividade é a busca de que cada estudante tenha uma maior consciência dos conhecimentos aprendidos ao longo do estudo do conceito de Política e que pelo debate coletivo possam compartilhar com seus colegas tais conhecimentos e possam juntos aprofundarem seu entendimento destes conceitos e desenvolverem mutuamente suas habilidades de uso intencional dos conceitos científicos sociológicos na investigação e explicação da realidade brasileira.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Organizar a sala em duplas, e excepcionalmente em trios, e solicitar que todos tenham em mãos as fichas entregues na aula anterior pois os registros presentes nelas serão valiosos na atividade a ser realizada nessa aula.

- Fazer breve histórico das músicas estudadas:
- Se gritar pega Ladrão: Explora o senso comum que afirma que todo político é corrupto / ladrão.
- Candidato Caô Caô: Explora a capacidade do político em manipular o comportamento alheio se passando por “boa pessoa”.
- Deus lhe pague: Explora ironicamente o agradecimento do oprimido ao seu opressor.
- Partido Alto: Explora a baixa autoestima do brasileiro e o modo como se vê com inferioridade.
- Apesar de você: Explora o sentimento / fé / desejo de que no futuro o oprimido se liberte e não precise mais estar sob o domínio dos opressores.
- Providenciar Xerox para cada estudante, ou se não for possível passar no quadro a seguinte atividade:
- **Atividade:** Muitas definições existem para o conceito de democracia, Abraham Licoln, 16º presidente dos Estados Unidos, disse que "A democracia é o governo do povo, pelo povo, para o povo", Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul e ganhador do prêmio Nobel da Paz, já a definiu dizendo que uma "Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia". Ao longo desse bimestre foram realizadas uma série de reflexões acerca do caráter recente da democracia brasileira. Na última aula discutiu-se aspectos específicos do caso brasileiro tais como a normalidade como a corrupção é vista na política pública e o modo como o brasileiro se vê inferiorizado frente a outros povos e culturas. Neste sentido, dialogue com seus colegas e redija um texto, com ao menos 20 linhas, no qual explique as razões da democracia brasileira ser considerada uma democracia recente utilizando-se para isso dos referenciais teóricos estudados tais como os de: Política, Participação Popular, Cidadania, Compromisso com a construção da realidade, além dos desafios ainda postos para a garantia de uma democracia plena no Brasil.

Modos e condições para construção de significado

- Transitar entre os grupos e contribuir com a construção da resposta à atividade proposta. Discutir com cada grupo os conteúdos de suas argumentações e realizar problematizações pontuais.

- Observar se houveram estudantes ausentes na aula anterior e sugerir que estes se sentem em grupos com as fichas das músicas completas.
- Sugerir, se for preciso, situações que possam ser utilizadas como exemplos para as argumentações que os discentes desejarem realizar.

Avaliação e diagnósticos

- Avaliar a profundidade dos argumentos e se é possível perceber o desenvolvimento da habilidade de uso do referencial teórico na explicação da realidade concreta.
- Junto a correção, realizar anotações nas atividades devolvidas de modo a permitir uma autoavaliação dos discentes acerca do modo como desenvolveram suas argumentações, dos pontos positivos e dos pontos de melhoria a serem trabalhados.
- Se o tempo permitir realizar comentários gerais quando da entrega da atividade de modo a compartilhar no coletivo aqueles pontos positivos e de melhoria encontrados ao longo das correções.

Apêndice F

Planejamento de aula 6

Sobre política brasileira e o exercício da cidadania

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Até esse ponto muito se avançou no sentido de desenvolver junto ao estudante uma habilidade superior de uso da Sociologia como um instrumento teórico e conceitual de interpretação e explicação da realidade. No entanto, um entendimento adequado da ciência sociológica só fará sentido no momento em que estas habilidades de interpretação e explicação da realidade forem completadas pela capacidade de intervenção intencional, de participação transformadora desta realidade na qual estão inseridos.

Buscando um entendimento dos modos como a participação consciente na realidade concreta pode ser vivida plenamente por cada indivíduo em particular, será explorado aqui o

conceito de cidadania. Consequente será explorado também o posicionamento pessoal enquanto agente ativo e consciente na comunidade em que vive e que participa da busca de soluções para os mais diversos problemas que por ventura venham a surgir.

Além das definições científicas do conceito de cidadania será explorado também o desenvolvimento da habilidade de interpretação subjetiva por meio de um poema, “O operário em construção” de Vinícius de Moraes. Nessa obra, o autor apresenta um personagem, um operário, que desperta e toma consciência da sua condição, enquanto sujeito de classe social e real agente produtor da sociedade, produtor da própria miséria e produtor da riqueza do patrão. Após este despertar, o personagem operário, agora consciente de sua importância na realidade, se torna um agente ativo de uma vontade crítica da realidade e começa a dizer “Não” a toda opressão lhe imposta.

O objetivo específico aqui buscado é a sensibilização do estudante à possibilidade de promover em si mesmo este movimento de conscientização da sua condição de vida e posição ocupada na estrutura social. O objetivo é ainda, oferecer a oportunidade de um exercício de empatia dele para com os demais indivíduos trabalhadores que compõe a realidade brasileira, com os quais compartilha inúmeros aspectos de sua condição de vida. Enfim, o objetivo é fazer do conceito cidadania um suporte teórico à reelaboração de seu posicionamento político, criando oportunidades do discente se assumir protagonista das ações que visem a transformação de aspectos da realidade que eles desejam modificar.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Providenciar Xerox do poema, “O operário em construção” de Vinícius de Moraes, e solicitar que algum estudante contribua com a entrega enquanto no quadro são colocados alguns apontamentos.
- No quadro:
 - **Cidadão:** Pessoa portadora e ciente de seus deveres e direitos.
 - **Cidadania:** Capacidade / Habilidade pelo cidadão de utilização dos direitos e deveres que possui. A cidadania pressupõe uma participação ativa.
 - Nas palavras de Betinho: *“cidadão é um indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético e consciente de cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação (...)”*.

- Para problematizar -> Democracia para Joseph Shumpeter: *"o método democrático é o arranjo institucional para se chegar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decidir através de uma luta competitiva pelos votos do povo"*.
- Após o conteúdo ser copiado o poema será lido pelo professor e acompanhado pelos estudantes. Realizar comentários que contribuam com a interpretação da obra e o relacionem com o conceito de cidadania.

Modos e condições para construção de significado

- Utilizar de questionamentos que busquem fazer o estudante refletir sobre os aspectos de sua vida cotidiana e o quanto este se empenhou em participar da construção de soluções.
 - Já se sentiu parte de algum processo de mudança?
 - Este processo resultou em alguma solução para você ou para outra pessoa?
 - Como você entende que sua participação contribuiu com a mudança promovida?
 - Existe algum aspecto da sua realidade que lhe cause sofrimento, indignação ou desejo de mudança?
 - Quais medidas podem ser capazes de promover as mudanças que solucionariam este problema existente?

Avaliação e diagnósticos

- Avaliar a capacidade dos discentes em correlacionarem os temas estudados referentes a política com o de cidadania.
- Avaliar o quanto os estudantes se percebem como agentes ativos capazes de promoverem transformações na sua realidade concreta.
- Avaliar o uso das categorias sociológicas na construção das argumentações verbais (orais e escritas) dos estudantes.

O Operário Em Construção

Era ele que erguia casas

Onde antes só havia chão.

Como um pássaro sem asas

Ele subia com as casas

Que lhe brotavam da mão.
 Mas tudo desconhecia
 De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia
 Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade
 Era a sua escravidão.
 De fato, como podia
 Um operário em construção
 Compreender por que um tijolo
 Valia mais do que um pão?
 Tijolos ele empilhava
 Com pá, cimento e esquadria
 Quanto ao pão, ele o comia...
 Mas fosse comer tijolo!
 E assim o operário ia
 Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Adiante um apartamento
 Além uma igreja, à frente
 Um quartel e uma prisão:
 Prisão de que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.
 Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado

De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.
 Ah, homens de pensamento
 Não sabereis nunca o quanto
 Aquele humilde operário
 Soube naquele momento!
 Naquela casa vazia
 Que ele mesmo levantara
 Um mundo novo nascia
 De que sequer suspeitava.
 O operário emocionado
 Olhou sua própria mão
 Sua rude mão de operário
 De operário em construção
 E olhando bem para ela
 Teve um segundo a impressão
 De que não havia no mundo
 Coisa que fosse mais bela.
 Foi dentro da compreensão
 Desse instante solitário

Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.
E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga

Era amiga do patrão.
E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.
Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
-"Convençam-no" do contrário-
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.
Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!
Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.
Sentindo que a violência

Não dobraria o operário
 Um dia tentou o patrão
 Dobrá-lo de modo vario.
 De sorte que o foi levando
 Ao alto da construção
 E num momento de tempo
 Mostrou-lhe toda a região
 E apontando-a ao operário
 Fez-lhe esta declaração:
 - Dar-te-ei todo esse poder
 E a sua satisfação
 Porque a mim me foi entregue
 E dou-o a quem bem quiser.
 Dou-te tempo de lazer
 Dou-te tempo de mulher.
 Portanto, tudo o que vês
 Será teu se me adorares
 E, ainda mais, se abandonares
 O que te faz dizer não.
 Disse, e fitou o operário
 Que olhava e que refletia
 Mas o que via o operário
 O patrão nunca veria.
 O operário via as casas
 E dentro das estruturas
 Via coisas, objetos
 Produtos, manufaturas.
 Via tudo o que fazia
 O lucro do seu patrão
 E em cada coisa que via
 Misteriosamente havia
 A marca de sua mão.

E o operário disse: Não!
 - Loucura! - gritou o patrão
 Não vês o que te dou eu?
 - Mentira! - disse o operário
 Não podes dar-me o que é meu.
 E um grande silêncio fez-se
 Dentro do seu coração
 Um silêncio de martírios
 Um silêncio de prisão.
 Um silêncio povoado
 De pedidos de perdão
 Um silêncio apavorado
 Com o medo em solidão.
 Um silêncio de torturas
 E gritos de maldição
 Um silêncio de fraturas
 A se arrastarem no chão.
 E o operário ouviu a voz
 De todos os seus irmãos
 Os seus irmãos que morreram
 Por outros que viverão.
 Uma esperança sincera
 Cresceu no seu coração
 E dentro da tarde mansa
 Agigantou-se a razão
 De um homem pobre e esquecido
 Razão porém que fizera
 Em operário construído
 O operário em construção.

*(O operário em construção, Vinícius
 de Moraes, 1956)*

Apêndice G

Planejamento de aula 7

Concluindo a reflexão da relação entre política e cidadania na avaliação do caso brasileiro

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Uma série de reflexões realizadas ao longo do bimestre buscaram aprofundar os modos como a categoria Política pode contribuir no entendimento da realidade concreta do Estado brasileiro. Tais reflexões buscaram explicitar os modos como o movimento de construção histórica determina a condição atual desta nação. Buscaram também demonstrar o modo como o período republicano não pode ser entendido – como o senso comum costuma apontar – como um período naturalmente democrático. Para tanto, considerou-se o problema da representatividade, ou seja, do número de eleitores em relação à população que nem indica uma verdadeira participação popular. Tais abordagens tiveram a intenção de sensibilizar o olhar do discente para o próprio movimento histórico da construção da realidade sendo usadas para isso metodologias comparativas, demonstrando as diferenças estruturais da democracia brasileira se comparada ao modelo de democracia estadunidense.

A partir da compreensão desse movimento de construção histórica da nação Brasil, buscou-se o exercício de uso do referencial teórico na investigação e no entendimento das particularidades contextuais desse país. A pretensão foi que o estudante seja capaz de promover uma reflexão consciente desses aspectos presentes no cotidiano de sua vida, como nas músicas, nas artes de modo geral, em seus comportamentos e no das pessoas ao seu redor.

A partir dessa bagagem teórica e de todas as análises e conceitos interiorizados pelo estudante, a reflexão dirigida pelo professor buscou a construção de seu senso de responsabilidade e participação. Mais precisamente, o entendimento do conceito de cidadania e os modos como ele pressupõe um desejo e uma participação ativa na busca da transformação da realidade por uma sociedade melhorada.

Retomando a reflexão, agora de modo conclusivo, faz-se necessário um retorno à avaliação da realidade material e atual na qual estão. Nesse sentido buscar-se-á exercitar o uso do conceito de cidadania como motivador do sentimento de desejo de participação na

construção consciente das possibilidades de transformação da realidade em algo melhor e mais digno à condição humana.

Por isso, o objetivo específico aqui almejado é o desenvolvimento do desejo de participação nos processos de mudança social. Para tanto, será feito uso de um recurso multimídia (vídeo) com uma fala inspiradora acerca da inércia do brasileiro frente a situações problemáticas. Paralelamente ao vídeo será associado o uso da letra da música, “Toda forma de Poder” do grupo Engenheiros do Hawaii, em uma atividade de grupo. Essa atividade deverá explorar o diálogo entre os próprios estudantes e a produção de uma síntese desse diálogo na forma de produção de texto. O foco da atividade é colocar o estudante em um esforço de expressar-se verbalmente, na fala e na escrita, possibilitando as condições adequadas para que se aproprie dos conceitos e conhecimentos sociológicos ensinados.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Reserva do anfiteatro ou, caso seja possível, reserva do datashow móvel de modo a montá-lo em cada sala e fazer naquele mesmo local a apresentação do vídeo em questão. (Atenção para a necessidade de caixas de som portáteis)
- Solicitar que os estudantes aproveitem o período de distribuição da atividade e se organizem em duplas, excepcionalmente em trios, para a realização da atividade.
- Providenciar o Xerox da atividade e solicitar o auxílio de alguns estudantes na colaboração com a montagem do datashow e na distribuição do impresso fazendo com que participem da própria viabilidade da aula. (Discreto, mas prático exercício de cidadania, depois da ajuda recebida realizar breve comentário a respeito)
- Explicação da atividade:
 - Conclusão das reflexões do conceito de cidadania.
 - Assistir pequeno vídeo que apresenta uma interpretação do baixo comprometimento do brasileiro com a garantia de seus direitos e com o exercício de seus deveres de cidadão. (Fazer a apresentação dos vídeos).
 - Leitura do enunciado da atividade e explicação dos seus objetivos seguido da leitura pela dupla da letra da música e realização da atividade.

Modos e condições para construção de significado

- Lembrar a turma do desafio do bimestre, se o Brasil é ou não um país democrático, e sugerir o uso da categoria cidadania na busca de uma resposta ao desafio (democracia pressupõe participação).
- Transitar entre os grupos contribuindo na reflexão da atividade proposta e na construção dos argumentos para a resposta. Eventualmente corrigindo argumentações equivocadas ou uso de referências indevidos.
- Aproveitar a oportunidade e realizar os vistos de atividades anteriores para controle da distribuição das notas.
- Sugerir argumentações que contenham o referencial teórico estudado incentivando o exercício de uso dos conceitos científicos na explicação da realidade. (Política, representatividade, cidadania, república, etc)
- Aproveitar o período em que os estudantes estão ocupados com a atividade e realizar a desmontagem do equipamento ganhando-se tempo que será aproveitado na montagem desse em outras salas.

Avaliação e diagnósticos

- Avaliar o uso das categorias científicas estudadas na redação da atividade proposta, especialmente o de cidadania que é o que se pretende teoricamente concluir nesta aula.
- Avaliar se as falas orais e registradas na redação apontam sinais que indiquem quão claro está para o estudante a relação entre o Brasil e a democracia.
- Refletir sobre o nível de comprometimento do discente para com as atividades e com o conteúdo de modo comparado desde o primeiro bimestre. Avaliar o nível da empatia conseguida a partir das problematizações e do uso de conteúdo multimídia.
- Tomar nota para memória futura acerca da evolução observada pelo item anterior.

Conteúdo da atividade a ser entregue aos estudantes

A partir dos estudos realizados acerca do tema Política e Política Brasil, redijam um texto no qual respondam ao *Desafio do Bimestre* explicando se o Brasil pode ser considerado um país democrático. Discutam também quais aspectos na sociedade brasileira ainda constroem o desenvolvimento pleno da democracia nesse país. Para auxiliar suas reflexões, considerem a música abaixo e avaliem sua relação com o comportamento do brasileiro, especialmente o modo se torna normal o que deveria causar horror. Avalie também a atitude pacata do brasileiro e o

modo como ela contribui para o abuso do poder pelos governantes. Utilize o espaço no verso para a redação do seu texto.

Toda Forma De Poder

(Engenheiros do Hawaii, álbum *Longe demais das capitais*, 1986)

Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada.
Fidel e Pinochet tiram sarro de você que não faz nada.
E eu começo a achar normal que algum
boçal atire bombas na embaixada.

Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer tudo que eu vi
Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer...

Toda forma de poder é uma forma de morrer por nada.
Toda forma de conduta se transforma numa luta armada.
A história se repete mas a força deixa a história mal contada...

Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer tudo que eu vi
Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer...

E o fascismo é fascinante deixa a gente ignorante e fascinada.
É tão fácil ir adiante e se esquecer que a coisa toda tá errada.
Eu presto atenção no que eles dizem mas eles não dizem nada.

Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer tudo que eu vi
Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer...

Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer tudo que eu vi
Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer...

Apêndice H

Planejamento de aula 8

Conclusão geral do conteúdo Política Brasil

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

Apesar do esforço no exercício de todas as reflexões aqui propostas, ainda é comum ter-se na consciência dos discentes uma dicotomia entre os grandes processos históricos tais como a economia, as guerras, o capitalismo, entre outros, e as particularidades das vidas dos indivíduos que compõem estes grandes fenômenos.

Neste momento, busca-se objetivamente unir estes extremos de modo que o discente tenha seu olhar sensibilizado para o fato de que os grandes eventos históricos são, também, um resultado dos processos particulares de vida de cada indivíduo unidos em sociedade.

Para tanto, será apresentado um documentário brasileiro denominado, “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, que realiza um histórico do séc. XX em um formato inovador e diferenciado, apresentando vidas de pessoas particulares ao longo de vários anos e o modo como estas pessoas participaram cada uma ao seu modo na construção daquele momento histórico em particular.

Espera-se que a partir do vídeo, somado às reflexões e debates realizados, o discente possa viver uma experiência empática para com as vidas singulares de cada pessoa apresentada no documentário. Se a categoria cidadania pressupõe a participação consciente e intencional na construção de uma realidade melhorada, espera-se que os estudantes se reconheçam na vida dos sujeitos apresentados no vídeo e possam também se perceberem, ou se desejarem, ativos e participantes de seu momento histórico.

Serão entregues aos estudantes diferentes perguntas a serem respondidas e que posteriormente, dada a impossibilidade de tempo e duração do documentário, serão utilizadas no desenvolvimento de atividades em sala que aprofundem a reflexão aqui proposta.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Reserva do Datashow e verificar a possibilidade de uso de outras aulas no intuito de apresentação integral do documentário em um único momento, preferencialmente nos três primeiros horários.
- Apresentar as informações gerais do documentário e em seguida iniciar exibição.
 - Brasileiro de 1999 sob a direção de Marcelo Masagão.
 - Foi premiado no Festival de Gramado em 2000 por sua montagem e no Festival do Recife como melhor filme, melhor roteiro e melhor montagem.
 - Construção na forma de memórias do séc. XX, utilizando-se de acervos históricos diversos.
 - O título do filme vem do letreiro disposto em um cemitério localizado na cidade de Paraibuna, no interior do Estado de São Paulo, onde se lê a mesma frase: *“Nós que aqui estamos por vós esperamos”*

Modos e condições para construção de significado

- Após a apresentação das informações gerais do documentário e antes da sua exibição explicar o objetivo das questões entregues aos estudantes.
 - Explicar que existem questões diferentes entregues aleatoriamente.
 - Explicar que devem ser respondidas ao longo da apresentação enquanto se tem a ideia da resposta *“fresca”* no pensamento.
 - Solicitar que sejam coladas e as respostas escritas no caderno de modo a impedir que sejam esquecidas, perdidas, ou que outro problema qualquer dificulte ou impeça a realização das atividades que se seguirão.
- Das questões distribuídas:
 - 1 – Anote algumas frases ou situações que mais lhe marcaram ao longo da apresentação.
 - 2 – Como você percebe que a vida individual de cada pessoa apresentada no documentário possa ter contribuído com a realidade atual?
 - 3 – Como você explica a evolução histórica do comportamento, da tecnologia, dos costumes apresentado no documentário?

- Realizar observações e argumentações ao longo do vídeo que possam contribuir com o entendimento e a reflexão dos estudantes.
- Problematização: Argumentar que sempre estamos participando da construção do futuro, mesmo que de modo não planejado e inconsciente. Qual o futuro que está por vir dada a participação atual, de cada estudante, em sua construção? Qual a responsabilidade que temos em pensar a relação entre democracia e Brasil para o futuro?

Avaliação e diagnósticos

- Avaliar a distribuição das cadeiras e redistribuí-las no intuito de evitar que estudantes se distraiam com outras atividades e percam a oportunidade de assistir ao documentário.
- Avaliar se estão realizando a atividade proposta e caso necessário lembrá-los de fazê-la a tempo.
- Refletir o modo como as cenas, muitas delas fortes, impactam no comportamento do discente e avaliar se este realmente está participando da reflexão proposta no documentário.

Apêndice I

Planejamento de aula 9

Revisão geral para avaliação final

Objetivo geral

Vide aula 1

Objetivos específicos

É chegado o fim do bimestre e orientado pelo atual referencial normativo que regula a forma das avaliações postas aos estudantes, devem ser distribuídos ainda um total de 40% da nota em uma avaliação objetiva. Buscando para além do desenvolvimento das habilidades de uso do conceito científico na investigação da realidade e na intervenção cidadã no mundo pelo estudante, esta oportunidade agora será utilizada como uma experiência de contato com a forma

na qual tais conhecimentos serão exigidos nos processos seletivos de grande porte tais como os vestibulares e o ENEM.

O horizonte perseguido ao longo de todas as aulas foi a apropriação pelo estudante dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico sociológico, dessa forma, possibilitando o uso desses instrumentais teóricos na solução de problemas práticos em seu cotidiano. Isso não significa simplesmente uma capacitação para a realização de provas e processos seletivos. No entanto, esses processos também estão inseridos como um problema a ser resolvido em suas vidas, uma vez serão o marco a ser superado e que poderá dar início a experiência de vida em um ambiente acadêmico.

O foco dessa última aula é a retomada pelo professor de todo o conteúdo discutido, buscando estruturá-lo de modo objetivo e sanando qualquer dúvida que ainda exista. Faz-se preciso demonstrar os nexos que conectam os temas discutidos e buscar, ao fim, revisar todo o conteúdo na expectativa de que se ampliem as possibilidades de um bom resultado na avaliação bimestral final.

O objetivo específico buscado se resume a uma revisão geral do conteúdo de forma a possibilitar um novo contato do estudante com todas as reflexões realizadas e por fim ampliar as possibilidades deste atingir um bom resultado em nota. Espera-se que assim se possa construir no estudante o desejo de acesso ao ensino superior simultaneamente a construção da confiança necessária para o surgimento do desejo de participar dos respectivos processos seletivos.

Ações para estímulo da aprendizagem

- Por apontamentos no quadro citar em resumidas palavras as temáticas a serem revistas e com exposição oral explorar com mais profundidade o que se espera que o estudante domine acerca daquele tema em questão.
- Estimular a atenção dos estudantes e sugerir que façam anotações de todas as observações realizadas uma vez que serão todas exploradas posteriormente em avaliação.

Modos e condições para construção de significado

- O período pré-republicano e o modo como a sua decadência possibilita o desenvolvimento do período republicano e liberal no Brasil. As particularidades da fase final do regime monárquico.

- A democracia no Brasil como um fenômeno recente. A evolução da participação popular na escolha de seus representantes. Breve histórico do período republicano. Comparativo didático entre Brasil e EUA e a quantidade de presidentes eleitos em ambas as nações considerando a representatividade popular.
- Os desafios postos à evolução da democracia no Brasil. As raízes históricas dos diversos problemas e da dificuldade do exercício de uma cidadania. Breve reflexão histórica, do coronelismo aos dias atuais. Os movimentos sociais e sua importância nos processos de transformação social.
- Da Cidadania. Do poder da coletividade de participação nas decisões políticas. Da habilidade de exercício de direitos e deveres estabelecidos. Da comum distribuição destes.

Avaliação e diagnósticos

- Fazer observações na medida do necessário lembrando a importância do estudante manter a realização de anotações em seu caderno acerca dos temas apresentados nesta revisão.
- Avaliar a participação de cada sala em particular na revisão e tentar comparar o resultado obtido na avaliação final com a respectiva participação.
- Oferecer endereço de email para dar resposta a possíveis dúvidas que surjam e que o tempo não permita saná-las em sala.