



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

**APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO**

TERESINA, 2020

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

**APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

TERESINA, 2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725a Sousa, Elayna Maria Santos
Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no
ensino médio / Elayna Maria Santos Sousa. – 2020.
189 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof^º. Dr^ª. Eliana de Sousa Alencar Marques.

1. Aprendizagem e Desenvolvimento. 2. Apropriação e
Objetivação. 3. Conteúdos Escolares. 4. Ensino Médio.
I. Título.

CDD: 370.15

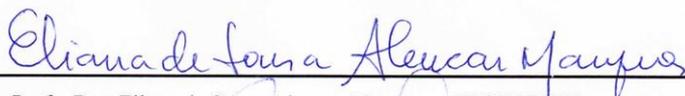
Elayna Maria Santos Sousa

**APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

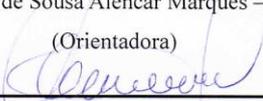
Aprovada em 17/02/2020

Banca Examinadora

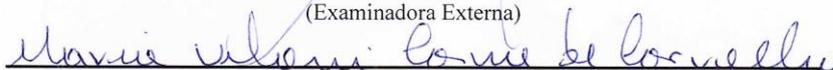


Profª. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques – PPGED/UFPI

(Orientadora)


Profª. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes – FEUSP/USP

(Examinadora Externa)



Profª. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – PPGED/UFPI

(Examinadora Interna)

TERESINA, 2020

Para meus filhos Yuri e Bárbara, por me ensinarem todos os dias a amar intensamente a vida.

Para meu esposo Sandro e minha mãe Eliane,

Por acreditarem que eu posso sempre ser mais.

AGRADECIMENTOS

O reconhecimento ou gratidão (gratia ser gratitudo) é o desejo ou o cuidado de amor pelo qual nos esforçamos por fazer o bem àquele que, por uma mesma afecção de amor, nos fez bem (SPINOZA, 2008, proposição LIX, p. 274).

À minha família (pai *César*, tia *Lica*, tia *Lourdes*, irmã *Marina* e irmão *César Augusto*), por me apoiarem em todos os momentos da minha formação.

À minha orientadora, *Eliana de Sousa Alencar Marques*, pelo incentivo contínuo, dedicação e maturidade intelectual que me possibilitou encontros alegres com a pesquisa.

Ao meu fiel amigo e maestro *Frederico Marroquim*, no qual compartilho saudades da leveza do viver e do prazer de uma boa conversa.

Às minhas amigas que carrego desde a graduação em Pedagogia, *Thaís* e *Thaysa*.

À minha *turma de mestrado*, carismática e promotora de afetos ativos.

Aos professores *Maria Vilani C. de Carvalho*, *Cristiane de S. M. Teixeira*, *Neuton Araújo* e *Maria Eliza M. Bernardes*, cujas singularidades me afetaram positivamente ao longo do mestrado.

Ao *NEPSH* (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Histórico-Cultural), corpo coletivo potencializador de aprendizagem e desenvolvimento.

A *todos os professores do PPGEd/UFPI*, que se dedicam e se comprometem cotidianamente em prol do avanço do programa, e, assim, da educação do nosso Brasil.

SOUSA, Elayna Maria Santos. **Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

RESUMO

Este trabalho consiste no estudo acerca do fenômeno “Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio”, tendo como objetivo primário analisar o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio e objetivos secundários: 1) analisar significações produzidas pelo professor sobre a atividade pedagógica no Ensino Médio; 2) apreender situações de ensino-aprendizagem que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes; 3) analisar significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares. Ressalta-se que a pesquisa é de natureza crítica, orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que, por sua vez, fundamentam-se nas leis, princípios e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Em função de tal método da investigação, optou-se por realizar pesquisa-formação como propõe Longarezi (2013), tendo em vista que este tipo de pesquisa instiga os interlocutores a refletirem criticamente sobre sua atividade em contexto de colaboração. O campo da pesquisa é uma escola filantrópica que atende crianças e adolescentes da periferia da cidade de Teresina-PI. Participaram da pesquisa como interlocutores 01 professor e uma turma de alunos da 1ª série do Ensino Médio da referida escola. Para produção das informações optou-se por instrumentos e procedimentos metodológicos coerentes com os objetivos propostos: questionário *on-line*, questionário descritivo, entrevista e observação participante. Os resultados alcançados com a pesquisa revelaram que a educação escolar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno quando possibilita a apropriação de qualidades humanas mais desenvolvidas, ou seja, quando esse aluno se apropria de conhecimentos que ampliam suas relações com o mundo, como assevera Vigotski (2018). A investigação também evidenciou que o modo como os alunos se apropriam dos conteúdos favorece esse desenvolvimento e que a objetivação destes pode ajudar os professores a encontrarem melhores alternativas metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. As análises realizadas contribuíram para a compreensão de que determinadas práticas pedagógicas, como a que foi vivenciada pelos (a) estudantes durante a pesquisa, têm-se se constituído em encontros alegres que contribuem para que os estudantes se apropriem dos conteúdos mediados por motivos particulares impulsionadores da atividade de estudo, qualidade que potencializa os estudantes a objetivarem novas funções psicológicas. Esses resultados explicitam que a qualidade da atividade pedagógica cria as condições para a qualidade das objetivações dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação e objetivação. Conteúdos escolares. Ensino Médio. Aprendizagem e desenvolvimento.

SOUSA, Elayna Maria Santos. **Appropriation and objectification of school content in High School**. 2019. 189 f. Dissertation (Master's in Education). Federal University of Piauí, Teresina, 2019.

ABSTRACT

This work consists on the study of the phenomenon “Appropriation and objectification of school content in High School”, it has as primary objective analyze the process of appropriation-objectification of school contents in High School and as secondary objectives: 1) analyze teacher-produced significance on pedagogical activity in High School; 2) apprehend situations of learning-teaching that points appropriation and objectification of school contents by the students; 3) analyze significance produced by the students over school contents. It stands out that this research is of critical nature, guided by the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology and Historic-Critical Pedagogy that in its turn is based on the laws, principles and categories of Historical Dialect Materialism. Due to such method of investigation, it was chosen to perform formation research as proposed by Longarezi (2013), in light of the fact that this type of research instigates the interlocutors to reflect critically about their activity in a collaboration context. The research field is a philanthropic school that assists children and teenagers of Teresina's outskirts. One teacher and a class of first year High School students participated as interlocutors of this research. To collect data, it was chosen instruments and methodological procedures that were coherent with the proposed objectives: online forms, descriptive form, interview and participants observations. The results achieved with this research showed that school education favors student's learning and development when it allows appropriation of more evolved human qualities, in other words, when the students appropriate knowledge that amplifies their relations with the world, as asserted by Vigotski (2018). The investigation also pointed that the way students appropriate the content favors development and the content's objectification can help teachers to find the best methodological alternatives to be developed in the classroom. The performed analysis contributed to the comprehension that certain pedagogical practices, as the one experienced by the students during this research, has been constituted of happy meetings that contribute for students to appropriate contents mediated by particular reasons impellers of study activity, quality that leverages students to objectify new psychological functions. These results make explicit that the quality of pedagogical activity creates the conditions for the quality of students objectifications.

KEYWORDS: Appropriation and objectification. School content. High School. Learning and development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1–EXPOSIÇÃO DOS PERÍODOS DOS PROJETOS NA ESCOLA.....	p. 74
QUADRO 2–SIMULAÇÃO DO CONGRESSO “SICESAR”	p. 83
QUADRO 3 – OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	p. 86
QUADRO 4–DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	p. 119
QUADRO 5 – SÍNTESE DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO DO CONGRESSO “SICESAR” EM SALA DE AULA	p. 128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Estado do conhecimento e explicação do movimento da pesquisa em torno do objeto de estudo	14
2 APROPRIAÇÃO CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ENTENDIMENTO DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	29
2.1 Apropriação e objetivação: processo de constituição do gênero humano	29
2.2 Especificidade da educação escolar na formação humana	38
2.3 Mediação da atividade pedagógica na apropriação e objetivação dos conteúdos escolares	52
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: MÉTODO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	65
3.1 Tipo de pesquisa	68
3.2 Escola e contexto de investigação	71
3.3 O Projeto LINKESAR	73
3.4 Interlocutores da pesquisa	76
3.5 Instrumentos e técnicas de produção de dados	78
3.6 Tratamento dos dados da pesquisa	86
4 A FORMA E O CONTEÚDO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO	89
4.1 Perfil do professor investigado	90
4.2 Planejamento como ponto de partida da atividade pedagógica	94
4.3 Compromisso social e pedagógico com a docência	99
4.4 LINKESAR: Significações de uma atividade pedagógica bem sucedida	109

5 SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DO PROCESSO APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: REVELANDO A RELAÇÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL	114
5.1 A turma investigada: alunos do 1º ano do Ensino Médio	114
5.2 Significações acerca dos conteúdos escolares no Ensino Médio	119
5.3 Projeto LINKESAR para os alunos: significações de uma atividade pedagógica bem sucedida	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	149

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de necessidades investigativas acerca do processo desenvolvido pelo estudante do ensino médio de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, para sua constituição como ser humano reprodutor da cultura e produtor de modos de ser e atuar no mundo. A temática é fruto da minha relação histórica com a realidade objetiva.

Cursei todo o meu Ensino Médio no antigo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí), que hoje é conhecido como IFPI (Instituto Federal do Piauí). No ano de 2003, época em que prestei o processo seletivo para estudar na instituição, o Ensino Médio era separado do Ensino Técnico, ou seja, havia a etapa formativa somente do Ensino Médio, e, caso o aluno quisesse ingressar em algum curso técnico, teria que se submeter novamente ao processo seletivo. Hoje, no entanto, nos IFPI's, funciona o Ensino Médio integrado ao técnico, ou seja, os alunos cursam concomitantemente disciplinas relacionadas à sua etapa formativa ao mesmo tempo em que cursam disciplinas específicas para ingressar em uma profissão.

Hoje a relação acirrada entre formação humana e trabalho é bem mais evidente, diferentemente da minha época há 16 anos na qual ainda tínhamos espaços na escola como o grêmio estudantil para dialogar com os profissionais da escola sobre nosso papel na sociedade e reivindicar melhores condições de estudo, propondo aumentos nas bolsas de alimentação e gratuidade do almoço. Fui, no meu Ensino Médio, uma estudante participativa, pois fazia parte do grêmio estudantil como vice-presidente (em 2003, no ano em que ingressei na escola), fui membro do coral como soprano durante todo o meu Ensino Médio, participando de viagens dentro e fora do Piauí e fui PIBIC Jr, sendo orientada pelos professores Hugo Lenes Meneses e Alan Kardec, pesquisando em acervos históricos da cidade de Teresina sobre a vida do escritor piauiense O. G. Rego de Carvalho.

Realizando um *detour* nesta etapa formativa, pude compreender o quanto esses ócios produtivos fizeram a diferença na minha formação como jovem do Ensino Médio, porque por mais que eu ainda não produzisse reflexões aprofundadas acerca desse momento formativo, foram desenvolvidos gêrmens expressos em forma de inconformidade, insatisfação e sensação de incoerência entre o que estava sendo produzido em sala de aula e as relações que estávamos criando nos outros espaços da escola. Portanto, me sentia incomodada e não entendia o porquê dos conteúdos

escolares transmitidos em sala de aula me dissessem tão pouco da realidade quando comparados aos momentos ricos de formação vivenciados nos diversos espaços da escola onde fazíamos nossos cantinhos de relações.

Na minha vivência no Ensino Médio fui me apropriando dos conteúdos escolares oportunizados pelas disciplinas curriculares de forma mecanizada, visando por meio deles única e exclusivamente alcançar êxito nas avaliações mensais e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Por esse motivo, na etapa formativa do Ensino Médio, não consegui estabelecer relações entre a aprendizagem escolar e a realidade que vivenciava.

Entretanto, no processo de formação docente mediado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia (seminários e atividades de ensino, pesquisa, extensão da Universidade Federal do Piauí), pelo Mestrado em Educação e pela participação no NEPSH (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica), foi me oportunizado compreender que o papel da educação na vida do ser humano vai muito além de obter êxitos em avaliações, sejam elas para passar de ano ou para entrar em um curso superior. Essas experiências formativas têm me levado a analisar o processo educativo desenvolvido na escola como atividade humana responsável pela produção da nossa própria humanidade.

Este trabalho também partiu de um projeto maior de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O projeto intitulado “Universidade e escola: um diálogo necessário na constituição do professor pesquisador” tem por objetivo desenvolver ações formativas colaborativas na escola de educação básica que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que atuam na escola, a constituição da identidade de discentes do curso de Pedagogia e o desenvolvimento de pesquisa formação de pós-graduandos em educação.

Por conta dessa parceria, desenvolvemos há aproximadamente doze meses numa escola filantrópica da cidade de Teresina-PI atividade de pesquisa-formação, produzindo nossas pesquisas ao mesmo tempo em que possibilitamos formação contínua dos professores em seu lócus de atuação. Portanto, o presente trabalho se processa em contexto de colaboração entre pesquisadores e professores e é fruto do envolvimento da pesquisadora no campo de pesquisa.

Sabemos que a educação é ampla e se realiza nos espaços informais e formais em nossa sociedade. São considerados espaços informais, por exemplo, sindicatos,

igrejas, associações de bairro, ONGs, movimentos sociais, etc. Nesses espaços a educação ocorre na medida em que as ações são desenvolvidas no sentido de garantir a formação cidadã e ética do indivíduo. Sendo transmitida de modo assistemático, a educação no espaço informal se opera sem preocupação com a prévia organização pedagógica. Por esse motivo Vieira Pinto (2013, p. 15) assevera que:

Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mais particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente, pois o grupo dominante tem todo interesse em reproduzir-se nas gerações sucessivas, o que faz transmitindo às novas gerações seu estilo de vida, seu saber, seus hábitos, seus valores, etc [...]. Por consequência, nenhum membro da comunidade é absolutamente ignorante, do contrário não poderia viver.

A educação formal, contudo, é o processo que se dá em espaço institucionalizado, com finalidade definida e amparada por lei como direito fundamental do homem. Em função dessas prerrogativas, a educação formal é aquela realizada nas escolas que atende a um objetivo específico e legítimo: organizar e executar atividades cuja finalidade seja formar intencionalmente o indivíduo, ou melhor, favorecer aprendizagem e desenvolvimento de qualidades que não são dadas aos seres humanos no ato do nascimento. As qualidades humanas precisam ser produzidas, caso contrário, essa vida humana em sociedade fica com sua qualidade comprometida.

Ao dissertar sobre esse processo, Saviani (2015) afirma que a atividade pedagógica realizada na escola é a que garante a formação da segunda natureza dos seres humanos. De acordo com o teórico, a especificidade da educação formal é exatamente a de garantir que nos tornemos humanos, o que significa, desenvolver capacidades eminentemente humanas. E quais são essas capacidades? Como acontece esse processo?

Vigotski (1996) ao tratar sobre o processo de desenvolvimento humano explica que à medida que se complexificam as relações sociais, mais se exige dos seres humanos, tornando mais complexo o processo de internalização. Sendo assim, a educação escolar exerce papel insubstituível ao promover aprendizagens que se adiantam ao desenvolvimento do estudante. Nesse viés, destacamos a função desempenhada pelos conteúdos transmitidos na escola, os quais reúnem conhecimentos

que representam atividade acumulada pelos homens historicamente: conhecimento científico e escolar.

De acordo com Leontiev (1978) educar o homem implica formar no indivíduo qualidades que a natureza não lhe dá imediatamente ao nascer, contestando estudos que concebem o desenvolvimento humano como processo de maturação orgânica e natural. Este teórico compreende o desenvolvimento do homem como processo histórico e social que torna o homem produto e produtor das circunstâncias da realidade. Na relação com a realidade, o homem apropria-se dos objetos da sua cultura, buscando em atividade superar os condicionamentos biológicos. Ao apropriar-se das objetivações culturais o homem transforma seus órgãos em devires, transcendendo às limitações do seu corpo humano.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Elucidamos que a relação produzida pelos estudantes na realidade educacional é denominada neste trabalho de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, na qual evidencia a seguinte contradição: objetivação de novas funções psíquicas em decorrência da apropriação das objetivações das gerações passadas, tendo em vista que “[...] desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Portanto, o presente estudo tem como objeto o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, por verificarmos sua importância em garantir a defesa da escola como espaço voltado para formação psíquica do estudante, porque tem como essência a apropriação do conhecimento acumulado historicamente, ou seja, as objetivações produzidas pela humanidade.

Os conteúdos escolares concebidos neste trabalho como matéria organizada e acumulada historicamente, são peça fundamental que garantem legitimidade à escola e esclarecem sua natureza e especificidade. Para tanto, reconhecemos que precisamos desenvolver a temática com dedicação e seriedade, deixando clara a luta que travamos com as determinações de um momento histórico de supressão da intelectualidade humana, traduzido pelo obscurantismo político e ideológico que visa formar sujeitos

úteis e produtivos, distanciando-os da formação humana que os possibilita questionar, criticar e intervir na sociedade.

1.1 Estado do conhecimento e explicação do movimento da pesquisa em torno do objeto de estudo

Com o objetivo de conhecer como esse fenômeno tem sido tratado e o que as pesquisas têm revelado sobre ele, fizemos levantamento de pesquisas realizadas entre os anos de 2012 a 2019 no portal da CAPES, da SCIELO, no GOOGLE ACADÊMICO e livros, usando para isso os seguintes descritores: ensino e aprendizagem no Ensino Médio, conteúdos do Ensino Médio, apropriação de conceitos, apropriação e objetivação no Ensino Médio. Dentre os trabalhos verificados, cerca de 44 no total, incluindo teses, dissertações, artigos e livros, encontramos 6 dissertações, 1 tese, 1 livro e 1 artigo que se relacionam diretamente à temática investigada. Ou seja, os trabalhos relacionados se adequavam ao recorte temporal (últimos 7 anos), tratavam do processo educativo desenvolvido na escola e contemplavam os conteúdos escolares na formação do estudante de Ensino Médio.

Os demais trabalhos envolvendo os descritores citados foram excluídos porque tratavam a temática focando ora na análise do processo formativo do professor, ora na organização do ensino, com destaque nas práticas do professor. Outros trabalhos apontavam como resultados a necessidade de se apostar no caráter lúdico e afetivo da relação professor e estudantes como elementos principais a serem trabalhados na escola dos dias atuais. Com base nesse levantamento, passamos então a considerar no universo de 44 pesquisas publicadas entre 2012 a 2019, 9 trabalhos que apontam a relevância de construirmos o presente objeto de estudo.

Publicada em 2017, a pesquisa de mestrado de Silva (2017) intitulada: “O que é ser aluno de ensino médio e como esse ofício é expresso e descrito na escola”, leva em consideração as expectativas e interesses dos estudantes em relação à sua atividade desenvolvida no contexto escolar. Os instrumentos adotados para realizar a análise foram observações e entrevistas, com o objetivo de compreender como o aluno entende seu ofício, quais suas atitudes e responsabilidades atribuídas a esse papel.

A pesquisa revelou que, de acordo com os sentidos evidenciados, ser aluno envolve cumprir obrigações e combinados, sendo que a escola é vista por eles como um espaço de atividades obrigatórias necessárias para se obter um papel social. Os sentidos

dos estudantes demonstraram também que a etapa de desenvolvimento a qual se encontram envolve também a singularidade da adolescência, das relações construídas com os grupos e das experiências únicas que lhes constituem como tais.

A dissertação de mestrado de Moro (2017) que teve como título: “Seja qual for a sua escolha, preste o enem: o exame nacional do ensino médio e a constituição do estudante nota 1000”, foi ancorada na perspectiva de Michel Foucault que trata dos conceitos governamentalidade e disciplinamento dos corpos e saberes, com objetivo de mapear, em materiais da mídia social Facebook, os modos de ser estudante bem sucedido no Enem, bem como analisar processos de subjetivação e objetivação e práticas de disciplinamento presentes no material reunido que atuam sobre os sujeitos que se preparam para o exame. A metodologia ancorada pela análise discursiva foucaultiana possibilitou à pesquisadora compreender que os processos de subjetivação e objetivação presentes nas postagens do Facebook demonstram a produção do estudante disciplinado, estudioso e autorregulado.

A dissertação de Castro (2017) intitulada: “O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis”. A metodologia utilizada teve como base a abordagem microgenética, orientada pelo objetivo de analisar a produção de sentido sobre o ensinar, o aprender e o não aprender escolar, a partir das significações dos entrevistados produzidas em entrevistas que focalizaram esses temas. Por meio dessa investigação, a pesquisadora evidenciou o controle do trabalho pedagógico por meio das políticas de avaliação, que ditam tempo e espaço necessários para as crianças aprenderem, o que levava os profissionais a tomarem atitudes simplistas com relação aos estudantes que não se adequavam ao modelo de ensino vigente.

A pesquisa de mestrado de Carmo (2016) intitulada “Da educação à aprendizagem: a desumanização do ser: um olhar sobre a formação do sujeito cognoscente”, teve como objetivo compreender a formação do sujeito cognoscente no contexto escolar da atualidade, a partir das relações de alteridade construídas entre professor/alunos em uma classe de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de São João Del-Rei. A metodologia desenvolvida pela pesquisadora foi a observação em sala de aula e, como ferramenta de análise, a mesma utilizou recortes dos acontecimentos da sala de aula. Os achados da pesquisa apontam para a importância do processo de ensino e aprendizagem mediado por uma perspectiva crítica de

humanização. A pesquisadora, a partir da observação em sala de aula, pôde compreender como as práticas em sala de aula vão se formando.

Diante dessas pesquisas de mestrado, podemos extrair para os nossos estudos que na sociedade em que vivemos, os estudantes produzem necessidades e motivos que os distanciam da atividade de estudo significativa e de qualidade para a formação da sua conduta. Entendemos assim que o ofício de ser estudante é um compromisso imposto por agentes externos, o que torna sua atividade desenvolvida como estudante com tendência a ser alienada.

As pesquisas evidenciam que estudante forma-se hoje na escola mediado pela lógica dos resultados e da eficiência, fundamentada pela sociedade capitalista que castra os anseios e necessidades singulares do adolescente por meio do disciplinamento dos corpos e da conduta humana. Ou seja, verificamos que os conteúdos escolares são apropriados pelo estudante de forma utilitária, sem que se converta em desenvolvimento de novas qualidades humanas.

Compreendemos que os motivos produzidos pelos estudantes de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares são fundamentados no pragmatismo, reflexo das determinações da sociedade capitalista que impõe normas e valores à escola e às formas de organização do ensino do professor. Isso nos leva a apreender que as práticas pedagógicas realizadas pelo professor se desenvolvem em determinadas premissas, isto é, sua autonomia é relativa no que se refere ao planejamento e execução dos objetivos em sala de aula.

A pesquisa a nível de doutorado: “Os motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira”, desenvolvida por Franco (2015), foi realizada com base nos seguintes objetivos: investigar os processos de desenvolvimento da professora no ensino (trabalho educativo) e dos estudantes no estudo (formação); fomentar a organização de um tipo de ensino que contribua para o desenvolvimento integral do estudante, em particular, seu pensamento e conceitos teóricos, pela via da formação das ações mentais.

Buscando atender a esses objetivos, como metodologia, a pesquisadora fez uso da pesquisa intervenção didático-formativa, envolvendo uma professora de matemática e 21 estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental durante três semestres numa escola pública municipal. Os instrumentos utilizados foram: estudos didáticos-formativos, atividades orientadoras de ensino, notas reflexivas, ações de aprendizagem, de registros dos estudantes, gravações em áudio e anotações de campo. Os resultados da

pesquisa apontaram que quando a organização do processo de formação docente se articula coerentemente com o trabalho educativo (organização das atividades de ensino e de estudo), resulta em desenvolvimento docente.

A pesquisa de mestrado intitulada: “Um olhar sobre os processos de apropriação e objetivação da abordagem de questões sociocientíficas na formação de professores de ciências naturais”, Vale (2017), teve como objetivo compreender como ocorre a apropriação e objetivação da Abordagem de QSC por professores de ciências em um processo de formação docente no âmbito de uma disciplina sobre Orientação CTS para o processo ensino-aprendizagem. A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade Histórico Cultural, a pesquisadora analisou a elaboração de um experimento didático formativo, bem como concepções e análises de atividades realizadas pelos professores participantes. Os resultados da pesquisa indicam que o experimento formativo contribuiu para que os professores pudessem compreender a abordagem de Questões Sócio-Científicas, sinalizando também a emergência de se investir na formação continuada do professor.

Diante das pesquisas de Franco (2015) e de Vale (2017), podemos entender que as pesquisadoras fizeram uso de procedimentos que contribuíram para a apreensão do objeto de estudo com maior profundidade. Embora Franco (2015) tenha estabelecido como eixo central na sua pesquisa a atividade de ensino e de estudo e tenha chegado a unidades de análise que evidenciam o processo de apropriação e objetivação, a pesquisadora tratou esse processo como simples processo interativo entre professor e alunos, optando por analisar somente a produção de sentidos da professora interlocutora nesse processo.

Com foco também no professor, Vale (2017), contudo, deixou claro que sua intenção era o processo de apropriação e objetivação do profissional docente. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisadora por meio do experimento didático-formativo pôde compreender o processo de apropriação e objetivação. Esse processo envolvendo o uso da abordagem de Questões Sócio-Científicas (QSC) constituiu-se, para ela, como processo de formação crítica do professor capaz de contribuir para o processo de letramento científico e tecnológico dos alunos.

A pesquisa de mestrado de Anjos (2013) que tem como título “O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes” apresenta trabalho de natureza teórica, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na abordagem helleriana de

individualidade. Tendo como objetivo superar visões naturalizantes e patologizantes sobre a adolescência, a pesquisa evidencia que a adolescência, concebida como idade de transição, constitui-se em momento privilegiado de desenvolvimento.

O artigo desenvolvido por Belieri e Sforzi (2018) intitulado de: “O conteúdo filosófico e o sujeito da aprendizagem: aportes para a organização do ensino de Filosofia em nível médio” tem como finalidade evidenciar a relação entre as características do período de desenvolvimento humano correspondente ao Ensino Médio e o conhecimento filosófico. Portanto, as autoras visam analisar a relação entre o objeto de ensino (conceito filosófico) e o sujeito da aprendizagem (adolescente), identificando ações didáticas que buscam aproximar os motivos de ensinar filosofia aos motivos de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa foi ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e como procedimento metodológico as pesquisadoras elaboraram um planejamento experimental para o ensino de conceitos filosóficos, desenvolvido em uma turma do terceiro ano do ensino médio.

As pesquisas desenvolvidas por Anjos (2013) e por Belieri e Sforzi (2018) estão ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural e apresentam indicativos de que o adolescente torna-se capaz, por meio do processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, de formar a consciência para si, sendo assim possível, nessa fase, realizar pensamento conceitual. Anjos (2013) demonstra isso ressaltando o papel importante da mediação pedagógica do professor no desenvolvimento das funções psíquicas humanas do adolescente, possibilitando ao jovem formar sua personalidade e visão de mundo. Belieri e Sforzi (2018) contribuem para esse entendimento, acrescentando que o sucesso do ensino do professor se deve à compreensão do sujeito do Ensino Médio, o adolescente. Para as autoras, o professor tem maiores possibilidades de propor situações que impulsionam o pensamento conceitual dos alunos quando compreende a etapa formativa do seu aluno.

O livro de Duarte (2016) denominado: “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos” apresenta uma análise acerca dos conteúdos escolares numa perspectiva transformadora, possibilitando ao leitor compreender o movimento dialético de reprodução do social e produção do novo a partir da apropriação das objetivações humanas. Esse processo de reprodução e produção se dá na escola, tendo em vista que nesta instituição o indivíduo acessa o saber acumulado historicamente. Segundo o autor, o saber acumulado se condensa em conteúdos escolares e ganha vida quando os estudantes, seres singulares, se apropriam deles produzindo significações que se

convertem em novos modos de ser, pensar e agir na sociedade. A obra de Duarte (2016) é fundamentada pelos pressupostos marxistas, visando assim evidenciar como o processo de apropriação das objetivações humanas realizado nas escolas movimentam o ser cognoscente a ponto de revolucionar sua consciência e sua forma de enxergar o mundo.

A tese, as dissertações, o livro e o artigo demonstram que o interesse em estudar a temática é recente, contudo, pela abrangência dos enfoques e pelas opções metodológicas, podemos verificar a preocupação dos pesquisadores em estudar os processos desenvolvidos na escola, especificamente no espaço da sala de aula, dado que ainda são marcantes as contradições decorrentes das produções de sentidos dos sujeitos que fazem parte de uma sociedade classista como a nossa.

As pesquisas destacadas revelam o esforço da comunidade científica em compreender o fenômeno educativo para além da sua aparência, para além dos aspectos objetivos que podem ser facilmente analisados. Todas essas pesquisas apresentam-se como possibilidades reais de compreender uma dimensão da educação escolar que se revela apenas pela análise das mediações subjetivas que orientam a relação homem e mundo.

Além desse particular, esses trabalhos também contribuem para dar centralidade aos processos educativos escolares, conferindo à escola a importância e o valor histórico que ela tem na construção da sociedade mais desenvolvida. Nesse sentido, nossa pesquisa se justifica porque ela almeja colaborar com a produção de conhecimentos acerca dos processos educativos escolares vivenciados pelos estudantes do Ensino Médio, em especial, o processo de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares.

A pesquisa em destaque denominada apropriação-objetivação dos conteúdos escolares se revela necessária porque busca evidenciar aspectos da dimensão subjetiva do processo educacional (BOCK; GONÇALVES, 2009), expandindo conhecimento acerca do papel das atividades desenvolvidas na escola para formação do estudante do Ensino Médio, apreendendo, como o estudante, ser social em contínuo movimento, produz sentidos e significados ao apropriar-se das objetivações elaboradas historicamente.

Ela também pretende ampliar a discussão, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, de que a escola apesar de reproduzir as relações de dominação e subordinação ao capital, ela também pode viabilizar práticas de transformação dessa relação. Comprendemos, assim, que a instituição escola mantém

relação dialética com a sociedade, sendo que esta é determinada pelas leis do mercado competitivo, produzindo práticas voltadas para reprodução da ordem vigente ao mesmo tempo em que possibilita ao estudante produzir novas funções psíquicas ao apropriar-se das objetivações acumuladas historicamente.

Esse fato ocorre porque o estudante não se apropria dos conteúdos escolares de forma mecanizada, mas sim mediado pelas condições postas no seu momento histórico, isto é, pela sua história de vida, em especial pelos seus afetos, motivos e necessidades. Tendo em vista a complexidade da formação humana, elucidamos que o homem não é ser apenas de acomodação, pois, diferentemente dos demais animais, apropria-se dos objetos da realidade incorporando-os à sua dimensão subjetiva, ao mesmo tempo em que produz novos meios de preservar-se na existência. Nessa perspectiva, consideramos, no presente trabalho, o estudante-homem como algo “[...] em processo de devir, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser” (DUARTE, 2016, p. 01), tendo em vista que:

[...] os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. [...] a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e o do surgimento do novo. A educação consiste exatamente nesse processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo. Mas, para compreender dialeticamente esse processo de reprodução, é preciso entender o movimento no qual algo preserva sua identidade e se transforma em outra coisa diferente do que ele é (DUARTE, 2016, p. 2 e 3).

O autor chama atenção para o fato dos conteúdos escolares exercerem função importante em nossa sociedade: trazer à vida a matéria acumulada historicamente graças ao processo de apropriação e objetivação, transmitindo às novas gerações conteúdos que garantem sua formação humano-genérica. Isso quer dizer que o processo desenvolvido na instituição escola de transmissão e assimilação de conteúdos movimenta a psique dos estudantes ao fazer com que eles se apropriem das ideias, conceitos e técnicas produzidos pelas gerações passadas, incorporando-os à sua subjetividade. E ao trazer para si os conteúdos apropriados, os estudantes produzem novas relações com a realidade em que vive num processo contínuo de preservação do velho e emergência do novo (seja no campo material ou psíquico).

A conjuntura social marcada por valores capitalistas que estimulam o consumo, a competição e a valorização do ter em detrimento do ser exerce forte influência no modo de ser dos estudantes. A reforma do ensino médio¹, por exemplo, constitui-se numa medida de financiamento do Ensino Médio que visa superar os índices de defasagem e de evasão escolar, propondo um ensino mais atraente aos estudantes.

Os conteúdos escolares, sendo o alvo principal dessa reforma, são organizados e reformulados com base na sua atratividade, ou seja, voltados para um ensino que promova o ingresso mais rápido possível no mercado de trabalho (SANDRI, 2017). O ensino integrado à formação profissional é o principal objetivo da reforma, que vem sendo idealizada desde a implantação da LDB nº 9.394-96.

A reforma do Ensino Médio é produto do social determinando a vida das pessoas. Reformas desse tipo reafirmam as escolas, sobretudo as públicas, a serviço da ideologia do capital. Essa ideologia leva os jovens de baixa renda a acreditarem que a formação de determinadas competências e a meritocracia são suficientes para a consolidação de seus projetos de vida.

Essa ideologia mascara ainda a realidade contraditória produzida pela relação educação e trabalho na nossa sociedade, pois ao mesmo tempo em que se exige cada vez mais dos jovens em termos de capacidades para atuarem no mercado de trabalho, menos condições se oferece para isso na escola. É na escola, portanto, que “[...] aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao desenvolvimento cultural” (SAVIANI, 2011, p. 218).

O acirramento produzido entre o que a sociedade cobra da escola e o que ela, diante das condições de funcionamento, realmente tem ofertado aos estudantes, tem levado a sociedade a desacreditar no valor da escola brasileira, sobretudo, a pública. O permanente sucateamento das escolas públicas no Brasil e a precarização do trabalho docente tem favorecido a desvalorização da educação, e isso tem trazido sérias consequências para a formação da juventude brasileira.

Diante dos fatos, questionamos: qual tem sido a relação dos estudantes com o Ensino Médio? O que o Ensino Médio significa para os estudantes que o frequentam? Qual tem sido a relação dos estudantes do Ensino Médio com os conteúdos escolares?

¹ Reforma elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Banco Mundial, concretizada pela lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 que propõe o acesso dos estudantes à educação técnica e profissionalizante na escola mediante a flexibilização dos conteúdos do ensino médio, possibilitando ao estudante definir sua trajetória formativa.

Os estudantes conseguem compreender que os conteúdos escolares são necessários em suas vidas?

Charlot (2013) compreende esses problemas decorrentes da formação humana na escola estreitamente ligados ao processo de globalização, que nada mais é do que um processo socioeconômico que tem por finalidade a progressão da lógica neoliberal, exigindo dos alunos qualidade e eficiência para atender aos objetivos do mercado competitivo.

Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar (CHARLOT, 2013, p. 60 e 61).

Pelos registros do Censo Escolar² do ano de 2018, verificamos uma queda no número total de matrículas de 7,1% dos estudantes de Ensino Médio, seguindo a tendência de queda dos últimos quatro anos. Os maiores problemas enfrentados por esta etapa de ensino hoje, com base no Censo Escolar, é a evasão escolar.

Buscando respostas para além da aparência, recorreremos à discussão que o Ministério da Educação e Cultura (2019) faz sobre, e fomos compreendendo que isso ocorre porque as relações que os estudantes estabelecem com o Ensino Médio são de estranhamento, visto que os conteúdos oferecidos por esta etapa de ensino não estabelecem conexão com suas perspectivas de vida. Tendo em vista a posição do MEC quanto aos motivos da evasão escolar no Ensino Médio indagamos: como tornar significativos os conteúdos escolares para a vida dos estudantes do Ensino Médio?

Diante dessa questão, ressaltamos em nosso trabalho que a função social da escola é ímpar na sociedade: tornar o humano o mais humano possível. Essa afirmação tem algumas implicações que se contrapõem à concepção mercadológica de ensino posta nos dias atuais. Com base nas ideias de Saviani (2015) o ato educativo possui especificidades, sendo a principal transmitir o saber acumulado historicamente, visando que o estudante se aproprie do mundo à sua volta, tornando-se capaz de viver em sociedade. A atividade pedagógica implica, portanto, no estudo e no ensino das ciências,

² Pesquisa realizada anualmente que tem por objetivo divulgar informações de alunos (referente a matrículas), docentes das escolas da educação básica, destacando suas condições de funcionamento.

das artes, da cultura, isto é, de todo o patrimônio produzido e acumulado pela humanidade.

Isso quer dizer que a atividade desenvolvida na escola, seja do professor, o ensino, seja do aluno, o estudo, mais do que uma atividade prazerosa, requer o desenvolvimento de funções que não se herdam no nascimento, mas se desenvolvem por meio do trabalho árduo, do hábito, do esforço mental e físico realizado por professores e estudantes.

Apropriação e objetivação constituem-se, assim, em processo dialético e ancora-se na perspectiva de que o homem não nasce humano, mas desenvolve-se mediado pelas relações sociais, em especial nas trocas com os pares e na apropriação da cultura acumulada historicamente. Ao se apropriar da cultura, o homem objetiva-a, produzindo ideias e condutas (LESSA; TONET 2011), desenvolvendo sua atividade e consciência.

Nesse viés, a função da escola é definida pela garantia de apropriação da cultura no seu aspecto mais desenvolvido e que se expressa nos conteúdos escolares, favorecendo a reprodução da cultura humana e produção da humanidade no homem. (LEONTIEV, 1978). Ou seja, a escola como espaço de educação, é a instituição social cuja função é a formação da subjetividade do estudante. Como isso acontece?

Compreendemos que é pela produção de necessidades e motivos que levam ao desenvolvimento da atividade de estudo que deve ter como finalidade a apropriação dos objetos da cultura, em especial, os conceitos científicos. Essa atividade, segundo Vigotski (1996), Leontiev (1978) e demais apropriadores da Psicologia Histórico-Cultural, não acontece à revelia dos motivos, dos afetos, ou seja, dos significados e sentidos. É pela mediação dos significados e sentidos que os estudantes formam conceitos na escola.

O processo vivenciado na instituição escolar encontra-se organizado conforme práticas que visam à transformação dos conceitos espontâneos apropriados na vida cotidiana, em conceitos científicos, apropriados na escola. Esse atributo se constitui como essência da escola, dado que o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade que se encontram condensados em conteúdos escolares permite aos estudantes desenvolverem sua segunda natureza (SAVIANI, 2015), o que é denominado por Vigotski (2009) de funções psíquicas superiores. Entretanto, compreendemos que esse processo é marcado por contradições internas e externas que revelam as premissas nas quais professores e estudantes desenvolvem sua atividade.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, ressaltamos que o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares é produto da atividade de ensino do professor, no que se refere à organização das ações em sala de aula e da atividade de estudo dos educandos. A escola não é o único espaço de formação da consciência do indivíduo, mas, nessa pesquisa, o foco é a escola por compreendê-la como instituição social que tem essa função no âmbito da sociedade, tendo em vista que todas as práticas nela desenvolvidas precisam ser dirigidas para esse objetivo.

Partindo do pressuposto de que a formação humana tem como cerne o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fomentadas nas situações sociais organizadas pela atividade de ensino do professor voltadas para o desenvolvimento da atividade de estudo do educando, realizamos a investigação do processo desenvolvido pelos estudantes do Ensino Médio de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, por acreditarmos que a análise desse fenômeno suscitará reflexões acerca da atividade do ensinar e do aprender na escola que temos hoje.

Tomando como base esses entendimentos, a presente pesquisa parte da seguinte questão problema: como se constitui o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes do Ensino Médio? A partir deste problema, construímos o seguinte objetivo geral: *Analisar o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio.*

O processo educativo desenvolvido na escola que aqui denominamos apropriação-objetivação tem sido realizado conforme diferentes abordagens. Segundo Behrens (2010), essas abordagens se referem aos aspectos pedagógicos, dividindo-se em conservadoras e inovadoras. No rol das abordagens conservadoras, a autora inclui a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Embora aparentemente essas pedagogias se diferenciem, elas permanecem iguais em sua essência, pois nenhuma delas rompe com a lógica da reprodução e manutenção das relações de opressão e exclusão que sustentam o sistema social no país.

Quanto às pedagogias consideradas inovadoras, a autora compreende como pedagogias que se fundamentam numa perspectiva crítica de realidade. No conjunto das pedagogias inovadoras estão as pedagogias libertadora e crítico-social dos conteúdos. Ambas, a nosso ver, são pedagogias que favorecem o desenvolvimento do indivíduo numa perspectiva crítica e emancipadora, pois propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas cuja finalidade é a transformação social.

Essas abordagens, tanto as conservadoras quanto as inovadoras, fundamentam até os dias de hoje as práticas pedagógicas, sendo compreendidas de forma acrítica por muitos educadores. A teoria da escola crítico-reprodutivista teceu críticas severas à escola construída mediante essas abordagens, cercada por pensadores que concebiam o ensino formal como reprodutor da estrutura alienante da máquina estatal.

Contudo, a crítica produzida pela teoria da escola crítico-reprodutivista não foi capaz de elaborar uma síntese que possibilitasse o movimento revolucionário do quadro educacional. Ou seja, fundamentou-se na tautologia da crítica pela crítica. Segundo teóricos como Severino (1941), Saviani (2007) e Duarte (2016), essa teoria é considerada reformista, porque não conseguiu romper com a estrutura da escola reprodutora das desigualdades educacionais e sociais, servindo apenas para distorcer a especificidade do ato educativo: transmissão e assimilação do saber acumulado.

As críticas existentes aos conteúdos escolares são porque a forma como são transmitidos aos estudantes os distancia das suas vidas reais, tornando-se responsável por dissociar sujeito e sociedade. Mas qual a importância dos conteúdos escolares para a formação humana? Defendemos que seja o entendimento dos conteúdos numa perspectiva humano-genérica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Isso quer dizer que a perspectiva teórica e de ensino a qual nos firmamos relaciona os conteúdos escolares àquilo que há de mais desenvolvido na humanidade em termos de ciência, cultura e arte. Mas para que esse tipo de formação se plasme, são necessárias as condições objetivas e subjetivas da escola e sociedade. Reconhecendo que a escola atende aos interesses da sociedade, que hoje se fundamenta nas premissas do capital, no mercado educacional competitivo e na produção de estudantes úteis e especialistas, temos esse grande desafio que sabemos não ser resolvido em curto prazo.

Todavia, são pesquisas como essas que propiciam o movimento, mudanças embora sutis no modo de compreendermos o papel dos conteúdos escolares para a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens que vivenciam o Ensino Médio. Assim como a apropriação de signos favorece a produção de funções psicológicas superiores essenciais para a vida humana em sociedade, a apropriação dos conteúdos escolares favorece o desenvolvimento de qualidades humanas, e cabe à escola cumprir essa função tão essencial para a humanidade.

Como compreendermos a partir de Vigotski (2009) que toda atividade é significada e que as significações constituem e expressam os modos de pensar, sentir e

agir do ser humano, definimos nossos objetivos, sobretudo os específicos: *1) Analisar as significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica no Ensino Médio; 2) Apreender situações de ensino-aprendizagem que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes; 3) Analisar significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares.*

Este trabalho está organizado em seis seções. Na primeira seção correspondente a esta introdução, contextualizamos a temática ressaltando os motivos pessoais e objetivos que impulsionaram a escolha pelo objeto de estudo. Os motivos pessoais dizem respeito à relação entre a apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares e a história pessoal da pesquisadora, na qual evidencia de forma breve sua vida escolar marcada por vivências que a instigaram investigar o presente objeto. Em se tratando de pesquisa científica, buscamos também evidenciar os motivos objetivos na escolha do objeto, tendo como ponto de partida o levantamento de pesquisas realizadas entre os anos de 2012 à 2019 (teses, dissertações, artigos e livros), que suscitaram à pesquisadora o aprofundamento de questões importantes em torno do objeto de estudo, levando-a ao movimento de elaboração da problemática e dos objetivos de pesquisa.

A segunda seção, correspondente ao referencial teórico que embasa o presente estudo, dividimos em 3 subseções. Na primeira subseção intitulada “Apropriação e objetivação: processos de constituição do gênero humano” esclarecemos que o processo apropriação-objetivação decorre do processo de trabalho, consistindo em mediação fundamental para o desenvolvimento humano.

Na segunda subseção que tem como título: “Especificidade da educação escolar na formação humana” tratamos da relação trabalho e educação e como essa relação se transformou na passagem do modo de produção comunal à propriedade privada. Verificamos também nessa subseção que por mais que a apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares seja determinada pelos valores da lógica do capital, restringindo aos estudantes o acesso a conteúdos que lhe garantam uma formação integral, professores e alunos conseguem transformar essa relação, produzindo objetivações que ampliam seu modo de pensar, sentir e agir na sociedade.

A terceira subseção denominada: “A atividade pedagógica e a importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento do estudante” elucida a atividade pedagógica numa perspectiva ampla que engloba necessariamente quatro dimensões: 1) Atividade acumulada pela humanidade condensada em conteúdos escolares; 2) Atividade de organização do ensino; 3) Atividade de ensino do professor; 4) Atividade

de estudo do aluno. Portanto, a atividade pedagógica consiste em mediação ímpar que coloca o estudante em relação com o universal, ou seja, o patrimônio humano produzido historicamente. Desse modo, evidenciamos que essa relação não corresponde simplesmente a uma ida e volta, mas um processo mediado pela atividade que faz com que o estudante-homem aproprie-se dos conteúdos e produza objetivações que se traduzem em novas relações na sala de aula, na escola e na sociedade.

Na terceira seção, traçamos nosso trajeto metodológico explicando o modo como chegamos às finalidades propostas. Nessa seção, esclarecemos que a pesquisa desenvolvida é vinculada a um projeto de pesquisa formação realizado por meio da parceria escola e universidade. Descrevemos também a escola da pesquisa e o contexto no qual ela se constitui como espaço educativo, assim como definimos os interlocutores, os instrumentos vinculados aos objetivos e a forma como tratamos os dados da pesquisa. Na quarta e quinta seção, analisamos os dados da pesquisa produzidos por meio dos instrumentos aplicados ao professor e aos estudantes partícipes. Na sexta e última seção tecemos nossas considerações finais, bem como os achados que colaboraram para o entendimento da relação atividade pedagógica e apropriação-objetivação dos conteúdos escolares para a formação do humano.

Esta investigação se desenvolverá a partir da premissa de que o homem é ser histórico-cultural que forma sua consciência a partir das situações sociais de desenvolvimento. Isto significa que aquilo que nos tornamos e que determinam nossos modos de existência (isso envolve, pensar, sentir e agir) é constituído no social, por meio dessas situações sociais e do modo como nos apropriamos dos objetos na cultura humana.

De acordo com Leontiev (1978), o processo de tornar-se humano não se realiza naturalmente, pois envolve a dialética apropriação e objetivação. Nesse processo, o indivíduo se hominiza mediado pelas objetivações produzidas pelas gerações passadas, atribuindo a elas novas funções ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso quer dizer que os indivíduos só adquirem as características humanas no social, mediados pela dialética apropriação e objetivação, garantindo o movimento contínuo da humanidade.

Considerar que a formação humana se realiza nesse processo requer assumirmos a defesa da transmissão dos conhecimentos acumulados como fundamento crucial de humanização, visto que as produções humanas como conceitos, técnicas, teorias e instrumentos ao longo dos tempos se transformam em riquezas culturais com intuito de

serem repassadas às gerações seguintes, garantindo assim o desenvolvimento humano. É sobre esse processo vivenciado cotidianamente na escola por professores e alunos que a pesquisa se pauta.

2 APROPRIAÇÃO CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ENTENDIMENTO DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Esta seção trata de evidenciar que a apropriação dos conteúdos escolares mediatiza a objetivação de novas funções psíquicas, expandindo a consciência do estudante para além da imediatez do pensamento cotidiano. Para melhor entendimento do fenômeno proposto, dividimos a seção em três partes. Inicialmente, discutimos acerca da apropriação e objetivação como processo proveniente do trabalho que garante a formação do gênero humano. Em seguida, as discussões centram-se em elucidar como as condições objetivas e subjetivas da realidade social, no caso educacional, colaboram para o desenvolvimento humano do estudante do Ensino Médio. Finalmente, encerramos a seção abordando sobre o papel da atividade pedagógica na transmissão dos conteúdos escolares, em prol da apropriação da cultura acumulada que garante aos estudantes dar saltos qualitativos de desenvolvimento.

2.1 Apropriação e objetivação: processo constitutivo do gênero humano

A compreensão do processo apropriação e objetivação da cultura humana como condição essencial para explicação da constituição do gênero humano requer, antecipadamente, alguns esclarecimentos. Que é o homem? Como ele torna-se humano?

Segundo Leontiev (1978, p. 263), “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. O *homo sapiens* que passou por um longo processo de aquisição de propriedades biológicas, constitui-se em ser complexo, mediado pelo trabalho e por outros elementos materiais e subjetivos que compõem a realidade.

O teórico reconhece a partir dos estudos da sua época, que o processo da passagem do animal ao homem se deu por meio de três estágios: 1) preparação biológica (modificação gradativa da estrutura física do homem, face às novas demandas de adaptação ao meio); 2) passagem ao homem, “[...] marcada pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade” (1978, p. 261); 3) *homo sapiens*, visto como o momento no qual o homem passou a dispor de uma estrutura biológica que o potencializava realizar saltos, se libertando “[...] da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas

inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Vigotski, (1996, 1998, 2009, 2010) evidencia por meio de seus estudos que o homem possui origem animal ao mesmo tempo em que se distingue qualitativamente dos seus antepassados animais. Isso porque o processo de humanização resulta das relações sociais produzidas a partir do trabalho, modificando a natureza do indivíduo. Para esse teórico, o processo de tornar-se humano envolve o desenvolvimento histórico do seu psiquismo, isto é, um processo que apesar de ter base biológica é determinado essencialmente pelas relações produzidas no social.

Desde então, tendo em vista a necessidade de fixar objetos materiais e intelectuais produzidos no processo de trabalho, o homem cria modos de transmitir às novas gerações os saberes produzidos, com a finalidade de desenvolver-se reproduzindo o social. Ou seja:

[...] no decurso da atividade dos homens, suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...]. Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social (LEONTIEV, 1978, p. 263).

A partir do exposto podemos entender que as características humanas não são transmitidas de pais para filhos, mas desenvolvidas socialmente à medida que os indivíduos se apropriam dos conteúdos materiais e intelectuais da cultura. Ao apropriar-se dos conteúdos culturais, o homem produz sua humanidade (SAVIANI, 2015), incorporando à sua individualidade as relações produzidas no social.

Compreendemos com isso que por meio da apropriação das objetivações da cultura, o homem passou a ser regido não mais por leis biológicas, mas por leis histórico-culturais, o que implica dizer que o homem atual “[...] possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento ilimitado” (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Marx e Engels (2002) corroboram dessa ideia ao afirmar que na verdade o primeiro fato histórico é a produção de novas necessidades. Considerando não somente o ser humano em si, mas, sobretudo, as condições para sua existência, esses dois autores

elaboraram premissas que elucidam a produção e reprodução da vida humana por meio trabalho:

[...] a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer História. Para viver é preciso, sobretudo, comer, beber, vestir-se, ter uma habitação etc [...]. O segundo ponto a ser considerado é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de a satisfazer e o instrumento utilizado para isso, conduzem a novas necessidades e essa produção de novas necessidades é o primeiro fato histórico [...]. O terceiro ponto, que logo de início entra no desenvolvimento histórico é o fato de os homens, dia a dia, renovarem a sua própria vida, começarem a fazer novos homens, a se reproduzir [...]. Revela-se, assim, de imediato, um sistema de laços materiais entre os homens, o qual é condicionado pelas necessidades e pelo modo da produção e tão velho como os próprios homens (MARX; ENGELS, 2002, p. 36 e 37).

Diante deste excerto entendemos que hominização e humanização implicam em modos distintos de concebermos o ser humano. Hominização corresponde ao processo de preparação biológica para que o homem se constitua enquanto *homo sapiens*, e humanização corresponde ao processo histórico e social no qual o indivíduo produz a sua própria existência. Portanto, o homem é ser social, ser complexo de múltiplas relações (PAULO NETTO; BRAZ, 2012) que se humaniza por meio do trabalho.

O trabalho para a filosofia marxista é categoria fundante do ser social (PAULO NETTO; BRAZ, 2012) que passa pelo processo de apropriação das objetivações do gênero humano. Por meio do trabalho o indivíduo produz os meios de existência ao mesmo tempo em que altera suas relações com a realidade, tanto no plano objetivo quanto no plano subjetivo. Isso diz respeito à produção de novas necessidades em decorrência da sua evolução histórica e da sofisticação das suas relações sociais.

O homem ao desenvolver trabalho, transforma suas necessidades biológicas em histórico-sociais, produzindo uma relação dialética com o meio em que vive. Isso ocorre porque, no processo de trabalho, o homem transforma matéria-prima posta pelo meio em instrumento a ser utilizado e aprimorado a critério das suas necessidades.

Tal instrumento que consiste em objeto transformado tanto no plano ideal quanto no material (VIGOTSKI, 1996) é produzido no processo de trabalho, transformando a relação homem e natureza de causa e efeito para mediada, visto que o homem desenvolve, por meio do trabalho, capacidade de reproduzir os objetos idealmente. Nesse processo de abstração, lança-se nova realidade ao produzir signos,

artefatos e novos conhecimentos. Diferentemente dos outros animais que reagem instintivamente aos objetos,

[...] o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só do mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos [...]. Este traço, a capacidade do homem de transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência. (LURIA, 2001, p. 13).

Acerca dessa compreensão, Rubinstein (1973) concorda que a forma histórica da atividade humana é o trabalho, porque tem “[...] carácter objectivo e social, uma atividade orientada para a criação de um produto necessário e útil para a sociedade” (RUBINSTEIN, 1973, p. 80). O homem por meio do trabalho desenvolve capacidade de distinguir os objetos para além da empiria, enxergando o mundo sob lentes aguçadas.

Com efeito, “foi na base da prática histórico social que se desenvolveram o ouvido musical do homem, o seu olho capaz de perceber a beleza da natureza, o seu gosto delicado e outros órgãos dos sentidos” (AFANASIEV, 1982, p. 66). Ou seja, o homem passou a enxergar nos objetos novas qualidades para além daquelas perceptíveis: apropriando-se dos elementos da realidade, o homem converte instrumento material em instrumento psíquico, transformando sua consciência e suas relações com o meio ao buscar satisfazer as necessidades que se fazem presentes.

Na relação com o social, o homem mediado pelo trabalho torna a realidade passível de apropriação, transformando-a a critério das suas necessidades, sendo que nesse processo sua consciência também se transforma. O processo de formação da consciência tem início na relação empírica do homem com os objetos do meio externo, provocando nele sensações. Isso ocorre porque o corpo produz conhecimento, se deixando afetar na relação com o meio.

Sobre esse fato, Spinoza (2003) nos explica que o indivíduo se constitui não apenas por cognição, mas também por afetos; são os afetos produzidos pelo homem na sua relação com a realidade objetiva que o singulariza frente à realidade apropriada. O homem apropria-se do mundo à medida que é afetado por ele. Essa relação afetiva com o mundo orienta nossa compreensão racional do mundo, a significação que produzimos sobre ele.

Vigotski (2009) se apoia nessa ideia spinozana para explicar que toda atividade humana é significada, ou seja, toda atividade humana tem um significado e sentido para quem a realiza. Essa significação é produto da relação mediada pelo modo como compreendemos e sentimos as coisas pelas quais passamos.

Com esse entendimento, é possível explicar que os estudantes apropriam-se dos conteúdos escolares mediados por um conjunto de elementos objetivos (condições de apropriação) e subjetivos (relacionados à história pessoal, afetos, necessidades e motivos), que tornam o processo formativo escolar de cada estudante universal, pois é resultado de apropriações de objetivações da cultura acumulada, e singular, visto que o estudante apropria-se mediado também por fatores subjetivos.

Todos os animais desenvolvem capacidade de sentir os objetos que estão ao seu redor, mas somente o homem é capaz de senti-los e abstrá-los, desenvolvendo na relação social sistema de funções que possibilitam o ato do pensamento expresso por meio da palavra. Como necessidade de comunicação para enfrentamento coletivo das forças da natureza, a linguagem mediou o desenvolvimento da consciência, resultando no poderoso instrumento estruturante do pensamento que possibilita ao homem expressar a realidade objetiva. Isso porque:

Por meio de palavras e grupos de palavras, o homem fixa na sua consciência os resultados do reflexo das coisas objectivas, o que permite trocar ideias não só entre os homens da mesma geração, mas também transmitir os pensamentos de uma geração a outra. Se não fosse a língua, a escrita, perder-se-ia irremediavelmente a preciosa experiência de muitas gerações de homens e cada nova geração teria de começar de novo o processo difícilíssimo de conhecimento do mundo (AFANASIEV, 1982, p. 68).

O caráter generalizante da linguagem foi possível com o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que, ao desenvolver trabalho, o homem cria objetivos e metas que orientam sua ação sobre o meio em que vive, levando-o a produzir além de instrumentos materiais, instrumentos ideais, fruto de abstrações e projeções que realiza no campo da consciência. A esse momento que antecede a ação, Lessa (2016) denomina prévia-ideação, que existe no plano ideal, podendo ou não se materializar. Portanto:

Pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática [...]. Justamente por ser abstrata é que a prévia-ideação pode cumprir uma

função tão importante na vida dos homens. Só enquanto abstratividade pode ela ser o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam idealmente, os resultados de sua práxis. Contudo, a prévia-ideação só pode ser prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática (LESSA, 2016, p. 28 e 29).

Entendemos que para constituir-se em trabalho de fato, existe: 1) necessidade de o homem transformar o meio em que vive; 2) prévia-ideação (criação de possibilidades, metas e avaliações na consciência das consequências da ação); 3) apropriação das propriedades e estruturas daquilo que se quer transformar; 4) condições objetivas para materialização da prévia-ideação; 5) Objetivação (conversão do objeto em plano ideal para o plano material).

A objetivação consiste na transformação da prévia ideiação em algo material, produto resultante de um pôr teleológico, ou seja, “[...] ideia objetivada, a ideia transformada em objeto” (LESSA, 2016, p. 29). Fato interessante é que o produto do trabalho passa a compor o arsenal histórico da humanidade, não pertencendo mais exclusivamente ao seu criador em determinadas circunstâncias históricas e sociais. Lessa e Tonet (2011, p. 30) citam o exemplo do machado para explicar essa relação:

A evolução do machado – ou, mais precisamente, a história dele – não pode jamais ser controlada de forma absoluta pelo seu criador. Por mais que o indivíduo cuide da sua ferramenta, ela pode evoluir num sentido diferente – às vezes mesmo oposto – àquele desejado. O machado pode quebrar no momento em que ele seria mais necessário; ou então, pode levar a descobertas de novas possibilidades para a evolução social de que seu criador jamais poderia suspeitar.

O produto do trabalho (ideia objetivada) é inserido no mundo dos homens, tornando-se artefato a ser compartilhado, conhecido e aprimorado a critério das necessidades. Síntese da relação homem e meio mediada pelo trabalho, o objeto se separa do seu criador e inicia o processo de tornar-se parte da história humana, sendo assim determinado por ela.

Lessa e Tonet (2011) explicam que as novas objetivações resultam em transformações no meio, o que as tornam criações humanas que passam a ter dimensão social, porque geram novas situações no mundo dos homens. A evolução do objeto, portanto, passa a ser controlada não somente pelos homens, mas também pela causalidade, composta por fatores naturais e sociais capazes de produzir transformações inesperadas. Isto é:

Ao se alterar o existente, pela objetivação de uma prévia-ideação, advém consequências e resultados inesperados que resultam em novas necessidades e em novas possibilidades para atender a estas necessidades [...]. Os indivíduos, então, operam novas prévias-ideações tendo em vista as novas exigências e possibilidades que surgiram, efetuam novas objetivações, dando origem a novos objetos que, por sua vez, desencadeiam novos nexos causais, etc (LESSA, 2016, p. 35).

O autor evidencia a complexidade concernente ao desenvolvimento do trabalho, que permitiu ao homem promover meios de conservação e de transformação do meio, visando enfrentar as casualidades. Lessa e Tonet (2011) elucidam que o trabalho resulta em desenvolvimento humano, pois, por meio dele, surgem alterações nas relações do homem com a realidade, transformando tanto a matéria prima posta na natureza como o homem quem a transformou.

Ao tornar-se capaz de alterar a qualidade da matéria prima posta na natureza por meio do trabalho, o homem pôde obter salto qualitativo no seu desenvolvimento, e, tendo em vista a necessidade de dar continuidade a esse desenvolvimento e em transmitir aos outros as representações acerca do mundo vivido, foram-se criando os elementos desencadeadores da atividade pedagógica. De natureza não material, a atividade pedagógica consiste no consumo de ideias, conceitos e valores (SAVIANI, 2015) que garantem a reprodução do gênero humano, ao mesmo tempo em que abre ao professor e ao estudante campos de possibilidades de transformação de si e da sua relação com o meio.

Saviani (2015) situa a atividade pedagógica como trabalho de natureza imaterial, pois professores e estudantes produzem nessa relação objetivações que não se separam dos seus criadores. Desse modo, estudantes e professores produzem e consomem conhecimento ao desenvolver-se na dialética apropriação dos conteúdos acumulados historicamente e objetivação de novas ideias e conceitos, em razão da necessidade de generalização, acumulação e produção dos objetos da cultura, visando utilizá-los em diferentes circunstâncias da vida cotidiana. Portanto:

Pensar, conhecer, projetar, objetivar-se, escolher – tudo isso supõe a capacidade de se desprender do dado imediato, das singularidades dos fenômenos: supõe a capacidade de universalizar. E, enfim, para reproduzir-se como tal, amplia-se e enriquece-se [...], o ser social dispõe da capacidade de sociabilização, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade

no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais) (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 54).

O homem necessita conhecer, aperfeiçoar, transformar e transmitir aos seus pares os elementos culturais, buscando desenvolver na relação com o trabalho práticas de enfrentamento das determinações da realidade. Tendo em vista que o homem é ser social, pois sua natureza biológica é “historicamente transformada” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 51), o estudante se afasta dos determinantes hereditários na medida em que se apropria dos conteúdos da sua cultura, incorporando-os à sua subjetividade e produzindo nessa relação significados e sentidos.

O rico conteúdo histórico da humanidade não teria existência caso o homem não desenvolvesse a necessidade de apropriar-se dos elementos da natureza. Isso porque para que o homem transforme a natureza ele precisa conhecê-la adequadamente. O desenvolvimento das prévias-ideações somente se torna possível porque o homem produz necessidades de apropriar-se das propriedades daquilo que pretende transformar.

Nisso reside a necessidade de o homem conhecer adequadamente sua realidade para selecionar, avaliar e buscar os melhores meios de transformar sua relação com ela, dando assim prosseguimento à produção material e subjetiva da humanidade. Ao domínio dos meios necessários para transformar a realidade e a si mesmo e para conservar a humanidade, autores como Leontiev (1978), Lessa (2016); Lessa e Tonet (2011) e Duarte (2016) denominam como apropriação.

Apropriação, denominada por Lukács de *intention recta*, indica “[...] captura do real pela consciência, de modo que possa transformar com sucesso a realidade segundo uma finalidade previamente idealizada” (LESSA, 2016, p. 38), é condição para o desenvolvimento da atividade do homem. Para que a atividade de estudo seja exitosa, capaz de garantir que os estudantes produzam na aula objetivações do que aprenderam, nos norteamos pelo pensamento de Lessa (2016) quando explica que se deve ter, em primeiro lugar, uma apropriação adequada daquilo que se quer transformar.

O processo de apropriação e objetivação tornou-se, na revolução provocada pelo trabalho, processo inexaurível, que se operacionaliza e se complexifica nas relações sociais, na apropriação da cultura acumulada e na objetivação de instrumentos materiais e imateriais (conhecimentos, ideias e técnicas que garantem a reprodução do gênero humano).

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano [...] (DUARTE, 2008, p. 24).

O estudante, ser social compreendido como uma totalidade é ser de relações complexas e se universaliza à medida que se apropria da sua cultura. Ao se apropriar do que é próprio da sua cultura, como por exemplo, a leitura e a escrita, está se apropriando de algo que é inerente ao seu gênero humano, porque ler e escrever são processos unicamente pertencentes ao mundo humano. Entretanto, essa relação mundo humano e a apropriação deste não se configura como simples relação de causa e efeito.

Existem muitas mediações que fazem parte da relação que o estudante produz com o saber transmitido na escola. Isso significa que, ao apropriar-se dos conteúdos escolares (produto do gênero humano), o estudante incorpora-os à sua dimensão subjetiva mediada por elementos da realidade (condições econômicas, culturais, geográficas, familiares), bem como por elementos que fazem parte da sua singularidade (história de vida, afetos, relações com os pares, motivos, necessidades).

O processo de formação humana se consolida nos campos de possibilidades abertos pela escola, oportunizando aos estudantes se apropriarem dos conteúdos escolares ministrados em sala de aula (aritmética, escrita, saberes escolares, filosofia, arte, ciência, estética), objetivando-os em atos, comportamentos, conceitos e condutas, ou seja, em novas formas de se relacionar com a sociedade.

Na relação dialética apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, o passado e o presente se confrontam, e esse confronto tem que se caracterizar por uma luta de contrários, porque somente assim provoca mudanças quantitativas e qualitativas no sistema psicológico do estudante. Isto é, ao apropriar-se dos conteúdos escolares, o estudante se movimenta, criando as condições de desenvolvimento como ser social.

Na escola, o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares se operacionaliza mediado pela atividade pedagógica idealizada, planejada e executada por professores e estudantes, que, ao vivenciarem o conjunto de ações que constituem esse

trabalho, têm a chance de desenvolverem mais plenamente sua humanidade. Sobre isso nos aprofundaremos na seção seguinte.

2.2 Especificidade da educação escolar na formação humana

Compreendemos na seção anterior que o processo apropriação e objetivação constitui o homem porque é fruto da relação que garante a reprodução do gênero humano: trabalho e educação. Considerando a história do desenvolvimento humano, compreendemos trabalho e educação como categorias específicas relacionadas dialeticamente que explicam a essência do homem.

Trabalho e educação são categorias próprias ao homem não porque ele as herdou ao nascer, mas porque lhes qualificam como ser humano, o diferenciando dos demais animais. Nessa perspectiva, a educação humana tem sua identidade, e o que a qualifica como tal é sua relação com o trabalho, pois, diferentemente dos animais, “[...] o homem é impulsionado para apropriações que dizem respeito ao ir-sendo indivíduo socialmente determinado” (MACENO, 2017, p. 93). Portanto, a relação trabalho e educação é anterior à propriedade privada. Saviani (2007, p. 154) corrobora dessa ideia no seguinte trecho:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Portanto, a educação não se descola da vida dos homens. No modo de produção primitiva desenvolvia-se uma educação pautada na transmissão desinteressada, tendo como conteúdo a própria vida dos homens. Maceno (2017) acrescenta que nesse tipo de educação os conteúdos são universais, os quais possibilitam ao indivíduo apropriar-se deles sem barreiras sociais, porque tem como função transmitir conhecimentos que propiciam desenvolvimento da comunidade como um todo. A educação em sentido amplo corresponde, assim, às práticas sociais nas quais o indivíduo aprende no próprio ato de trabalho.

Contudo, a realidade é movimento contínuo que leva os indivíduos a modificarem suas relações sociais. Com o passar do tempo, o processo de apropriação e objetivação da cultura produziu novas formas, face ao desenvolvimento do processo de trabalho e da complexidade de transmissão da educação dos homens para atender às demandas postas pelos novos modelos de sociabilidade. O marco histórico que revolucionou o modo de apropriação e objetivação da cultura foi a divisão de classes gerada pela propriedade privada, como explica Maceno (2017):

[...] com o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção as necessidades reprodutivas da sociedade impõem um corte de classe sobre quais saberes, valores, habilidades etc. devem ser transmitidos pela educação, em que grau e medida, para quais classes sociais e para quais frações dela. Ao contrário do que ocorria nas comunidades primitivas, nem todo saber acumulado sócio-historicamente tem possibilidade de ser transmitido, e mesmo o que pode e deve ser transmitido é organizado em função das classes e indivíduos que são necessários à reprodução dessas sociedades marcadas pela apropriação privada dos meios de produção (MACENO, 2017, p. 115).

A criação da propriedade privada se deu quando o homem passou a delimitar seu espaço e se intitular dono da terra, refletindo na totalidade da vida social ao dividir os homens em classes superiores, medianas e inferiores. O resultado desse novo modo de produção foi a fragmentação dos conteúdos da cultura, posta como necessidade de reprodução desse novo sistema e, conseqüentemente, de manutenção dos lugares de cada classe social. “Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar também uma divisão na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

O processo educativo como fruto do processo de trabalho alterou sua forma, transformando-se de educação ampla e desinteressada para educação estrita, movida por objetivos fundamentados em concepções de homem e de mundo:

Assim sendo, a escola é um complexo necessário para assegurar a reprodução social das sociedades de classes, sendo, por isso, ontologicamente datada. Ela só existiu e apenas existirá nas sociedades fundadas no antagonismo de classes [...]. Se esta sociabilidade é uma sociedade de classe, a educação em sentido estrito exercerá a função social de assegurar uma apreensão de conteúdos por parte de seus membros que se direcione para a reprodução das condições de desigualdade necessárias. (MACENO, 2017, p. 98).

Na sociedade em que vivemos dividida economicamente, os homens não se apropriam das objetivações existentes de forma igualitária. A riqueza produzida pela grande maioria dos homens e mulheres não é igualmente dividida entre esses indivíduos. Isto é, a contradição entre os que produzem e os que têm acesso aos produtos da riqueza humana é a mola propulsora do capitalismo.

Essa contradição se alastra por todos os complexos sociais, e a educação é um deles. Como a escola é constituída na relação mútua com o social, incorporando leis e valores da lógica capitalista, ela torna-se responsável por produzir processos educativos que atendem de um lado interesses de classes que detém os meios de produção, e de outro lado, interesses de classes que se encontram em situação de subalternidade. Como isso se realiza?

A educação escolar passou por uma transformação radical no período da Revolução Industrial por conta do sentido de produção atribuído ao trabalho. O trabalho tornou-se, assim, trabalho produtivo e necessário para reprodução da vida social. A aliança educação e trabalho já enfraquecida foi rompida no período da sociedade da maquinaria, promovendo cisões entre forma e conteúdo, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Desse modo, a relação que a educação mantinha com o trabalho transformou-se de mútua para hierárquica: de educação mediada pelo trabalho, passou a ser, na sociedade burguesa, educação para o trabalho. O trabalho no sentido ontológico deu lugar ao trabalho produtivo em nossa sociedade, comandado por aqueles que detém os meios de produção e assumido pela classe subalterna que vive dele para sobreviver.

Como vemos, a escola é datada, originária da sociedade de classes e da propriedade privada, sendo, pois, produção humana que atende interesses de manutenção da ordem social. A educação escolar surgiu em meio aos interesses de reprodução da sociedade burguesa, dividindo a educação em dois tipos:

[...] uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A escola dualista criada pelo capital reproduz a lógica da adaptação, não promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento humano. Constatamos que

estamos mergulhados num sistema complexo que determina à escola papel contraditório de humanizar o homem mediante condições desiguais que favorecem processos de desumanização. Os interesses econômicos, as ideologias produzidas pelas camadas sociais, o acirramento das contradições e a luta de classes decorrente da propriedade privada traduzem a complexa teia gerada pelo trabalho, formando intelectuais voltados para atender a diversas demandas sociais, como Gramsci (2011) evidencia:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar “a intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 2011, p. 206).

Esse teórico considera que todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm essa função no âmbito da sociedade, porque na sociedade classista, “a diferente distribuição dos diversos tipos de escola [...] e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 206). Isso quer dizer que nesse tipo de sociedade nem todos os homens têm condições de se apropriarem das objetivações humanas da mesma forma, visto que as escolas reproduzem interesses das classes dominantes.

Contudo, Rosar (2018) reconhece que as situações históricas evidenciam o movimento dialético da realidade no qual trabalho e educação, ao mesmo tempo em que alienam, possibilitam emancipação. Segundo a autora:

[...] enquanto possibilidade histórica, o trabalho pode alienar, mas também, contraditoriamente emancipar, ao permitir aos trabalhadores terem o domínio dos fundamentos científicos dos processos produtivos que somente eles mesmos podem controlar e operar; por sua vez, a educação que, predominantemente, reproduz as ideias dominantes, pode, contraditoriamente, criar oportunidades de libertar os sujeitos dominados, ao contribuir para que, conhecendo o modo de produção da realidade, internalizem os conhecimentos potentes para o desenvolvimento do seu pensamento e do seu psiquismo, do ponto de vista histórico-crítico, fortalecendo as práticas sociais de luta pela superação dessa realidade (ROSAR, 2018, p. 604).

Essas ideias da autora apontam na direção de que é preciso investir na compreensão de que a história é um campo de possibilidades e, como tal, a escola pode produzir as condições para que estudantes vivenciem relações promotoras de desenvolvimento humano. Isso tem chance de se concretizar quando os educadores compreendem e conseguem efetivar uma educação voltada para o desenvolvimento humano numa perspectiva crítica e emancipadora, enfim, uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento revolucionário dos estudantes, com vistas à superação da realidade.

No Ensino Médio, considerado etapa crucial para explicitar a relação educação e trabalho, são maiores as chances de colocar em prática esse projeto, sobretudo quando conteúdos teóricos e práticos são apropriados e objetivados em articulação. Para Saviani (2007, p. 160), “[...] trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160). Sobre esse processo, o autor defende que:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Saviani (2007), assim como seu precursor Gramsci (2011), apontam a necessidade de resgatar a aliança rompida educação e trabalho (no sentido ontológico). Gramsci (2011) defende a escola unitária, concebida por ele como superação do ensino mecânico promovido pela educação tecnicista. Para este autor, a última fase da escolarização correspondente ao Ensino Médio, “[...] ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação” (GRAMSCI, 2011, p. 217). Esta seria etapa crucial para se formar valores humanistas, autodisciplina intelectual e autonomia moral, pois, segundo ele:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um

monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2011, p. 218).

Gramsci (2011) defende uma escola ativa, na qual os estudantes tenham acesso à cultura na sua forma mais desenvolvida em prol da sua formação integral. É por isso que para ele a escola unitária corresponde a uma “[...] verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional de quantidade (idade) à qualidade (maturação intelectual e moral)” (GRAMSCI, 2011, p. 217).

A implantação da escola unitária, como o teórico mesmo reconhece, requer transformação estrutural da sociedade (Estado e Sociedade Civil) para que garanta condições materiais e subjetivas de efetivação. Diante disso, reconhecemos que qualquer projeto educativo institucional de cunho emancipatório deve partir de bases reais, ou seja, da escola atual que atende aos fins burgueses.

Entretanto, nesta pesquisa, não descartamos o papel criativo que as singularidades exercem, ao produzir projetos educativos que expandem a consciência dos estudantes para além do capital. Partindo do pensamento de Marx (2002, p. 26 e 27), elucidamos que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...]. É na vida real, onde termina a especulação, que começa a ciência real, positiva, a representação da atividade prática [...]”. Portanto, matéria e consciência relacionam-se dialeticamente, evidenciando que os objetos assim como os indivíduos estão em movimento contínuo e se desenvolvem mediante campos de possibilidades produzidos.

Nessa discussão, urgem algumas questões: qual a realidade do Ensino Médio em nosso país? Considerando essa realidade, que possibilidades os estudantes do Ensino Médio têm de se humanizarem?

O estudante, por não estar descolado da sociedade, é compreensível que desenvolva necessidades que comungam com os interesses do social ao apropriar-se dos conteúdos escolares. No que tange ao ensino médio, etapa da educação básica a qual nos interessa nesta investigação, a LDB nº 9.394-96 esclarece suas finalidades, dentre elas:

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; [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia

intelectual e do pensamento crítico; [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (SAVIANI, 2011, p. 195).

Determinados pela sociabilidade, estudantes brasileiros do Ensino Médio que estudam nas escolas públicas lidam com a tensa relação educação e trabalho produzida pelo capital, como a redução contínua de investimentos no setor público, a parceria cada vez mais solidificada entre público e privado, e a “estratégia de persuasão dos professores e estudantes para que internalizem a concepção de empreendedorismo como alternativa para sua formação e sua inserção no mundo do trabalho” (ROSAR, 2018, p. 606). Tais atributos culminaram na aprovação da Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, responsável pela reforma do Ensino Médio.

As discussões que colocavam como centro a reforma do Ensino Médio não foram consensuais desde a implementação do projeto, acarretando diversas mobilizações por parte de estudantes, professores e alguns setores da sociedade civil que buscavam meios efetivos para a não aprovação da reforma. Isso porque ela representa estagnação da educação em nosso país, visto que tem como uma de suas principais consequências dificultar o prosseguimento dos estudos dos estudantes, isto é, seu ingresso numa universidade pública.

Os impactos da formação do jovem estudante advindos da reforma do Ensino Médio se referem: 1) ampliação da jornada de estudos de 4 para 7 horas, obrigando as instituições públicas a disporem de infraestrutura adequada para manter os estudantes nesse período de aulas; 2) a escola não tem mais obrigação de ofertar disciplinas como Filosofia e Sociologia; 3) “[...] engessamento na trajetória do jovem que pretende continuar seus estudos na educação superior” (SANDRI, 2017, p. 132); 4) Incoerência com o que propõe a Base Nacional Comum, ao não contemplar o ensino dos conteúdos de todas as disciplinas escolares.

Considerando alguns traços marcantes dessa reforma, podemos entender o propósito da educação em nosso país. Sobre isso, autores como Sandri (2017) e Rosar (2018) apontam que o objetivo da reforma não é novo, sendo ele reorganizado por conveniência na medida em que o sistema capitalista se renova. A reforma do Ensino Médio, além de ter como objetivo estreitar os laços entre público e privado, educação e trabalho produtivo,

Também persistem outros objetivos em foco, no sentido de melhorar o desempenho do rendimento quantitativo nesse nível de ensino, para efeito comparativo nas avaliações internacionais, colocando sob responsabilidade dos próprios estudantes alcançarem resultados exitosos. Os percursos formativos a serem definidos pelos estudantes podem favorecer justamente que se concretize o fracasso, considerando que não existirão ofertas de programas para todas as escolhas feitas pelos estudantes e nem será assegurada a qualidade em todo o processo de elaboração dos conteúdos relacionados aos percursos [...] (ROSAR, 2018, p. 608).

Dito de outra forma, os objetivos educacionais estão atrelados aos objetivos do mercado, concebendo a educação como negócio altamente lucrativo. A reforma do Ensino Médio veio reforçar a aliança entre público e privado, se valendo do descrédito posto à educação pública em nosso país quanto à sua ineficiência no preparo de jovens para ingressarem na universidade pública.

A formação do estudante mediada por essa reforma limita seu desenvolvimento no que se refere à apropriação dos conteúdos necessários à sua formação humano-genérica. Essa limitação acaba por dificultar o ingresso dos estudantes do Ensino Médio nas universidades, porque limita o acesso aos conteúdos que são essenciais aos processos que regulam essa entrada. Configura-se assim o mecanismo de exclusão que serve para manter a condição de subalternidade das classes menos favorecidas na sociedade. Esse mecanismo também evidencia uma situação de crise.

Lombardi (2016) elucida que o conceito crise educacional reflete a tensão gerada pelos interesses divergentes do capital e da formação humana. Nas palavras de Shiroma e Schneider (2013), a realidade posta pelo capital para a educação revela as contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. Essas políticas defendem o acesso de todos à educação pública, ao mesmo tempo em que inviabiliza as condições para que todos usufruam equitativamente de uma educação de qualidade.

Entendemos por educação de qualidade aquela que oferece possibilidades reais para que o estudante desenvolva funções psicológicas superiores, assim como necessidades mais sofisticadas para além daquelas de subsistência (comer, dormir, procriar).

Seguindo essa linha, entendemos que a educação escolar em nosso país ainda se fundamenta no idealismo, preconizando o que a escola deve ser, sem enxergar o que de fato a escola é na sociedade em que vivemos.

Costuma-se dizer que a educação *deve* formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas [...]. Como se vê, está aí estabelecida aquela dicotomia a que aludimos acima: de um lado um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal (TONET, 2016, p. 96).

Verificamos claramente por meio deste excerto que apesar de ter sido ampliado o acesso para camadas mais pobres da população, o sistema educacional brasileiro também acirrou contradições entre o estudante ideal e o real a ser formado, pois ao mesmo tempo em que se exige do estudante posicionamento crítico diante da realidade, as condições de desenvolvimento desse tipo de posicionamento são precárias, principalmente quando se trata da escola pública.

Nesse sentido, a educação pública no Brasil tem enfrentado muitos obstáculos quanto ao projeto de garantir a formação humana de seus estudantes, sobretudo porque não é de hoje que projetos de cunho “inovador” encontram na escola pública terreno fértil para sua aplicabilidade. Esse é o caminho mais fácil que as elites brasileiras encontraram para, com o apoio da sociedade, precarizar ainda mais o ensino dedicado às camadas menos favorecidas da sociedade.

A exemplo disso temos a adesão das escolas brasileiras ao projeto da pedagogia do “aprender a aprender”. Duarte (2008) tece críticas a esse projeto porque considera que este nada mais é do que o tipo de educação que não favorece a formação do pensamento crítico do estudante, uma vez que em essência é uma pedagogia de adaptação. Nada mais coerente com o sistema capitalista. Acerca das pedagogias do “aprender a aprender”, Marques e Carvalho (2016), compreendem como:

Discurso que serve para difundir a ideia de que à escola não cabe a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, mas a tarefa de preparar o futuro cidadão para se adaptar à realidade posta. [...], ou seja, por trás do discurso do “aprender a aprender”, a escola na verdade deixa de cumprir sua função social, que é a de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos. Com isso, o que tem ocorrido na verdade é uma profunda artificialização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas escolas destinadas às camadas populares (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 203).

Duarte (2008) lembra que o lema do “aprender a aprender” fortemente difundido no relatório da UNESCO, nas ideias escolanovistas e construtivistas, também, fundamentou a criação dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) sustentados em quatro posicionamentos: 1) valorização da aprendizagem individual em contraponto com a transmissão de conhecimentos; 2) crença de que o estudante desenvolve sozinho seu método científico sem necessitar recorrer aos métodos científicos já existentes; 3) ideia de que o ensino deve ser norteado pelos interesses individuais de cada estudante; 4) concepção de atualização dos conhecimentos como forma de demonstrar insuficiência dos conhecimentos acumulados pelas gerações passadas (DUARTE, 2008).

Esse lema passa a integrar um conjunto de práticas sociais defendidas pela sociedade do conhecimento, a qual, segundo Duarte (2008), fundamenta-se por cinco ilusões: 1) acessibilidade de todos ao conhecimento; 2) criação individual descolada das produções da humanidade; 3) transformação mediante o diálogo, ou seja, a partir da negociação de significados; 4) validade de todos os conhecimentos para explicar a realidade; 5) superação dos problemas sociais por meio da conscientização dos indivíduos, deixando de lado as condições nas quais as consciências se desenvolvem.

Tais ilusões de base idealista reforçam noções que concebem os homens como seres individuais, os quais por mérito próprio conseguem superar as contradições que marcam sua vivência em sociedade. Tentando imputar visões distorcidas da realidade, essas místicas passam a orientar situações de aprendizagem desumanizadoras, não favorecendo transformação das condições de existência dos indivíduos, pois a educação serve apenas para adaptá-los às circunstâncias sociais.

Esse modelo educacional construtivista que, segundo Martins (2010, p. 56), fundamenta-se no “[...] ideário neoliberal implicitamente embutido no disposto na LDB/96 que se consubstancia no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio”, ao propor o alijamento dos conteúdos escolares, acomoda a inteligência dos estudantes à resolução de problemas circunscritos à primeira necessidade: instintiva. Sendo assim, a função que o estudante desenvolve nessa relação com a escola é de adaptação, vez que, ao reiterar sua subordinação ao meio, ele passa a definir-se e comportar-se segundo critérios do saber validado (MARTINS, 2010).

A função desenvolvida pelos estudantes nesse ideário, “[...] restringe-se à apreensão dos fatos, à captação dos dados expostos às funções sensoriais, culminando

na construção do conhecimento sobre os dados da experiência imediata [...]” (MARTINS, 2010, p. 57), não sendo suficientes para que o estudante desenvolva sua consciência para si, para além da compreensão e explicação fenomênica dos fatos.

O perigoso desse modo de apropriação elencado é que a lógica que o orienta concebe o papel da escolarização como ato de despertar e amadurecer aptidões inerentes ao indivíduo. Essa via de compreensão descarta as condições sociais como determinantes no desenvolvimento das pessoas e põe no lugar o jogo da competição e da meritocracia, pressupondo a existência de indivíduos de natureza mais desenvolvida que outros, portanto, mais merecedores que outros. Naturaliza-se com o isso processo de desigualdade e exclusão social.

As consequências de tudo isso no campo educacional, é que são fortalecidas práticas que favorecem a acomodação de estudantes e professores ao sistema social vigente, pois são levados a acreditar que as habilidades individuais de cada ser humano são fruto de um dom ou da hereditariedade, desprezando, assim, as premissas reais e objetivas na constituição do indivíduo.

Esses fatos evidenciam que a educação fundamenta-se na lógica do capital, que, por sua vez, associa a educação a uma mercadoria. Sobre essa realidade que assola o ambiente escolar, Mészáros (2005) entende que a educação escolar sofre as determinações de um sistema incorrigível. Para este teórico, enquanto os educadores se firmarem num ideal reformista de sociedade, a educação não terá caráter emancipatório, mas sim estritamente de conformação e reprodução. Isso porque a escola historicamente “[...] *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MÉSZÁROS, grifo do autor, 2005, p. 35). Segundo o teórico:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 1930, p. 44).

Esse teórico entende, portanto, que as soluções para a formação humana devem abranger a totalidade dos processos educacionais, não se reduzindo ao sistema formal de educação. Entendemos que a escola voltada para os interesses da sociedade que é capitalista está servindo de espaço de aprendizagem do mínimo necessário para o

ingresso no mercado de trabalho, controlando o processo de apropriação do conhecimento dos estudantes.

Contudo, nossa defesa aqui é de uma escola que favoreça o desenvolvimento do ser humano de forma plena, dotado de capacidades humanas necessárias ao seu processo de desenvolvimento histórico, uma vez que:

O movimento histórico tem-nos mostrado que a educação da qual o homem atual necessita vai além da educação voltada para o conformismo e adaptação. Em outras palavras, os processos educativos coerentes com o desenvolvimento histórico da humanidade precisam desenvolver nos homens outras atitudes, entre as quais a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação que potencialize a atividade humana (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 206).

As autoras esclarecem que a atividade pedagógica consiste em desenvolver necessidades que correspondem ao desenvolvimento histórico-cultural do homem, o qual precisa apropriar-se dos elementos da sua cultura para constituir-se enquanto ser genérico, lutando contra determinações do trabalho alienado que afastam “[...] o ser humano da possibilidade de uma satisfação e realização humanas” (ANTUNES, 2018, p. 123).

Norteados pela concepção materialista dialética de mundo, Vigotski (2010) evidenciou que os modelos de educação que se baseavam em explicações naturalizantes não tinham sustentação teórico-prática para explicar o desenvolvimento humano. Segundo esse teórico, o compromisso social da escola é promover ações que se adiantem ao desenvolvimento do estudante.

Isso quer dizer que as formas de transmissão da cultura acumulada promovidas na escola produzem relações desenvolvidas que possibilitam ao estudante apropriar-se das objetivações elaboradas historicamente. É nessa relação que a consciência do estudante se expande e o ensino se torna bom ensino.

Como esclarece Bernardes (2012), o desenvolvimento da subjetividade humana, constituída por um conjunto de relações e funções que distanciam o homem dos condicionamentos biológicos, é determinado pelo nível de acesso aos objetos materiais e imateriais da sua cultura. A partir dessas ideias, entendemos que a formação humana é socialmente determinada e constituída por múltiplas relações, sendo reflexo das contradições do capital.

A escola é nessa lógica complexo social que planeja e executa situações que visam atender objetivos de reprodução social ao mesmo tempo em que promove ações que possibilitam o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Isso acontece porque a formação humana constitui-se na dialética reprodução e produção social, tendo em vista que o estudante apropria-se das objetivações da sua cultura, produzindo por meio dessa relação possibilitada pela atividade de ensino do professor, novas funções que passam a mediar suas novas apropriações.

Apesar do estudante do Ensino Médio se formar mediado pelo trabalho, o qual em nossa sociedade se configura como trabalho alienado, ao se apropriar dos signos compartilhados socialmente, ele também os converte no campo da consciência (VIGOTSKI, 1996), desenvolvendo seu modo singular de enxergar e atuar no mundo. Isso quer dizer que, embora seja necessário analisarmos criticamente a educação institucionalizada para compreendermos as determinações da lógica do capital, não podemos dissociar realidade de possibilidade, tendo em vista que nossa relação com a realidade não é apenas de adaptação, mas também de produção de novos modos de existência no mundo.

Realidade e possibilidade são categorias dialéticas porque existe nessa relação atividade prática dos homens. Sobre esse fato Afanasiev (1978) explica que possibilidade se torna realidade nas condições objetivas necessárias, tendo em vista que “sem a intromissão activa do homem, que actua na base das leis conhecidas, a possibilidade não se transforma em realidade” (AFANASIEV, 1978, p. 154).

Podemos entender a partir disso que a atividade pedagógica com os conteúdos escolares, cujas atividades são organizadas a priori e movidas por objetivos, tem possibilidade de favorecer aprendizagem aos estudantes quando cria condições de apropriação dos conteúdos escolares.

Entendemos assim que as condições de apropriação dos conteúdos escolares promovidas pela atividade pedagógica constituem-se como condições reais que favorecem aos estudantes o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Desenvolver a consciência humana é o principal papel da educação escolar, como Tuleski (2008) evidencia:

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos significados/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (TULESKI, 2008, p. 143).

Visando eliminar métodos educativos que se baseavam na coerção externa, Vigotski (1996) propunha uma formação voltada para o desenvolvimento do autodomínio (TULESKI, 2008), de modo a formar o estudante na base dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos, estes sim responsáveis pela transformação das funções elementares em superiores. Isso implica que “[...] a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e, nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível” (MARTINS, 2010, p. 53).

A educação escolar tem a finalidade de colaborar com o desenvolvimento do estudante na sua totalidade. E a melhor forma de garantir isso é pela mediação de situações educativas capazes de proporcionar o desenvolvimento do estudante, fato que acontece, segundo Vigotski (2018) quando este desenvolve algo novo, constitui uma nova qualidade, enfim, desenvolve funções psicológicas superiores. Oportunizar aos estudantes situações sociais que transformem seu modo de ser, que favoreçam a apropriação de conceitos que ampliam sua concepção de mundo, enfim, que possa transformar sua consciência, deve ser a finalidade dos processos educativos escolares.

Marx (2002) esclarece que o fato de nossa consciência se desenvolver tardiamente não significa que ela tem menos valor no nosso processo de desenvolvimento humano; ao contrário, significa que ao desenvolvê-la tardiamente, temos aí a possibilidade de alterar nossa relação com o mundo. É na realidade social, portanto, que está a gênese da nossa consciência e também as possibilidades de sua transformação. A escola cumpre essa finalidade quando assume sua especificidade. Quanto a isso, Saviani (2015) adverte que a especificidade da educação escolar é garantir que o estudante tenha acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade,

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2015, p. 288).

Apoiados nesses pressupostos, evidenciamos o papel da educação sistematizada na revolução interna do estudante, traduzida em ações intencionais e sistematizadas

cruciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, personalidade, conceitos (VIGOTSKI, 1996), funções estas de caráter eminentemente humanas que contribuem para que os estudantes desenvolvam capacidade de explicar fatos e objetos de forma analítica, afastando-se do imediatismo dos conceitos espontâneos.

Portanto, a captação da realidade, por si só, não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida, ela precisa ser explicada. É enquanto possibilidade explicativa, enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos assumem sua máxima relevância (MARTINS, 2010 p. 57).

Pretendemos, a partir das ideias levantadas, enfatizar o papel da escola na formação psíquica do estudante do Ensino Médio. Apesar das premissas do capital, nos posicionamos que o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares é dialético, traduzindo a necessidade contínua da humanidade em produzir sua existência, ou seja, de desenvolver-se face às determinações postas pela realidade. Daremos destaque na próxima seção ao papel da atividade pedagógica e dos conteúdos escolares na formação das funções psicológicas humanas do estudante, que, no nosso entendimento, é condição para que o estudante-ser social se aproprie dos conteúdos escolares e objetive novas relações, enfim, novas práticas sociais.

2.3 Mediação da atividade pedagógica na apropriação e objetivação dos conteúdos escolares

A educação se desenvolve em espaços informais e formais. Nos espaços informais são produzidas práticas para apropriação de conteúdos como valores, cidadania, ética e regras gerais de convívio em sociedade, sendo geralmente fomentadas por ONG's, associações comunitárias e entidades diversas. Nos espaços formais a educação se desenvolve na escola por meio da atividade pedagógica movida pela finalidade de garantir o desenvolvimento integral do estudante, o que significa possibilitar seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, social, afetivo, motor, estético, ético e político.

A transmissão do saber historicamente produzido pela humanidade na sua forma mais desenvolvida, isto é, aos conteúdos científicos, é mediação necessária para que, na escola, os estudantes avancem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, em se tratando de atividade pedagógica, como se dá o processo de mediação?

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento intelectual humano está associado ao uso de instrumentos que medeiam a relação do homem com o meio. O teórico denomina essa relação de atividade simbólica, ou seja, uma atividade exterior que provoca mudanças internas no sujeito, na qual ele se utiliza de dispositivos artificiais para chegar a um determinado fim; uma atividade não diretiva, mas mediada.

O teórico ressalta que existem instrumentos técnicos e simbólicos que medeiam a relação entre homem e meio. Contudo, enquanto o instrumento técnico é orientado para provocar mudanças no objeto, o instrumento psicológico provoca mudança no comportamento humano, como a formação de novas qualidades no campo da consciência. Mais precisamente, para Vigotski:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza [...]. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc (1998, p. 93 e 94).

Para além do uso e produção de instrumentos e signos, a atividade do homem é mediada por várias atividades que constituem seu psiquismo, como as relações como a família, com a escola e com os grupos sociais. Nesses complexos sociais, o sujeito se apropria de diferentes formas de linguagem que passam a fazer parte dos seus sistemas de comunicação, como os conceitos cotidianos e os científicos (BERNARDES, 2012).

O processo de apropriação e objetivação dos conceitos corresponde à necessidade de conservação do ser humano. Contudo, é preciso atentar para o papel da educação escolar frente às educações vivenciadas pelos estudantes em outros espaços da sociedade. Trazemos novamente a ideia de Saviani (2015) de que a natureza e a especificidade da educação escolar é a transmissão do saber acumulado historicamente, para garantir aos estudantes o acesso a conteúdos dos quais não se apropriariam nos

demais espaços sociais. Ou seja, a escola diz respeito ao trabalho com os conceitos científicos que possibilitam ao estudante a formação de novas qualidades, como o pensamento teórico. E isso diz respeito à produção e ao uso de mediações específicas para que a formação dessas qualidades aconteça. Portanto:

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemática, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos, aliados à questão da intencionalidade social (MOURA et al., 2016, p. 102).

A educação escolar tem como especificidade a atividade pedagógica, sendo entendida como um sistema de atividades movidas por objetivos que possui função mediadora entre o sujeito (estudante) e o objeto da aprendizagem (conteúdos escolares). Isso porque, segundo Bernardes (2012), os tipos de mediação que constituem a atividade pedagógica criam as condições para que os estudantes desenvolvam funções psíquicas superiores, pois são constituídas por ações pensadas e organizadas para que o principal objetivo se concretize: a aprendizagem do estudante.

Segundo Moura et al. (2016), se entendemos a escola como espaço que possibilita ao estudante a apropriação de conhecimentos específicos, precisamos também estar cientes de que a atividade de ensino do professor é fundamental para que o aluno entre em atividade de estudo. Isso é possível, segundo os autores, quando o professor, ao organizar o ensino, cria condições para que o estudante desenvolva motivos de atividade, em especial, os motivos de “[...] estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” (MOURA et al., 2016, p. 103). Nas palavras dos autores:

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem (MOURA et al., 2016, p. 107-108).

A qualidade da atividade pedagógica se encontra, portanto, na unidade ensino e aprendizagem fomentada pela ação intencional e sistematizada do profissional docente. A atividade pedagógica se efetiva quando precede o desenvolvimento, levando o estudante a obter saltos qualitativos no seu percurso formativo, dado que as situações de aprendizagem promovidas pela atividade de ensino do professor constituem-se como condições objetivas e subjetivas que possibilitam ao estudante a apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares.

Bernardes (2012) entende que a organização do ensino corresponde à necessidade pedagógica do professor, cuja principal função é promover a inserção do jovem em atividade de estudo, e, por esse motivo precisa ser organizado corretamente, isto é, considerando os aspectos cognitivos e sociais do estudante. A organização do ensino constitui-se, assim, como situação social necessária para apropriação dos conteúdos na escola.

Também denominados conteúdos de ensino, os conteúdos escolares fazem parte da organização de ensino do professor. Na organização do ensino, primeira etapa da atividade pedagógica, os objetivos regulam a escolha dos conteúdos, bem como da metodologia, dos recursos didáticos e da avaliação. A articulação desses elementos reflete a intencionalidade do processo pedagógico, e, portanto, nunca é neutro, e precisa ter como principal meta a aprendizagem do estudante.

Sobre conteúdos escolares, Farias (2009, p. 116) elucida que, apesar de serem constituídos pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, muitas vezes ficam reduzidos à dimensão conceitual, comprometendo a atividade pedagógica ao dissociar a transmissão dos conteúdos da prática social dos estudantes. De acordo com essa autora, os conteúdos ainda “[...] continuam definidos e organizados a priori nos livros didáticos e currículos escolares”, permanecendo “[...] impostos e tratados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas” (FARIAS, 2009, p. 116).

Freire (2011) também critica o modo como são ensinados os conteúdos na escola ao conceber que quando são impostos ao estudante, os conteúdos atrapalham seu processo de desenvolvimento pelo fato de desprezarem o saber que estes trazem para a escola, saberes oriundos das práticas sociais. Para o teórico, esse tipo de educação que trabalha com conteúdos organizados a priori descontextualizados da vida social assemelha-se a uma educação bancária que dissocia o não dissociável: texto e contexto, ensino e aprendizagem.

Na educação bancária, segundo Freire (2011), os conteúdos são tratados pelo professor como fragmentos sem conexão com a realidade dos estudantes, sendo transmitidos por meio de uma retórica esvaziada de sentido, servindo apenas para acomodar os indivíduos ao papel de reprodutores sociais, pois, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011, p. 80).

Com base nas ideias de Farias (2009) e Freire (2011), verificamos que os conteúdos ensinados na escola são acusados de obsolescência e de terem perdido seu sentido por distanciar-se da vida dos estudantes. Reconhecemos a importância desses argumentos, mas entendemos também que muitas das críticas atribuídas ao ensino dos conteúdos escolares são orientadas pelo fator ideológico que se traduz em tendência pedagógica. Saviani (2015), ao corroborar dessa ideia, acrescenta que:

[...] a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a considerar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 2015, p. 290).

O autor explica que o movimento escolanovista contempla como conteúdos escolares elementos da vida cotidiana dos estudantes, se constituindo como tipo de educação romântica que preza por um estudante ideal e desconectado com a totalidade social, o qual por mérito próprio consegue superar suas condições de existência. O movimento da Escola Nova também foi o principal difusor da ideia de que à escola não cabe o papel de transmitir conhecimento, tendo em vista que para os adeptos desse movimento, os conteúdos não devem ser impostos ao estudante, mas sim construídos por eles no processo de ensino e aprendizagem.

Essa concepção ocasionou, segundo Saviani (2015), distorções quanto à finalidade da educação escolar. Duarte (2016) enfatiza que a crítica da Escola Nova não tem fundamento quando analisamos o processo histórico e social de desenvolvimento humano, visto que:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. **O ensino é transmissão de conhecimento**, mas tal transmissão está

longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59, grifo nosso).

Seguindo essa linha de Duarte (2016), Carlini e Scarpato (2004) explicam que assim como os objetivos de ensino, os conteúdos escolares são essenciais na orientação dos demais procedimentos de ensino e aprendizagem, correspondendo não somente ao que está contido em livros didáticos, mas, sobretudo “[...] ao conjunto de fatos, informações, experiências, regras, princípios e generalizações produzidos e acumulados pela humanidade. Numa palavra, conhecimentos” (CARLINI, SCARPATO, 2004, p. 26). As autoras enfatizam que:

[...] a noção de conteúdos de ensino, rompendo limites estritos do texto didático, ganha uma conotação muito mais ampla, incluindo, ao lado dos saberes sistematizados e de igual importância, os saberes relativos às necessidades humanas, à vida em sociedade, à convivência harmoniosa, ao respeito à diversidade, ao exercício da cidadania. Conteúdos de ensino atravessados por necessidades humanas, que respondem antes mesmo de serem interrogados e sem vacilar à clássica pergunta dos alunos: “Professor, por que eu tenho que aprender isso?” (CARLINI, SCARPATO, 2004, p. 26).

Com base nessas ideias, verificamos que os conteúdos escolares reúnem conhecimentos que traduzem interesses e necessidades dos homens e da sociedade, ganhando forma na atividade pedagógica. Associados aos demais elementos da organização do ensino (objetivos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), eles medeiam o processo de apropriação e objetivação, promovendo transformações na relação que o estudante produz na escola e na sociedade.

Entendemos também que os conteúdos escolares são objetivações humanas historicamente organizadas (DUARTE, 2016) que fazem parte da atividade pedagógica porque, quando apropriados pelos estudantes, possibilitam desenvolvimento de funções psicológicas que não são inatas, mas, produzidas na relação social. Diante das ideias do autor, assimilamos que apropriação e objetivação dos conteúdos escolares é processo mediado pela atividade pedagógica que, por conseguinte, medeia a relação do estudante com o mundo.

Bernardes (2012, p. 32) esclarece que a mediação simbólica na atividade pedagógica acontece porque “o significado social dos instrumentos diante das relações humanas é transmitido aos descendentes por meio dos signos”. Na atividade pedagógica o estudante não se apropria do objeto em si, mas do significado que este tem para ele e para a cultura que faz parte.

Esse fato se explica porque apropriação e objetivação dos conteúdos escolares consiste num processo mediado por signos, compreendidos por Vigotski (1996) como instrumentos existentes no plano social internalizados pelo indivíduo no plano psicológico. Como enfatiza Vigotski (1998), um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, tendo em vista que o estudante, ao se apropriar dos conteúdos transmitidos na escola, tem acesso à sua forma mais desenvolvida de hominização: objetivações acumuladas historicamente pela humanidade.

Podemos apreender que no processo de formação do estudante, toda função psíquica superior que ele desenvolve provém das relações sociais internalizadas pela atividade pedagógica, ou seja, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 1996, p. 75).

Nesse sentido, a atividade pedagógica aqui compreendida como o conjunto de ações complexas que envolvem atividade de planejamento e ensino do professor e atividade de estudo do aluno, tem a possibilidade de favorecer o desenvolvimento dos estudantes quando garante minimamente a concretização de dois aspectos essenciais: 1) apropriação e objetivação de elementos da cultura elaborada, ou seja, da riqueza cultural necessária para o desenvolvimento da humanidade no homem; 2) a formação de funções psíquicas superiores e alteração da relação do estudante com a realidade social humana. Sintetizando, a apropriação de objetivações humanas resulta em novas objetivações (desenvolvimento de funções psíquicas superiores).

Vigotski (2009), ao estudar funções especificamente humanas, as superiores, verificou que as funções biológicas herdadas de pais para filho simplesmente não desapareciam abruptamente no processo de desenvolvimento do homem, mas se reequipavam, formando novas estruturas que gradativamente e em maiores quantidades se transformavam em nova qualidade. Ponto culminante nas análises do teórico foi a constatação de que a nova função é produto de um processo contraditório: ao mesmo tempo em que a nova função preserva alguns elementos da função velha, os eleva a outro nível de desenvolvimento.

Apoiando-se nas ideias dos pensadores de sua época, Vigotski (2018, p. 108), enfatiza que “[...] a nova função é traiçoeira. Desejando ocupar o lugar da função que dominava antes, faz com esta um acordo, se eleva em seus próprios ombros”. A lei da negação da negação dá respaldo à tese do autor e à análise do presente fenômeno, ao explicar que o desenvolvimento do ser humano tem caráter espiralado, visto que “[...] parece repetir etapas já percorridas, mas sob outra forma, numa base mais elevada [...]; um desenvolvimento em espiral e não em linha reta” (AFANASIEV, 1978, p. 116). Portanto:

[...] o novo não surge divorciado do velho, mas em seu ventre, onde existe habitualmente quer um embrião, um rudimento do nôvo, quer as condições para o seu nascimento. À medida que o nôvo se desenvolve, o velho se desgasta, se enfraquece, perde sua força, enquanto o nôvo cresce e se fortalece. O nôvo é sempre uma negação dialética do velho. Surge no processo da luta de contrários (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 73).

Esses pressupostos contrapõem-se à concepção metafísica de análise do processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, ao esclarecer que a relação desenvolvida pelos estudantes com os conteúdos escolares não se traduz em causa e efeito, mas na relação dialética da negação da negação, na qual conteúdos são apropriados por estudantes possibilitando a produção de novas objetivações, pois os conteúdos escolares consistem em objetivações produzidas pelas gerações passadas.

O que move esse desenvolvimento é a contradição, que no presente estudo se refere à luta travada entre a objetivação de novas funções psíquicas em decorrência da apropriação dos conteúdos das gerações antecedentes. Duarte (2016) denomina esse processo contraditório como ‘ressurreição dos mortos’, ou seja, os conteúdos apropriados pelos estudantes são objetivações das culturas passadas que, mediados pela produção de sentidos acerca desses conteúdos, transformam sua relação com o saber transmitido na escola.

A objetivação de novas funções psíquicas se dá porque, ao apropriar-se dos conteúdos escolares, os estudantes produzem novas relações associadas as suas vivências, causalidades, condições de vida e relações com os pares. Isso quer dizer que o estudante apropria-se dos conteúdos transmitidos na escola por internalização, transformando esses elementos em órgãos da sua individualidade (HELLER, 1929).

As contradições, motores do desenvolvimento humano, são produzidas na escola, visto que no processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares “algo envelhece e morre, algo nasce e se desenvolve [...]. Portanto há sempre contradições, enquanto o mundo se desenvolve” (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 62). A formação do estudante constitui-se, assim, na unidade de forças opostas: contradição interna da apropriação do velho e objetivação do novo, aqui compreendido como formação de novas funções psíquicas.

Isso quer dizer que esse salto, a objetivação, que nas palavras de Duarte (2016) é análoga à passagem bíblica em que Jesus transforma água em vinho (transformação de uma qualidade em nova qualidade), tem como princípio explicativo o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares desenvolvido pelo estudante. Contudo, como enfatiza Afanasiev (1978), é necessário esclarecer como se opera a passagem do velho para o novo a partir da contradição, ou seja, como se realizam os saltos produzidos pelo estudante no processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares.

Este fato nos leva a reconhecer que o caminho é explicar a passagem das mudanças quantitativas em qualitativas, tendo em vista que “[...] a lei da transição das mudanças quantitativas para as mudanças qualitativas revela o mecanismo interno da formação de novas qualidades, isto é, a própria base do desenvolvimento” (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 60). E como isso acontece na escola? Como isso pode ser percebido nas atividades pedagógicas que se desenvolvem na sala de aula?

Compreendemos que uma nova qualidade se manifesta nos estudantes, indicando saltos no seu processo de desenvolvimento quando estes conseguem realizar operações intelectuais que antes não conseguiam; quando demonstram mais autonomia, mais criatividade; quando deixam de agir mediados por conceitos espontâneos fazendo uso dos conceitos científicos; quando passam a dominar instrumentos simbólicos que favorecem a produção de textos; quando conseguem relacionar o que aprendem na escola com suas experiências de vida; quando desenvolvem projetos que viabilizam a preservação do meio ambiente; quando melhoram a qualidade das relações interpessoais na escola; enfim, quando manifestam no social as formas elevadas de desenvolvimento humano, uma segunda natureza:

O processo acima descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de

outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes (SAVIANI, 2015, p. 29, grifo do autor).

Contudo, ao se acumularem mudanças quantitativas que ultrapassam determinada medida, aí se opera uma transformação de fato, afetando a estrutura interna e externa no fenômeno, que adquire, por sua vez, novas feições e novas formas de manifestação. Quando a rotina escolar que preza a fixação dos conteúdos é internalizada pelo estudante, “pode-se-ia-dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação [...]. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão” (SAVIANI, 2015, p. 291).

Daí se tira uma importante conclusão: se ocorrem em um objeto mudanças quantitativas, estas não podem influenciar a qualidade, enquanto não atingirem os limites da medida. Dentro desses limites, os objetos parecem se comportar com indiferença às mudanças quantitativas, parecem não levá-las em consideração. Logo, porém, que a medida é ultrapassada, as mudanças quantitativas começam a se refletir no estado qualitativo do objeto. A quantidade transforma-se em qualidade (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 56).

Considerando o ser humano sob ponto de vista filogenético e ontogenético, Vigotski (1996) compreende que o homem não só amadurece em níveis quantitativos, mas se transforma, desenvolvendo novas funções na sua estrutura cerebral na medida em que lhes são dadas as condições necessárias de transformação, condições estas que podem ser produzidas por meio da atividade pedagógica. Podemos relacionar esse amadurecimento à aprendizagem, entendida por Saviani (2015, p. 291) como momento de libertação, quando os conteúdos “[...] foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica”. Sendo assim:

Tal processo não pode ser entendido como uma simples passagem da função do exterior para o interior do sujeito, num movimento de assimilação pura dos aspectos externos próprios da realidade objetiva. Deve ser entendido como um processo de reconstrução da realidade objetiva por parte do sujeito, mediada pelas significações que já lhe são próprias e que se relacionam com a operação externa. No movimento de internalização da realidade objetiva, ocorre a transformação da constituição psíquica do sujeito e, conseqüentemente, do processo de entendimento da própria realidade objetiva (BERNARDES, 2012, p. 36-37).

As funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, conceitos, afastam cada vez mais o homem das ações instintivas e imediatistas, tornando-o ser racional e controlador do próprio comportamento. Entretanto, verificamos que no processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares ocorre do mesmo modo que Podossetnik e Yakhot (1967) compreendem em relação ao processo de passagem das mudanças quantitativas em qualitativas dos fenômenos:

No começo, o processo é lento, vagaroso: ocorrem mudanças quantitativas preparatórias. Quando, porém, tais mudanças se acumularam suficientemente, ocorrem mudanças qualitativas rápidas, abruptas. Essa transição é chamada salto. Isto quer dizer que, num determinado ponto, o desenvolvimento quantitativo vagaroso é interrompido e chega o momento em que ocorre a transição para uma nova qualidade, transição que já não é lenta e gradual (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 57).

O desenvolvimento do estudante se opera assim por meio de mudanças quantitativas (gradativas) e qualitativas (saltos), sendo que nos saltos os estudantes produzem funções psíquicas que se traduzem em novas relações com a realidade escolar e social. O papel da atividade de ensino do professor é criar situações para que o estudante desenvolva funções novas a partir do trabalho com conteúdos escolares.

Quando isso acontece, os educadores criam zonas de colaboração que favorecem o surgimento de zonas de desenvolvimento eminente (VIGOTSKI, 2009) por meio das quais os estudantes conseguem avançar qualitativamente nos aspectos intelectual, afetivo e comportamental.

Vigotski (2009) valoriza a educação escolar porque quando esta é organizada de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, promove formação de novas estruturas que gradativamente e em maiores quantidades se transformam em nova qualidade, mais sofisticadas, preservando as funções velhas ao mesmo tempo em que as eleva a outro nível de desenvolvimento. Isso quer dizer que a atividade pedagógica constitui-se, assim, como mediação que fomenta a transformação de um fenômeno em outro, ou seja, na passagem de um nível de desenvolvimento a outro.

Por exemplo, a percepção é a base para a formação da memória. A memória, função mais desenvolvida do ponto de vista ontogenético, é função mais sofisticada que a percepção, mas nem por isso prescinde dela para se desenvolver. Isso quer dizer que o

surgimento de novas funções psíquicas conquistadas pelo homem gradativamente mediante educação sistematizada favorece a revolução da consciência, pois reflete a passagem das mudanças quantitativas em qualitativas e vice-versa, visto que:

[...] as mudanças quantitativas inicialmente pequenas, imperceptíveis, vão se acumulando e, finalmente, atingem uma fase em que se tornam mudanças qualitativas radicais, em consequência das quais a antiga qualidade desaparece e surge uma nova qualidade, e, esta, por sua vez, acarreta novas mudanças quantitativas (PODOSETNOK; YAKHOT, 1967, p. 57).

Com esse dado reiteramos que as funções psíquicas superiores não são herdadas; têm base biológica, mas se desenvolvem no humano nas condições necessárias, sendo a educação escolar a principal delas. No processo desenvolvimental possibilitado pela apropriação das objetivações culturais, como a aritmética, a escrita, os saberes escolares (MARTINS, 2010), as funções elementares de base biológica como sensação e reflexos instintivos se transformam em funções psíquicas superiores, responsáveis por reestruturar o sistema cerebral tornando-o mais complexo e sofisticado.

Por tudo isso ressaltamos o papel essencial da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo do estudante, pois não basta apenas ele hoje ser inserido na sociedade da tecnologia e da informação; ele precisa dominar os instrumentos necessários para sua inserção nesse mundo. O domínio dos instrumentos necessários é condição para que ele usufrua toda riqueza material e simbólica produzida pelo gênero humano.

O estudante encontra-se em relação com uma sociedade organizada, constituída por sujeitos falantes e generalizações sociais que aos poucos são incorporados em seus modos de ser e de existir, formando sua subjetividade. Considerar a formação humana sob essa ótica requer assumirmos defesa da apropriação e objetivação dos conteúdos escolares como fundamento crucial para o pleno desenvolvimento dos estudantes, visto que as produções humanas se transformaram em rico acervo que precisa ser repassado às gerações seguintes para dar prosseguimento à humanidade. Isso quer dizer que os indivíduos só produzem características humanas na relação social, mediados pela dialética apropriação-objetivação, garantindo o movimento contínuo da humanidade.

Assim, pode-se dizer, partindo dos fundamentos onto-metodológicos por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2016, p. 92).

Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, portanto, é atividade importante porque favorece o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, fazendo-os avançar de uma condição a outra, sendo proveniente da relação que estes criam na atividade pedagógica. Entretanto, precisamos reconhecer que no mundo dos homens esse processo não ocorre como deveria.

As condições postas por uma sociedade dividida em classes evidencia um processo de apropriação e objetivação desigual, tendo em vista que a desigualdade social é um dos aspectos que favorecem a manutenção da lógica que sustenta a sociedade capitalista. Entretanto, como educadores comprometidos com a construção de uma realidade social mais humana, justa e igualitária entre os homens, nossa luta deve ser pela ampliação das possibilidades que favoreçam a um número cada vez maior de jovens do Ensino Médio o acesso a conteúdos que garantam o desenvolvimento de qualidade humanas que lhes permitam mudar sua realidade social.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: MÉTODO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação o processo de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares por estudantes do ensino médio. Com o objetivo de garantir coerência metodológica necessária à investigação científica, nos fundamentamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Estas por sua vez apoiam sua concepção de homem, de mundo e de educação nas leis, princípios e categorias do Materialismo Histórico Dialético.

Ressaltamos que o Materialismo Histórico e Dialético constitui-se em método regido por leis, princípios e categorias capazes de dar sustentação para o pesquisador explicar e compreender fenômenos naturais e sociais existentes no mundo. Ao buscar fontes que evidenciam a história do desenvolvimento do pensamento humano, verificamos que o Materialismo Histórico Dialético consiste em ferramenta de luta revolucionária para produção de conhecimento coerente com a realidade histórica.

Para se consolidar como filosofia capaz de explicar o desenvolvimento histórico da sociedade, Marx e Engels contaram com o apoio das ciências naturais, como por exemplo, a lei periódica dos elementos de Mendeleev, a lei da conservação e da transformação de energia, a lei da evolução de Darwin, as conquistas da biologia e da paleontologia. Burlatski (1987, p. 13) confirma essa ideia ao dizer que “[...] a criação da filosofia marxista foi preparada por toda a evolução anterior do pensamento científico e social”, ou seja, como necessidade de uma lógica que explicasse a natureza e a sociedade em contínua transformação.

Marx e Engels criaram a doutrina Materialista Dialética como necessidade de produção de uma filosofia que explicasse o mundo em desenvolvimento, “[...] uma base teórico-científica para o movimento revolucionário do proletariado de todos os países capitalistas, da transformação inevitável das relações sociais burguesas em socialistas [...]” (BURLATSKI, 1987, p. 11).

A filosofia marxista se consolida como ciência constituída por leis, princípios e categorias que abarcam processos sociais e naturais, estudando, portanto, a relação entre ser e consciência e as leis mais gerais de desenvolvimento do mundo objetivo. Isso porque o Materialismo Histórico Dialético estuda leis gerais que dizem respeito a todos os fenômenos da realidade objetiva. Ou seja, “[...] os fenômenos da vida social e da

consciência desenvolvem-se na base da lei da unidade e da luta dos contrários, da lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas e da lei da negação da negação” (AFANASIEV, 1982, p. 16).

Ao apoiar-se na matriz filosófica Materialista Dialética, Lev Vigotski toma para si os princípios, leis e categorias desse método, buscando produzir ele mesmo o novo capital para sua Psicologia. Esse teórico relacionou Psicologia à filosofia marxista com intuito de superar as dicotomias promovidas pelas correntes idealista e mecanicista, que explicavam os fatos psicológicos contemplando ora o campo objetivo, ora o campo subjetivo, separando homem e realidade.

Tanamachi (2014) acrescenta que a importância da Filosofia marxista para a obra de Vigotski se deu principalmente pela influência acerca do conceito de homem, visto que homem para Marx (2002) é ser concreto que desenvolve sua consciência mediado pelas determinações da realidade. Sobre esse fato, Martins (2015, P. 29-30) esclarece que:

[...] o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico-dialética.

No campo da educação, Demerval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, apoia suas pesquisas e constrói as bases para discutir sobre o processo pedagógico tendo como fundamento a ideia de que a educação sistematizada favorece a construção da humanidade nos seres humanos. Sua pedagogia se fundamenta na filosofia marxista, conseqüentemente, na visão dialética de constituição do mundo humano.

O Materialismo Histórico Dialético tem contribuído de forma substancial para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois permite compreendermos formas complexas de relação homem e meio. Essa aliança também proporciona a superação de análises superficiais, visto que a análise do objeto de estudo orientado por essa base epistemológica prioriza a investigação não de coisas, fatos e objetos isolados, mas, sobretudo de relações dinâmico-causais que explicam como dada realidade se constitui no movimento histórico da sociedade.

Ao se debruçar nos estudos das características especificamente humanas, Vigotski (1998), sem negar a importância da base biológica do homem (percepção,

reflexos, necessidades instintivas), avançou para explicações acerca do desenvolvimento ontogenético, esclarecendo que o social, este sim, constituído pelas mediações e pelos mecanismos artificiais, torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concebidas como aquelas que pertencem unicamente ao ser humano. Portanto, para Vigotski (1998), são as funções psicológicas superiores que distinguem qualitativamente o homem do animal, pois resultam do desenvolvimento histórico do homem que, ao transformar o meio, transforma a si mesmo.

Seguindo essa lógica, elucidamos que nossa investigação é de natureza Histórico-Cultural, e, portanto, encontra-se em contínuo movimento, fato este que nos leva a procurar apoio nos princípios que Vigotski elegeu como fios condutores na análise do desenvolvimento humano na sua forma mais desenvolvida, ou seja, na análise do desenvolvimento das funções psíquicas. Esses princípios são: analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado (VIGOTSKI, 1998).

Considerando o primeiro princípio: analisar processos e não objetos, verificamos que há um esforço metodológico em revelar as múltiplas relações que o objeto estabelece com sua realidade, assim como seu caráter flexível, mutável, pois os estudantes do Ensino Médio são indivíduos que pensam, sentem e produzem sentidos para sua existência. Esse princípio revela também que devemos considerar as mediações como constitutivas e determinantes da realidade do fenômeno, marcada por contradições internas e externas.

O segundo princípio, explicação versus descrição, nos orienta a analisar nosso objeto para além do que ele mostra na aparência externa. É nisso que consiste explicar no lugar de somente descrever. Significa avançarmos naquilo que o objeto nos mostra imediatamente e buscar desvelar as contradições que estão atuando na sua constituição. Em outras palavras, significa assumir nova postura frente à natureza do objeto, superando concepções apriorísticas a respeito do contexto escolar estudado, com o intuito de ir além dos relatos e fatos observados.

A pesquisa que tem como objeto o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio precisa evidenciar a necessidade de superarmos a descrição, pois ela por si só não permite desvelarmos as contradições e mediações existentes na realidade do objeto. Portanto, explicar o objeto de estudo na concepção de Vigotski (1998) é um esforço de reflexão crítica acerca do processo de constituição humana.

Por comportamento fossilizado, Vigotski (1998) entende como aqueles comportamentos estudados de forma mecânica pelos indivíduos que dificultam o processo de análise, pois já não revelam mais o objeto em sua essência. Contudo, esse tipo de comportamento não pode ser concebido como impedimento à investigação, mas sim como possibilidade de estudá-lo nas suas relações, de modo a analisar historicamente como o objeto tornou-se o que ele é, pois, segundo o autor, “[...] a forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários” (VIGOTSKI, 1998, p. 85). Para o comportamento fossilizado, Vigotski elaborou uma alternativa: o pesquisador precisa revelar na análise a origem do objeto, destacando seu percurso de constituição e seu movimento, na busca de superação da superficialidade.

Analisar nosso objeto tendo como base os princípios elaborados por Vigotski denota a concepção de homem que sustenta essa investigação. Com isso enfatizamos que o real é constituído por homens que se desenvolvem como tais em determinadas circunstâncias históricas e sociais. Para tanto, seguiremos essa lógica de estudo do objeto em movimento, nas suas relações com a realidade, compreendendo-o a partir dos conceitos-chave abordados.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa em tela situa-se dentro de um projeto de extensão universitária viabilizado pela parceria entre a Universidade Federal do Piauí e a Escola de Educação Básica Santo Afonso Rodrigues. Há aproximadamente doze meses, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH, por meio de seus membros, desenvolve, juntamente com a equipe pedagógica da Escola Santo Afonso Rodrigues, ações que constituem o projeto de pesquisa-formação.

O projeto que tem suas ações realizadas em parceria entre essas duas instituições é denominado “UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR”, tendo como objetivo geral: “Desenvolver ações formativas colaborativas na escola de educação básica que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que atuam na escola, a constituição da identidade de discentes do curso de Pedagogia e o desenvolvimento de pesquisa formação de pós-graduandos em educação”.

Com intuito de alcançar o objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Identificar as necessidades formativas de professores e gestores no desenvolvimento da prática docente; Refletir criticamente acerca das relações entre prática docente e realidade sócio-histórica; Analisar a prática pedagógica como relação indissociável entre teoria e prática; Planejar e desenvolver formação contínua que oriente o desenvolvimento de práticas pedagógicas com potencial transformador; Produzir referenciais teórico-metodológicos que orientem práticas pedagógicas transformadoras.

A metodologia pesquisa-formação tem atributos semelhantes aos de outras metodologias de pesquisa com caráter de intervenção, como pesquisa-ação, pesquisa-colaborativa, pesquisa-participante, pesquisa-coletiva. Segundo Longarezi (2013), por meio da metodologia pesquisa-formação, os profissionais envolvidos na pesquisa vivenciam processos de reflexão crítica que favorecem superação do modelo tecnicista de formação de professores que reduz a profissão docente ao cumprimento de normas e receituários, suprimindo a dimensão intelectual do seu trabalho em favor do jogo de interesses de políticas governamentais. É um tipo particular de pesquisa na qual também é possível superar os modos de pesquisa convencionais que reduzem professores, estudantes e gestores a amostras. Ou seja:

[...] a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (LONGAREZI, 2013, p. 223).

Esse tipo de pesquisa se caracteriza por valorizar a escola como lócus de desenvolvimento dos professores, nos quais, em momentos de coletividade, os professores podem refletir acerca das suas necessidades produzidas cotidianamente, sobre seus motivos de escolha das ações em sala de aula, e, sobretudo, sobre os determinantes histórico-sociais da profissão e do trabalho docente. Isso se processa

mediante a articulação entre a teoria e o fazer docente situado na realidade social e histórica.

No que propõe Longarezi (2013), as especificidades da pesquisa formação envolvem: 1) consideração da prática da pesquisa meio de reflexão sobre a realidade educacional, dos docentes e dos estudantes; 2) concepção de que a escola é espaço de formação contínua de professores; 3) participação ativa dos professores no processo de pesquisa; 4) promoção de contexto propício para reflexão coletiva e individual; 5) incentivo à solução de problemas por meio do diálogo e da colaboração entre os professores.

Contudo, as reflexões pretendidas a partir da pesquisa- formação, para se constituir em novas objetivações em sala de aula, precisam estar apoiadas numa perspectiva crítica. Como apontam Ibiapina, Loureiro Jr. e Brito (2007), é necessário superar a reflexão em nível individual, pois não propicia ao professor relacionar sua experiência pessoal à realidade social e histórica na qual determina a vida dos indivíduos.

Compreendida como atividade mental desenvolvida unicamente pelo homem, a reflexão crítica tem o potencial de suscitar no professor, mediante apropriação de conceitos científicos, olhar para dentro de si em interconexão com os conceitos produzidos na vida cotidiana, permitindo, assim, desenvolver sua consciência (IBIAPINA, LOUREIRO JR.; BRITO, 2007). Isto é:

O processo reflexivo volitivo ajuda no desenvolvimento da consciência profissional produzindo ações que conduzam à transformação de práticas já consolidadas. Essa modalidade de reflexão abre espaços para construções de práticas sociais mais abrangentes e complexas, pois evita pensamentos e ações reducionistas (IBIAPINA; LOUREIRO JR.; BRITO, 2007, p. 47).

Realizamos por meio da pesquisa -formação situações que possibilitem reflexão crítica acerca da realidade objetiva e das contradições que envolvem a atividade de ensino e de estudo. Também conduzimos os professores, mediante o desvelamento das suas necessidades formativas a nível individual e coletivo, à produção de novas significações que os levem a novas objetivações em sala de aula. Nos momentos de discussão com os professores, as questões são levantadas, resolvidas e, a partir delas, novas questões são construídas, suscitando a produção de vivências que “[...] levam a

formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” (LIBERALI, 2004, p. 64).

O projeto iniciado no mês de Agosto de 2018 acontece uma vez por mês aos sábados. Nesta ocasião, reúnem-se 52 profissionais da escola, discentes da UFPI entre os quais estão graduandos do curso de Pedagogia, pós-graduandos em educação em nível de mestrado e doutorado e professores pesquisadores que atuam como formadores na atividade. Por meio do projeto buscamos colaborar com a formação contínua de 43 docentes da Escola Santo Afonso Rodriguez que atuam nas classes de Ensino Fundamental menor e maior e Ensino Médio, mediante as seguintes ações formativas: sessões de estudo, pesquisa-formação e oficina pedagógica, articulando fundamentação teórica às mediações que determinam o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A formação acontece em duas frentes. A primeira frente ocorre nas reuniões que acontecem aos sábados envolvendo todos os profissionais da escola: docentes e gestão da escola. Nessa frente, o que determina as ações formativas são as necessidades formativas coletivas. A segunda frente da formação se dá horários alternativos, por meio da formação de subgrupos que se constituem em função dos objetos de pesquisa. Esses subgrupos são formados por adesão voluntária e afinidade com os objetos de investigação. Participam desse subgrupo o responsável pela pesquisa (alunos de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e o professor formador) e os professores da escola que se identificam com as discussões envolvidas na pesquisa em função dos objetos de investigação.

De modo geral, todas as ações formativas que acontecem, seja na formação coletiva, seja nos subgrupos de pesquisa-formação, são voltadas para a superação das necessidades identificadas pelos docentes. No caso em tela, a pesquisa formação envolveu um professor de geografia do Ensino Médio que se identificou com o objeto de investigação apresentado ao coletivo de docentes. Detalharemos melhor como se deu o movimento da pesquisa formação realizado nas seções seguintes.

3.2 Escola e contexto de investigação

Como já esclarecido na subseção anterior, a presente pesquisa está situada dentro de um projeto maior de extensão que envolve a parceria entre universidade e escola. Por esse motivo, não tivemos maiores dificuldades na escolha do campo de

pesquisa, tendo em vista que uma das finalidades desse projeto é a imersão dos pesquisadores na realidade educativa da escola.

A Escola Santo Afonso Rodriguez – ESAR é uma instituição educativa, filantrópica e confessional católica, integrante da Rede Jesuíta de Educação, fundada no ano de 1963. É guiada pelos princípios da Pedagogia Inaciana da Companhia de Jesus, voltada a crianças, adolescentes e jovens carentes, de modo especial, aos que residem nas suas proximidades.

Ela dispõe de um espaço físico amplo, arborizado, com salas de aulas amplas e refrigeradas, refeitório, cantina, banheiros adaptados, rampas de acesso, salas de leitura/vídeo/dança, biblioteca, laboratórios de matemática, ciências e informática, ginásio poliesportivo, como também uma equipe de profissionais capacitados, composta por direções geral e administrativa, coordenação pedagógica, corpo docente, técnicos na área de psicologia, serviço social, nutrição, entre outros.

Na cidade de Teresina- PI, ela é referência educacional por conta da sua proposta de construção de uma pedagogia que fomenta atitudes cristãs e espírito comunitário aos estudantes, buscando garantir-lhes também formação indispensável ao exercício da cidadania, assim como meios para progredir em estudos posteriores e em sua carreira profissional.

A ESAR está localizada na Avenida Presidente Kennedy nº 9000, bairro Socopo, na cidade de Teresina-PI. O bairro Socopo no qual se situa a escola pesquisada ainda não dispõe de políticas públicas que garantam suficientemente à sua população saneamento básico, educação, saúde e lazer, fato este que impõe barreiras ao processo formativo dos seus jovens.

A Escola além de atender à demanda populacional do bairro, ainda atende comunidades adjacentes e rurais como: Morros, Socopinho, Cidade Jardim, Pedra Mole, Anita Ferraz, Vila Meio Norte, Nova Teresina, Vila do avião, Bom Sossego, Soinho, Tapuia, Cajaíba, São Geraldo, Baixão do Carlos, Gurupá, Ave Verde, Santa Luz, Anajás, São Vicente.

Atualmente ela atende a um público de 749 alunos em situação de vulnerabilidade social, distribuídos no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (regular e técnicos em Recursos Humanos e Informática). Por conta da alta incidência de procura por vagas, a ESAR oferta por meio de edital, bolsas de estudo integral, sendo que, 100% (cem por cento) de gratuidade são concedidas aos candidatos cuja renda familiar per capita não exceda o valor de 1 ½ (um e meio) salário mínimo. O

processo de seleção é ancorado em diretrizes planejadas e acompanhadas por uma comissão avaliadora do setor de serviço social da escola.

3.4 O Projeto LINKESAR

Como já foi exposto, a Escola Santo Afonso Rodriguez, por se tratar de uma instituição filantrópica, dispõe de recursos que garantem aos professores boas condições de trabalho e, aos alunos, ações pedagógicas que possibilitam seu aprendizado de diferentes formas. Portanto, trata-se de uma escola que tanto em sua proposta pedagógica como em suas práticas, desenvolve projetos durante todo o período letivo direcionados à formação dos estudantes nos aspectos cognitivo, ético, social, afetivo e estético.

No decorrer do processo de escolha dos partícipes desta investigação, no desenvolvimento das ações formativas do mês de julho de 2019, ficamos cientes da existência de um projeto no qual os profissionais da escola desenvolvem atividades pedagógicas “diferenciadas”, pois, segundo eles, se diferenciam das atividades que cotidianamente realizam na escola. São atividades planejadas e executadas com a participação ativa dos estudantes e os resultados são socializados com a comunidade.

A exposição deste projeto no momento da pesquisa- formação despertou-nos curiosidade, tendo em vista a possibilidade de integrá-lo à nossa pesquisa. Naquele momento, os instrumentos de pesquisa já elaborados, foram repensados em função da nova oportunidade de apreensão do processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio. Nos encaminhamos então para buscar maiores esclarecimentos acerca do projeto.

Em entrevista com a coordenadora geral da escola, foi explicitado que o projeto surgiu na escola em 2012 em função da necessidade de elaborar uma temática que conectasse todas as disciplinas trabalhadas na escola. O nome do projeto, LINKESAR (LINK + ESAR), foi escolhido justamente porque evidencia o interesse da escola em estar trabalhando com um projeto interdisciplinar.

O objetivo é trabalhar todas as disciplinas de forma interdisciplinar e de também possibilitar maior interação e situações diferenciadas ao processo de aprendizagem criativa dos estudantes, “linkando” as disciplinas a partir de uma temática geral. O projeto LINKESAR, desde a sua criação, tem como tema gerador a Campanha da

Fraternidade, que neste ano trata da relação Fraternidade e Políticas Públicas. Segundo a coordenadora, o projeto LINKESAR:

[...] é o coração da escola [...]. Nós temos avançado bastante na avaliação diferenciada da escola. Os alunos têm se empenhado muito [...]. É um projeto bastante rico mesmo em questão de desenvolvimento [...]. Principalmente nas turmas de Ensino Médio [...]. Os professores são só norteadores da temática escolhida. Então os alunos vão desenvolver [...]. Toda a comunidade participa, é enviado o comunicado aos pais. Tem alunos que trazem familiares, traz um amigo [...]. A gente limita um pouco a entrada por conta do próprio espaço, né? Mas é algo que acontece desde 2012 e é o projeto macro da escola (Fonte: dados da entrevista com a coordenadora da ESAR realizada em 24/08/2019).

Portanto, buscamos de maiores esclarecimentos acerca desse projeto, e, pelo relato da coordenadora e pela exposição dos professores na reunião da pesquisa formação sobre os resultados do projeto LINKESAR no ano de 2018, consideramos este uma oportunidade de integrarmos à nossa pesquisa, visto que esse projeto visa a promoção da aprendizagem e desenvolvimento do estudante ao oportunizá-lo apropriação e objetivação de conteúdos escolares de forma interdisciplinar.

O LINKESAR é considerado o maior projeto da escola, tem função de avaliação formativa e faz parte das avaliações chamadas diferenciadas. Como a coordenadora explica, a escola trabalha com a trimestralidade, ou seja: no primeiro momento avaliativo denominado avaliação parcial 1, tem o momento das diferenciadas nos quais são trabalhados projetos interdisciplinares e tem a avaliação trimestral que é a última etapa para fechar o trimestre. Como temos três trimestres no ano, tem diferenciada no primeiro momento avaliativo, no segundo e no terceiro, sendo que no final do terceiro trimestre letivo acontece o planejamento, a construção e a execução do LINKESAR.

QUADRO 1 – EXPOSIÇÃO DOS PERÍODOS DOS PROJETOS NA ESCOLA

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Prova escrita	Prova escrita	Prova escrita
Avaliação diferenciada	Avaliação diferenciada	LINKESAR
Avaliação trimestral	Avaliação trimestral	Avaliação trimestral

Fonte: Dados da entrevista.

Como verificamos no quadro, o LINKESAR corresponde também a uma atividade avaliativa que envolve os seguintes critérios: 1) Cada aluno é ciente de uma ficha contendo as informações de cada atividade a ser desenvolvida no decorrer do projeto, sendo que para cada atividade existe uma pontuação; 2) O cumprimento de todas as atividades da ficha equivale a 6,0 pontos; 3) O compromisso e a dedicação do estudante ao projeto garante a ele mais 2,0 pontos; 4) A produção de um relatório individual explicitando o envolvimento em todo o trabalho equivale a 2,0 pontos. No total, efetivando-se todos esses requisitos, o estudante consegue obter a nota máxima de 10,0 pontos.

O projeto macro da escola denominado LINKESAR foi realizado no período de 02 a 26 de outubro de 2019. Portanto, essa atividade demandou dos professores e dos estudantes tempo consideravelmente maior do que as demais diferenciadas trabalhadas no ano letivo. No último dia (26/10/2019) ocorreu a culminância, na qual os estudantes explicitaram por meio de apresentações musicais, teatrais, obras de arte, cartazes e painéis, o resultado do trabalho realizado coletivamente, objetivando, assim, suas apropriações no que diz respeito aos conteúdos ligados ao tema da Campanha da Fraternidade. As ações de planejamento do projeto envolveram as seguintes etapas



Fonte: Dados da entrevista.

No decorrer do projeto, “[...] o professor vai trabalhar a temática, mas ‘linkando’ com o conteúdo, porque o conteúdo não para. Então, de que forma ele vai trabalhar o conteúdo que aborde a temática?” (Entrevista com a coordenadora da ESAR em 24/08/2019). Essa questão abordada pela coordenadora nos motivou a buscar caminhos que nos ajudassem a compreender a forma da atividade pedagógica, no que diz respeito à prévia-ideação do (a) professor (a) interlocutor (a) capaz de promover o desenvolvimento dos alunos.

No dia 21 de setembro de 2019 aconteceu a última reunião de planejamento da LINKESAR. Nesta reunião, a pauta principal foi o planejamento coletivo dos professores das atividades a serem realizadas na LINKESAR, como: 1) organização do cronograma de atividades, contendo data e valor de cada atividade do projeto; 2) organização das minutas e roteiros; 3) envio por e-mail de todas as atividades realizadas no dia. Concentrados nas discussões dos professores do Ensino Médio, verificamos que cada grupo de 3 professores coordenariam uma turma de Ensino Médio, sendo que cada turma trabalharia em torno de um subtema.

Nossa curiosidade se concentrou nas ações promovidas pelo grupo de professores do Ensino Médio e como eles se planejarão e orientarão os estudantes para que o projeto se efetivasse. No mês de setembro de 2019, as ações se concentraram na observação participante, visando acompanhar o planejamento das discussões envolvendo o projeto LINKESAR, assim como a forma de trabalho em colaboração dos professores na organização e na objetivação dos conteúdos escolares da disciplina que ministravam.

3.3 Interlocutores da pesquisa e o processo de pesquisa formação

Conforme esclarecido anteriormente, a formação continuada é realizada em duas frentes. A frente de formação que acontece em um sábado por mês, envolvendo todos os profissionais da escola e toda a equipe de formação da UFPI, e a frente de formação que acontece nos subgrupos, formados em função dos objetos de pesquisa, com encontros realizados em horários alternativos.

A participação tanto nos encontros coletivos, como nos subgrupos é por adesão. Os projetos são apresentados aos professores e estes, em função de suas necessidades e interesses, decidem participar do processo de pesquisa-formação.

Foi com esse objetivo que passamos a participar de reuniões de planejamentos dos professores do Ensino Médio, e, nessas reuniões, aproveitamos para apresentar nossas pesquisas em andamento, bem como os objetivos e os interlocutores necessários para sua execução. Aos poucos fomos nos envolvendo com as ações da escola, construindo conhecimentos acerca do cotidiano escolar e vínculos com os professores e demais profissionais.

Em uma das reuniões de planejamento da LINKESAR dos professores do Ensino Médio ocorrida no mês de setembro de 2019, um professor que atua na disciplina de geografia demonstrou interesse na pesquisa. Verificando sua atenção ao que estava sendo exposto sobre a pesquisa, buscamos criar maiores vínculos com o candidato em potencial a ser o interlocutor da pesquisa.

Ao garantir o consentimento da escola, entramos em contato com o professor de geografia para oferecer maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, sua finalidade e os instrumentos necessários para realizá-la. Numa conversa informal na sala dos professores, definimos sua participação como professor interlocutor, e esclarecemos que precisávamos da sua ajuda para definir uma turma do Ensino Médio.

Participamos da última reunião de planejamento do LINKESAR ocorrida no dia 21 de setembro de 2019. Neste dia, os professores se organizaram em grupos de 3, sendo que cada grupo ficaria responsável por coordenar uma turma do Ensino Médio. Como o professor interlocutor da pesquisa já estava definido, observamos especificamente as ações que seu grupo desenvolvia.

Seu grupo era composto por ele, ministrando a disciplina de geografia, pela professora de redação e pela professora de educação física. No diálogo entre os profissionais, ficou claro que eles coordenariam particularmente a turma do 1º ano “A” do Ensino Médio, trabalhando em torno do subtema: “Papel dos atores sociais nas políticas públicas”. O desafio colocado a eles seria trabalhar esse subtema envolvendo a articulação das três disciplinas ministradas por eles. A turma do Ensino Médio já estava definida, diante da observação do diálogo entre os professores. No momento da reunião, garantimos o consentimento da equipe gestora quanto ao envolvimento dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio no processo de pesquisa.

Definidos o professor e a turma que colaborariam com a pesquisa, o momento era de planejar e desenvolver a pesquisa formação. As ações da pesquisa formação aconteceram em etapas: 1) Formação coletiva aos sábados envolvendo pesquisadores da UFPI, docentes, gestão da escola; 2) Formação do subgrupo de professores em função

do objeto de pesquisa: professores do Ensino Médio; 3) Exposição e discussão acerca da pesquisa ao subgrupo; 4) Identificação e adesão voluntária do professor à pesquisa; 5) Formação individual envolvendo sessões de estudo e entrevista.

3.4 Instrumentos e técnicas de produção de dados

As técnicas desenvolvidas no decorrer da pesquisa foram o questionário online, o questionário descritivo aplicado aos alunos, a entrevista semiestruturada com a coordenadora e com o professor e a observação participante. Inicialmente, fizemos uso de questionários para definirmos o perfil geral dos professores que atuam na escola. De posse dessas informações, estabelecemos critérios para definirmos os professores-interlocutores da pesquisa: 1) interesse em participar da pesquisa; 2) atuação no Ensino Médio regular; 3) disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa.

Diante desses critérios e no decorrer das reuniões de planejamento do LINKESAR, definimos nosso professor interlocutor, o professor da disciplina de Geografia da escola. Como foi esclarecido na subseção anterior, a turma envolvida na pesquisa foi a do 1º ano do Ensino Médio, em face do envolvimento do professor com essa turma no projeto LINKESAR.

Atendendo ao objetivo específico: *analisar as significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica no Ensino Médio*, realizamos pesquisa formação com o professor interlocutor da pesquisa. Antes de entrevistarmos o professor, organizamos situações que provocassem sua reflexão acerca do tema investigado. Essas situações de pesquisa formação diziam respeito à discussão de textos envolvendo a temática da pesquisa, possibilitando ao professor reflexão acerca do objeto de estudo e relação com as práticas realizadas em sala de aula.

As situações de reflexão oportunizadas pela pesquisa formação foram organizadas com base em três encontros: dois encontros para sessão de estudo e um encontro para a realização da entrevista. Antes da realização dos encontros, apresentamos ao professor os textos a serem trabalhados, e explicamos a ele que seria necessário que chegasse às sessões de estudo tendo realizado uma leitura prévia dos textos.

O primeiro encontro foi realizado na escola, no dia 03/12/2019. Neste dia fizemos o contato inicial com o professor, esclarecendo a ele o termo de consentimento,

o tipo de pesquisa e seus objetivos, visando assegurar sua participação formal na pesquisa. Definindo os termos, partimos para o estudo do texto I- Em busca dos fundamentos ontológicos: a dialética entre objetivação e apropriação como dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana, e, em seguida, do texto II- A apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo educativo. Estes textos são os capítulos 2 e 3 que compõem o livro de Duarte (2008) intitulado de “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação”.

Essa sessão de estudo teve a duração de aproximadamente 3 horas, na qual esclarecemos ao professor que o propósito do encontro era suscitar a reflexão acerca da atividade realizada em sala de aula, considerando o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares. Nesses dois encontros, definimos nos primeiros momentos de que modo iríamos estudar os textos, quem começaria a ler, quem terminaria a leitura, quem faria as sínteses, se parávamos para discutir no decorrer da leitura ou se discutiríamos somente no final. Como modo de estudo dos textos definimos a leitura compartilhada, deixando a discussão aberta no decorrer da leitura, caso sentíssemos necessidade.

Observando a timidez do professor no decorrer da leitura do texto I (Em busca dos fundamentos ontológicos: a dialética entre objetivação e apropriação como dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana), nos prontificamos a elaborar questionamentos com vistas a estabelecer uma conexão entre o que estava sendo lido e o que estava sendo apropriado pelo docente, como: diante do que foi lido, o que você entende por dialética apropriação e objetivação? Como essa dialética se dá em sala de aula? O professor se posicionou diante dos questionamentos recorrendo às palavras do autor, não conseguindo produzir as relações necessárias para provocação de uma reflexão.

Diante do fato, partimos para o estudo do texto II (A apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo educativo). Iniciamos a leitura do texto, e, logo após, perguntamos se ele poderia continuar. Durante sua leitura, aproveitamos para esclarecer alguns conceitos utilizados pelo autor, como produção, reprodução, dialética, apropriação, objetivação. Foi nesse momento em que pudemos verificar um avanço na discussão, na qual o professor se sentiu mais à vontade em se expressar, citando exemplos de situações que vivenciou em sala de aula e de casos singulares dos seus alunos.

No segundo encontro realizado no dia 10/12/2019, trabalhamos o capítulo 4- “O ensino escolar como ressurreição dos mortos”, do livro de Duarte (2016) que tem como título: “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo”. Na sessão de aproximadamente 3 horas, aproveitamos no primeiro momento para fazer um resumo de tudo o que foi discutido anteriormente, buscando aprofundar os conceitos trabalhados.

O combinado na abordagem do texto foi o mesmo do encontro anterior: leitura compartilhada e abertura para discussão no decorrer da leitura. Observamos nesse encontro maior participação e segurança por parte do professor, o qual tomou à frente da leitura se posicionando nas discussões. Verificamos também que ao expressar suas ideias, o professor se utilizou de termos como: “*quando o aluno se apropria de um determinado conteúdo...*”; “*a objetivação é a manifestação do que o aluno aprende*”; “*o aluno não se apropria dos conteúdos de forma mecanizada, existem muitos fatores que interferem*” (Fonte: narrativa do professor na sessão de estudo do dia 10/12/2019). Por meio de expressões como essas e por meio da mudança de atitude frente às discussões, ficou claro que o desenvolvimento do professor se deu de modo quantitativo e qualitativo no trabalho com os textos fomentado pela pesquisa-formação.

As sessões de estudo oportunizadas pela pesquisa formação proporcionaram o que Szymanski (2004) entende como situações reflexivas, possibilitando ao professor momentos de organização de ideias a partir do recorte de experiências, trazendo à tona seu discurso particular constituído por significados, emoções, crenças e valores. Autores como Liberali (2004), Bandeira (2016), Ferreira e Ibiapina (2011) e Longarezi (2013), destacam que o potencial da formação docente se constrói quando é orientada por atividades que levam o professor a refletir criticamente acerca do seu trabalho, levando em consideração concepções mais abrangentes acerca do seu contexto histórico-social.

Considerando que “o caráter problemático da atividade educativa explica a necessidade da reflexão do professor a respeito da prática pedagógica e das interações construídas com os alunos” (BANDEIRA, 2016, p. 98), no término da segunda sessão reflexiva, marcamos o dia da entrevista com o professor para o dia 14/12/2019, seguindo um roteiro cujo intuito era apreender elementos que revelassem seu perfil pessoal profissional, bem como suas significações acerca da atividade pedagógica movida pelo objetivo de apropriação e objetivação dos conteúdos pelos estudantes.

Desse modo, o instrumento entrevista foi concebido nessa pesquisa como momento formativo, motivado pelas situações que levaram o professor ao processo reflexivo da sua própria realidade.

A fim de *apreender situações de ensino-aprendizagem que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes*, nos fundamentamos nas ações já desenvolvidas na escola, por meio do projeto LINKESAR, que englobou atividades que tinham por finalidade possibilitar aos estudantes apropriação e objetivação dos conteúdos escolares de forma criativa e interdisciplinar.

Para registrarmos as informações produzidas no projeto, optamos pela técnica observação participante e pelo questionário descritivo aplicado aos alunos, visando apreender o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares com base nas seguintes etapas: planejamento do projeto LINKESAR, envolvimento das ações do projeto em sala de aula, participação dos estudantes e avaliação.

Tendo em vista que a apropriação dos conteúdos é evidenciada quando os estudantes os objetivam, por meio destas etapas compreendemos como esse processo aconteceu e as significações que os estudantes produziram nesse processo. A observação participante teve início no dia 16 de Setembro de 2019 e término no dia da culminância do projeto LINKESAR, dia 26/10/2019, e, como ferramentas de apreensão dos dados na observação, fizemos uso de gravadores de áudio, de vídeo, diários de campo e pesquisa documental.

Moreira e Calefe (2006) indicam que na técnica da observação, o pesquisador, a partir dos critérios da sua pesquisa pode optar por realizar observação sistemática ou participante. A observação sistemática é aquela na qual o pesquisador não se envolve diretamente com os participantes da pesquisa, buscando por meio de gravadores e câmeras fazer registro minucioso do contexto estudado, evitando, assim, distração e distorção na leitura do conteúdos dos dados. Porém nesse tipo de observação os autores encontram algumas desvantagens, como restrição das ações no campo de pesquisa que inviabilizam ao pesquisador desenvolver posicionamentos críticos.

Já a observação participante, segundo Moreira e Calefe (2006), oferece maior abrangência ao se investigar o contexto pesquisado, possibilitando ao pesquisador adentrar e interagir no campo da pesquisa buscando tecer o máximo de relações quanto ao fenômeno. Optamos pela técnica observação participante e nos apresentamos no campo da pesquisa como observadores revelados, seguindo critérios éticos de explicitar ao professor e aos alunos o propósito e os rumos da pesquisa. Desse modo, buscando o

rigor necessário para a investigação, assumimos postura metódica e sistemática, fazendo uso de roteiros e protocolos descritivos minuciosos do contexto estudado, como diário de campo e anotações descritivas e reflexivas acerca das situações observadas.

A vídeo-gravação nesta pesquisa foi importante no registro dos dados da observação participante, pois se constituiu como técnica de coleta de dados que teve por finalidade a aproximação do real. Gravamos a culminância do projeto LINKESAR realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, nos quais representaram no projeto deste ano um congresso. Tivemos o intuito de, por meio da vídeo-gravação, captar cenas que evidenciam a apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes, ou seja, a demonstração das aprendizagens consolidadas ao longo do projeto LINKESAR, como as cenas explicitadas a seguir:

QUADRO 2 - SIMULAÇÃO DO CONGRESSO “SICESAR”

Início da apresentação, bancada fala dos problemas nas regiões.

- Essa região vem sofrendo problemas ambientais, e nos jovens queremos combater, queremos dar soluções. E nesse debate iremos perguntar a alguns jovens quais são esses problemas.

-No Sul é a menor população e está sofrendo com índices de desmatamento acelerado.

- A região nordeste é uma região onde acontecem muitos problemas de secas e dificuldade de agricultura, é uma região onde tem muitos feminicídios e é desassistida pelos governantes.

Jornalista: Agora teremos o jornal.

-Bom dia, esse é o jornal notícias da manhã, e estamos aqui ao vivo no congresso nacional onde vamos mostrar tudo que está acontecendo.

Protestantes: Queremos melhorias, queremos melhorias... Acabe com a seca, diga não a poluição, diga não as queimadas...

Repórter: Pelo que vocês estão protestando?

Protestantes: Queremos mudanças, queremos melhorias...

Representante 1: Recapitulando nosso debate, cada manifestante terá 30 segundos para expor suas ideias, e cada representante terá 2 minutos para responder.

Manifestante 1: Queremos melhorias da mineração da região centro oeste, pois a mesma está destruindo muitos pantanais e a biodiversidade esta sendo destruída e destruindo a paisagem. Que solução vocês têm?

Representante 1: Bom de acordo com o artigo 235, que diz que devemos proteger o meio ambiente para as futuras gerações... Bom, a solução que o governo tem para isso é o desenvolvimento de novas tecnologias, e isso é uma forma de manter as minerações sem prejudicar o meio ambiente, sem prejudicar as pessoas...

Manifestante 2: Mas você tá falando isso na teoria, queremos ver na prática.

Representante 2: É para isso que essas novas tecnologias estão sendo desenvolvidas, para que não haja riscos para o meio ambiente, nem para vocês.

Manifestante 2: E o foco dela é não poluir os solos e nem a atmosfera?

Representante 2: Não vai poluir os solos, nem ferir os animais...

Manifestante 2: Espero mudanças.

Manifestante 3: Eu estou revoltada! Estou indignada com a seca no Nordeste, nos estamos sofrendo, e o mês de setembro nós tivemos chuvas abaixo da média, e você, o que você vai fazer para mudar essa situação?

Representante 3: Primeiramente bom dia! Temos projetos, como recursos disponíveis para famílias mais pobres, para evitar que eles coloquem água em ambientes inadequados como baldes e passem a usar reservatórios que garantam um estoque de água para um bom consumo.

Manifestante 3: E a senhora acha que isso vai melhorar nossa qualidade de vida?

Representante 3: Se for posto em prática sim.

Manifestante 4: Sobre a agricultura, ela esta sendo depredada, o que você tem a falar sobre isso?

Representante 4: A solução que temos para essas famílias é a maior produção de cisternas para arrecadar água das chuvas.

Manifestante 4: Espero mudanças!

Manifestante 5: Eu tô indignada com essa realidade, vocês não fazem nada com relação ao artigo 24, que fala da preservação da natureza, da caça, da poluição... Todos nós precisamos do mundo para respirar e por sua culpa isso não tá acontecendo.

Representante 5: Bom, você está equivocada, pois só a região do sudeste gasta meio milhão todos os anos, só o Estado ajuda o Rio de Janeiro e São Paulo. Esse dinheiro tá sendo destinando para ir ver onde há queimadas e poluição por lixo alterado. E no caso da poluição, não é uma causa alterada, não o nosso, mas também por culpa da população por não ser consciente. As verbas... Aqui é uma das regiões mais industrializadas... Então o dinheiro vai para investir em satélites, em melhorias.

Manifestante 5: Espero novos investimentos.

Manifestante 6: Na região sul acontece vários casos de caça ilegal, o que você tem a dizer a respeito disso?

Representante 5: A caça na região sul é regular, ou seja, ocorre naturalmente por conta de mandados jurídicos, justamente para proteger os animais, principalmente os que correm risco de extinção.

Manifestante 6: E qual é a solução que você tem para esse problema?

Representante 5: Criar mais parques de preservação.

Manifestante 6: Ok! Espero mudanças.

Manifestante 7: O índice de queimadas na região Norte aumenta a cada dia, e o governo não faz nada, o que vocês têm a dizer sobre isso?

Representante 4: Primeiramente eu gostaria que você filtrasse um pouco suas palavras, pois o índice de queimada está normal, eu não entendo o porquê vocês ficam dizendo que há tantas queimadas...

Manifestantes: Você não assiste televisão?!

Representante 5: Posso falar?! Posso falar?! Sempre nessa época do ano aumentam as queimadas por

conta do clima seco, e a mídia aqui também fica aumentando as coisas...

Manifestantes: E você vai só dizer isso?! Não vai ter nenhum tipo de solução não?!

Representante 6: A gente tem um modo de fiscalização que é via satélite, onde o INPE, consegue fiscalizar a Amazônia, que creio que todos saibam que é uma floresta bem extensa, chega até a pegar parte de alguns países vizinhos, e com esse satélite o INPE consegue vê os focos de fogos que são criminais e quais não são.

Repórter: Bom dia, pesquisas mostram que esse ano há mais queimadas do que em 3 anos. O que você tem a dizer sobre isso.

Representante 6: Bom, como eu tinha dito, nós temos satélites para saber quais são criminais e quais não são...

Manifestantes: Mas e as queimadas?! É só isso que o senhor tem para fazer?! Vai ficar dormindo enquanto nossas florestas queimam, como você diz que tudo isso é equivocado?! Você acha isso certo?

Representante 6: Uma solução que eu tava propondo com meus colegas, era pôr chips nos tratores e nos motosserras, onde o INPE poderia controlar e desligar também quando uma motosserra ou um trator fosse ligado na Amazônia, a gente teria meio que um controle sobre isso.

Manifestante 6: Espero soluções sobre isso.

Parlamentar: Bom senhores, foram expostas aqui as problemáticas e possíveis soluções, e nós parlamentares vamos pegar elas e nos reunir, e assim teremos a solução final.

Representante 6: Seu juiz, você pode me dar mais 30 segundos por favor?

Juiz: Sim, lhe concedo.

Representante 6: Uma dúvida que eu tenho com relação a vocês manifestantes, qual é a média de idade de vocês, 15... 16 anos?! Vocês não deveriam estar estudando invés de tá aqui perdendo tempo manifestando?!

Manifestantes: Nós estamos buscando por soluções...

Fala final do representante do grupo dos estudantes: tudo isso teve uma intenção de mostrar que todos são capazes, não só nós jovens, mas toda a sociedade, pois nós vivemos em um país democrático, temos liberdade de expressão e devemos usá-la, então acredite.

Fonte: transcrição da vídeo-gravação - cenas representadas pelos alunos no projeto

Por meio da vídeo-gravação, pudemos captar as cenas nas quais os alunos manifestaram que aprenderam os conteúdos abordados no projeto, expressando-se formalmente aos visitantes, representando personagens, provocando questionamentos geradores de reflexões em torno das problemáticas das regiões do Brasil: norte,

nordeste, sul e sudeste. Detalharemos esse processo produzido pelos estudantes na seção 5.

Como esclarece Cunha, Mata e Correia (2006, p. 25), “[...] a filmagem apenas mostra a parte ‘emersa’, visível da atividade”. Concordando com as autoras, ressaltamos que a utilização do vídeo como ferramenta de pesquisa funcionou como modo de captar a manifestação do fenômeno, sendo necessária a utilização do triplo movimento de descrição, interpretação e análise dos dados da pesquisa.

Após a observação participante, entrevista e vídeo-gravação, aplicamos um questionário com os alunos no mês de dezembro de 2019 que teve como finalidade, além de dispor de dados que evidenciaram o perfil dos alunos pesquisados, revelar por meio da escrita dos alunos suas objetivações das apropriações dos conteúdos escolares, em especial, dos conteúdos da disciplina de geografia, a qual se refere essa pesquisa.

Utilizamos o questionário contendo 11 questões abertas, de modo que os estudantes se sentissem com maior liberdade de expressar-se, tendo em vista que as questões foram formuladas considerando sua atividade de estudo na etapa formativa do Ensino Médio e no projeto LINKESAR. O conteúdo das questões se refere à atividade de estudo dos estudantes, seguindo a ordem funil, a qual segundo Gil (2011, p. 127), “[...] cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade”. Esse modo de ordenação auxiliou os estudantes a organizar suas ideias com relação à extensão dos objetivos de uma forma encadeada.

Para explicitar a metodologia utilizada para a execução desta pesquisa de forma objetiva, fizemos uma síntese dos instrumentos aliados aos objetivos específicos da pesquisa, a fim de alcançarmos nosso objetivo geral: *Analisar o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio.*

QUADRO 3 – OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
1) Analisar as significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica no	Entrevista reflexiva - organização de situações que provoquem a reflexão do professor acerca do fenômeno apropriação e objetivação dos

Ensino Médio	conteúdos escolares (discussão de textos envolvendo a temática da pesquisa).
2- Apreender situações de ensino-aprendizagem que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes	Observação participante com base nas seguintes etapas: planejamento do projeto LINKESAR, envolvimento das ações do projeto em sala de aula, participação dos estudantes e avaliação. Ferramentas de apreensão dos dados na observação: questionário, gravadores de áudio, de vídeo, diários de campo e pesquisa documental.
3- Analisar significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares	

Com base nessas informações, nos instrumentalizamos tendo em vista os objetivos da pesquisa, com intuito de evidenciar como o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares é constituído, organizado e executado pelo professor e pelos estudantes do Ensino Médio da ESAR.

3.5 Tratamento dos dados da pesquisa

As técnicas empregadas para apreendermos os elementos do presente fenômeno foram: questionário *online*, questionário descritivo, observação participante, entrevista e pesquisa documental. As ferramentas utilizadas para captação dos dados foram vídeo-gravação e diário de campo.

Para organizarmos todo o conteúdo textual produzido mediante essas técnicas e ferramentas, optamos pela análise textual discursiva de acordo com a proposta de Moraes (2003). Este autor compreende que nos dados oriundos de pesquisas qualitativas devem ser considerados aspectos subjetivos que possibilitem ao pesquisador organizá-los tendo em vista o método de investigação.

O autor elucida também que sua proposta de análise textual discursiva deve ser utilizada pelo pesquisador em concomitância com a teoria que fundamenta sua pesquisa, pois ela o orientará nas escolhas e na organização dos textos. Fundamentados nos pressupostos de Vigotski (2006), buscamos na investigação do presente fenômeno analisar processos e não produtos, explicar e não descrever e analisar o problema do

pensamento fossilizado. Por conta disso, seguimos os passos considerados por Moraes (2003) como cruciais para evidenciarmos o movimento de constituição do fenômeno: descrição, interpretação e análise. Organizamos e analisamos os dados com base nas seguintes etapas: unitarização e categorização.

Detalhando esse movimento, realizamos primeiramente a leitura flutuante do conteúdo transcrito das entrevistas, da observação participante e dos questionários. Logo após, partimos para o processo de unitarização dos dados, que correspondeu ao desmonte do corpus textual transcrito, onde foi possível destacar trechos que expressavam compreensão sobre modos de ser, sentir e agir do professor e dos alunos, emoções, necessidades, motivos, expectativas, desejos, enfim, elementos que expressam o conteúdo da nossa subjetividade captados pelas significações do professor e dos estudantes acerca do fenômeno investigado.

Ao destacar os trechos importantes ao estudo do fenômeno, organizamos e relacionamos os dados com base no critério semelhança, em prol da construção das unidades de significado e sentido. Com base nessa construção, pudemos chegar às categorias. A categorização – é o processo de “[...] comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197).

Na análise e interpretação do conteúdo das entrevistas realizadas com o professor, reunimos as unidades que se repetiam e se complementavam formando subgrupos indicativos de sentidos, que culminaram na definição e nomeação das seguintes categorias: 1) Planejamento como ponto de partida da atividade pedagógica; 2) Compromisso social e pedagógico com a docência.

O mesmo movimento foi realizado com o *corpus empírico* produzido pelos questionários e as observações participantes realizadas com os estudantes, que culminaram na organização das seguintes categorias: 1) Significações dos estudantes acerca do Ensino Médio evidenciando a relação singular-particular-universal; 2) Significações acerca dos conteúdos escolares no Ensino Médio; 3) LINKESAR: significações de uma prática pedagógica bem sucedida.

Após esse procedimento de definição das categorias de análise, procedemos com a construção do metatexto, a fim de organizarmos o todo caótico. O metatexto foi constituído pela interpretação e descrição das categorias, tendo como base o destaque dos elementos discursivos do material transcrito essenciais a serem analisados. O passo seguinte foi a produção textual, momento no qual analisamos os dados com base no

metatexto produzido, articulando teoria aos fatos evidenciados, tendo em vista uma compreensão fundamentada.

Orientados por esse procedimento analítico, entendemos que os resultados da pesquisa expressaram que a atividade pedagógica desenvolvida por professores e alunos cotidianamente nas escolas é constituída social e historicamente, e, portanto, fruto das relações que seres humanos produzem em sociedade. Partimos para a seção analítica deste trabalho que evidencia o estudo aprofundado do fenômeno com base nos pressupostos defendidos.

4 A FORMA E O CONTEÚDO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO

As significações são, para Vigotski (2009), constituídas pela unidade significado e sentido, isto é, o substrato que medeia a relação do indivíduo com a universalidade (realidade social). Ao nos relacionarmos com o meio social, partilhamos significados e produzimos sentidos sobre ser e estar no mundo, compartilhamos ideias, nos comunicamos, acessamos técnicas, ferramentas, ou seja, nos tornamos parte do gênero humano.

São as significações, portanto, que revelam as relações concretas que nos constituem como tal, que explicam nossas ações, nossas decisões. Isso acontece porque, segundo Vigotski (2009), o significado da palavra se amplia e enriquece-se à medida que nos apropriamos dele e produzimos sentidos. O sentido da palavra é para Vigotski (2009, p. 465) “[...] a soma de todos os fatos psicológicos que ela (a palavra com significado) desperta em nossa consciência”, sendo, portanto, amplo e inconstante, pois corresponde a tudo aquilo que produzimos no plano da subjetividade, relacionado ao campo das nossas emoções, necessidades e motivos.

Seguindo essa orientação teórica e com a pretensão de dar conta do primeiro objetivo específico: analisar as significações produzidas pelo professor sobre a atividade pedagógica no Ensino Médio, organizamos esta seção para analisar as significações do professor que explicam a forma e o conteúdo da atividade pedagógica desenvolvida pelo docente, cuja intencionalidade é garantir que os discentes realizem o movimento de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares.

Fazemos isso por meio do resultado do processo descritivo, interpretativo e analítico dos dados das entrevistas realizadas com o professor. Conforme já fora mencionado, o procedimento de análise adotado foi a análise textual discursiva (MORAES, 2003), caracterizada pelo movimento de unitarização, que envolve o destaque de trechos que expressam significações dos interlocutores acerca do fenômeno investigado e de categorização, que corresponde ao agrupamento das unidades de análise seguindo critérios de semelhança e homogeneidade.

A análise das entrevistas do professor resultou em três categorias: 1) Planejamento como ponto de partida da atividade pedagógica; 2) Compromisso social e pedagógico com a docência; 3) LINKESAR: significações de uma atividade pedagógica

bem sucedida. Daremos início às análises com a descrição do perfil do professor pesquisado e, em seguida, prosseguimos com as análises e interpretações das categorias.

4.1 Perfil do professor investigado

O professor que se identifica pelo pseudônimo “Geo” é natural da cidade de Teresina – PI, formado pela UESPI – Universidade Estadual do Piauí em Licenciatura em Geografia e atua há pouco mais de cinco anos como professor de geografia. Ao discorrer sobre sua história de vida, Geo narra que desde criança tem desenvolvido a vontade de ser professor, pelo fato da sua família ser composta em sua maioria por professores. Segundo o docente, as pessoas que mais lhe influenciaram para que desenvolvesse o interesse pela docência foram sua mãe, que é professora e seu primo que hoje se destaca como professor bem sucedido de geografia na cidade de Teresina, como explicita a seguir:

Na questão da geografia, de ser professor na verdade, **sempre tive essa vontade, desde pequeno**, né... Eu sempre busquei isso aí. Então, **eu já sabia o que eu queria**. Realmente eu **não queria outro curso que não fosse ser professor, pela importância que é dentro da sociedade**, e poder ensinar também. Na verdade, **minha família é formada mais por professores... A principal influência foi um primo meu**. A gente até brinca que se montasse uma escola não dava porque em geografia foram formados oito, só na nossa família (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019).

As significações acima revelam que a vida familiar se constituiu em uma das condições objetivas responsáveis pela aproximação com a docência em geografia ainda muito cedo na vida de Geo. Essas relações permitiram que o professor produzisse significações importantes sobre a profissão docente, o que o levou desde cedo a projetar a docência como opção profissional. Essa situação concreta evidencia que as relações sociais têm um importante papel na nossa vida individual, nas nossas escolhas futuras.

Geo significa, assim, como o social está atuando nele possibilitando-o criar funções psicológicas de natureza social, como as significações, os motivos, o que indica que as relações sociais estão se convertendo em funções mentais de natureza pessoal (SIRGADO, 2000). Nesse viés, o professor manifesta seu elo com o social por meio de expressões pessoais, como: *“não queria outro curso que não fosse ser professor, pela importância que é dentro da sociedade [...]”* *“Minha família é formada mais por*

professores... A principal influência foi um primo meu” (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019). O docente produz, assim, significações que revelam que “a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação” (MARTINS; PASQUALINI, 2015, p. 363-364).

O professor Geo se considera privilegiado pelo fato de ter estudado desde a pré-escola em boas escolas particulares. Isso, para ele, é fruto da concepção de educação da família dele, em especial da sua mãe. Segundo ele, as escolas nas quais frequentava não eram as melhores da cidade, mas “[...] eram colégios que davam pra você ingressar numa universidade pública” (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019). Essa significação revela que as relações produzidas pelo professor com o social foram mediações importantes que possibilitaram as condições objetivas para que ele exercesse a atividade da docência. Isto posto, consideramos que:

[...] as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições (SIRGADO, 2000, p. 64).

Verificamos, assim, que o indivíduo constrói sua singularidade nas relações sociais, a partir das condições as quais lhes são apresentadas. A pobreza material e cultural, por exemplo, é condição que determina a constituição da singularidade do homem, assim como sua atuação na realidade. Com base nesse fato, o professor significa que tem clareza de que as condições objetivas que dispôs foram importantes para seu ingresso na universidade, lhe possibilitando concretizar seu desejo de cursar uma licenciatura. Isso expressa que as relações sociais se configuraram como condições objetivas que passaram a se converter em elementos da sua subjetividade: ser professor de geografia.

No momento em que discursava sobre esse período da sua vida, Geo acrescentou que como aluno: “[...] eu não era um daqueles mais inteligentes, porém, tirava aquelas notas nas disciplinas como matemática, física que eram só de passar mesmo. Mas na parte de humanas, eu sempre me destacava. Passei de primeira no vestibular” (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019). Sobre seu ingresso na universidade, ele revelou que:

Eu já pendia para o lado das humanas... E a referência foi um primo meu que era mais velho, e **eu me espelhava muito nele**. Então, **eu gostava, eu achava bonito**. Inclusive, ele foi até meu professor. Então, **o jeito, a forma de dar aula, como aprendia os conteúdos...** Então, fui... **Eu quero isso pra minha vida!** Simplesmente, eu considero ele um dos melhores e tenho o prazer de trabalhar com ele. Então, virou agora meu colega de trabalho. **As aulas dele eram muito boas, eram incríveis! Quando ele falava, as pessoas... Meu Deus do céu, se eu for pelo menos a metade do que esse rapaz é!** Então, por isso que **ele foi o meu primeiro incentivador, para continuar no curso**. Ele sempre dando dicas... Eu ia lá na casa dele, ia lá pra tirar dúvidas... **Ele sempre estava disponível, me direcionando os caminhos...** Ele mora perto da minha casa, então por isso que foi mais próximo assim. Então, **ele foi bem importante** (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019).

A decisão de ser professor foi mediada por um conjunto de afetos positivos que foram constituindo o docente. Nos trechos *“as aulas dele eram muito boas, eram incríveis!”*, *“eu quero isso pra minha vida”* (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019), apreendemos que os afetos produzidos na relação com o primo professor orientaram os motivos para ser docente. A narrativa de Geo fortalece a tese de que os processos sociais não podem ser naturalizados tendo em vista que é no social que encontramos as condições para nosso desenvolvimento.

Geo revela o papel do outro e dos motivos na construção da sua singularidade como docente. Os afetos positivos produzidos na relação com o primo determinaram a relação pessoal do professor com a docência, impulsionando-o a criar as condições para ingressar na docência e para permanecer no curso de licenciatura. Isso demonstra que a relação afeto-intelecto está mediando a tomada de decisão do professor, ou seja, seus motivos de ser e estar professor.

A unidade afeto e intelecto é o vetor das nossas decisões, “[...] ou seja, quanto mais consciência e clareza temos das coisas, dos processos, dos nexos que explicam a realidade histórica, mais nos sentimos mobilizados à ação” (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 367). As significações presentes na narrativa do professor confirmam o que afirma Vigotski (2000) sobre o homem ser síntese das relações que encarna e que por mais aparentemente racional que possa parecer uma decisão, ela sempre tem uma base afetiva.

O docente esclarece que o fato de boa parte da sua família ser composta por professores, de ter tido destaque nas disciplinas de humanas durante a educação básica,

de ter tido boa relação com os professores nesse período e da sua admiração da forma de ensinar do seu primo professor foram os motivos que lhe impulsionaram a optar pela docência em geografia como profissão. Essas significações nos fazem compreender que tornar-se docente não é um processo natural, mas, sobretudo, social e histórico, dado que todos esses fatos e outros que não estão destacados na narrativa do professor ganham forma de determinações, tanto de ordem objetiva como subjetiva. Portanto, são as determinações sociais e históricas que ditam os rumos do nosso desenvolvimento.

Sobre o ingresso na docência, Geo compreende que foi tranquilo e, *“diferentemente do que muitos professores falavam, eu gostei! [...]”* (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019). Na sua atuação como docente, ele significa que a formação continuada tem lhe ajudado a atender as necessidades que se apresentam em sala de aula, na relação com seus alunos.

O professor, apesar de trabalhar como docente em três instituições, sente a relação com a ESAR como *“[...] uma história de amor!”* (Entrevista com o professor realizada em 23/12/2019). Em sua narrativa, essa relação se configurou como uma história de amor por conta das causalidades que culminaram no seu ingresso, saída e retorno à ESAR. Segundo ele, esses fatos fizeram com que se fortalecessem os laços com a instituição.

Os motivos de ser e estar professor de geografia foram constituídos pelas condições objetivas produzidas na relação de Geo com seu contexto familiar, escolar e social. No discurso do professor, ele demonstra que na sua relação com esses complexos sociais foram produzidas significações predominantes como a importância da docência para o desenvolvimento humano e a geografia como área do conhecimento que oferece ao professor e aos alunos possibilidades de sucesso. Essas significações revelam como as condições objetivas foram determinantes na produção da singularidade de Geo.

As significações produzidas por Geo acerca da sua história de formação como professor revelam que ele como ser humano se constitui pelas condições histórico-sociais. Enquanto indivíduo de relações, ele produz diante das condições postas a ele motivos para entrar em atividade. Portanto, como assevera Farias et al (2009), a identidade do professor se constitui por um processo de humanização, ou seja, por uma construção social e histórica ligada às suas múltiplas experiências pessoais e profissionais, como sua história de vida, formação e prática docente.

Ao revelar as mediações determinantes para a constituição de Geo enquanto profissional docente, prosseguimos com as análises das categorias: 1) Planejamento

como ponto de partida da atividade pedagógica; 2) Compromisso social e pedagógico com a docência; 3) LINKESAR: significações de uma atividade pedagógica bem sucedida. No processo de análise da narrativa, seguindo os critérios de Moraes (2003), esclarecemos que nas significações do professor Geo acerca da atividade pedagógica no Ensino Médio fica patente o valor do planejamento didático, do compromisso social e pedagógico com a docência e do processo de apropriação e objetivação dos conteúdos do Ensino Médio mediados por uma atividade pedagógica em particular: o LINKESAR.

4.2 Planejamento como ponto de partida da atividade pedagógica

Nesta subseção, nosso interesse é destacar no conjunto das significações produzidas pelo professor as mediações que determinam sua atividade. Para isso, destacamos da narrativa do professor trechos que indicam que para o docente, o ponto de partida de qualquer atividade pedagógica é o planejamento:

Tudo se inicia dentro, né... Do planejamento. Do planejamento inicial, a gente busca os objetivos a serem alcançados” (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Segundo Farias et al (2009), o planejamento faz parte da ação didática, sendo precedida pelo diagnóstico da realidade da sala de aula e prosseguida pela execução, avaliação e pelo replanejamento. É por esse modo que o planejamento implica em prática reflexiva, política, ética e contínua. É nesse sentido que afirmamos que o ato de educar não é neutro, é antes um ato político porque reverbera a intencionalidade de formar homem e mundo.

O professor Geo tem consciência disso e faz do planejamento seu ponto de partida na produção da sua prática. Nessa direção, o docente assume que se vê peça fundamental nesse processo, porque precisa determinar os objetivos que deverão ser alcançados pelos seus alunos. Para o professor,

É de suma importância que o aluno tenha essa apropriação e a objetivação desses conteúdos, **principalmente como manda a BNCC** [...]. Algo que é dinâmico, que eles possam então dar um sentido àqueles conteúdos para eles (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Verificamos neste trecho que a prática do professor em sala de aula é mediada pela significação acerca da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, presente no discurso da classe docente nos dias atuais. A BNCC define as competências e habilidades necessárias a serem transmitidas e assimiladas na educação básica, nas áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, tendo como tema norteador “as tecnologias”.

As discussões que giram em torno da BNCC, assim como as da Reforma do Ensino Médio, são movidas por disputas, pelo fato de colocar em jogo os rumos da aprendizagem dos estudantes. Sendo reconhecida como necessidade desde a LDB nº 394/96, é assegurada também pela Constituição Federal (1988), como direito de todos os estudantes a terem uma educação comum e de terem acesso a conteúdos mínimos que garantam sua formação básica.

Analisando de um lado essa política, podemos chegar a conclusões superficiais de que o direito dos estudantes pobres finalmente está sendo garantido, pelo fato de ter sido estabelecido um padrão mínimo de qualidade na transmissão dos conteúdos escolares. De outro lado, desvelando tal situação, compreendemos que se trata de mais uma artimanha que visa limitar a ação docente, controlando o modo dos professores planejarem suas aulas mediante a homogeneização do cotidiano escolar. Se cada escola provém de uma comunidade, a qual se constitui por certas pessoas com certos costumes, valores e crenças, como podemos determinar um modelo único de aprendizagem?

A formação humana e integral na qual defendem os idealizadores da Base Nacional Comum Curricular, segundo Ribeiro da Silva (2015, 369) estaria sendo capa atrativa para a velha “[...] formação administrada, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial”.

Com base nesses fatos, porque o professor desenvolve sua prática docente mediada pela BNCC? Porque esse é o discurso presente na realidade objetiva, nas redes sociais, na mídia, na escola, na universidade. Não tem como o professor estar fora dessa realidade, uma vez que esse é tema obrigatório nas políticas de formação inicial e continuada de docentes no contexto atual brasileiro. O profissional docente, imerso numa realidade social que está passando por um processo de transformação, é compreensível que tenha essa preocupação de estar se orientando pela BNCC. Isso mostra sua vinculação com a realidade.

A realidade objetiva, concebida por Afanasiev (1982) como matéria, é constituída por leis próprias que independem da vontade humana. Manifestada na vida cotidiana, a realidade objetiva constitui-se pelo movimento constante que abrange processos e fenômenos, correspondendo à base e à determinação da consciência do homem. É por esse modo que Heller (2016, p. 35) esclarece que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade [...]. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade.

Como a autora elucida, a cotidianidade, pelo fato de mexer com muitos dos nossos sentidos ao mesmo tempo, nos leva a tomar atitudes no dia-a-dia simplistas e desprovidas de reflexões aprofundadas, não abrindo possibilidades de nos dedicarmos inteiramente a fatos pontuais da realidade. Por mais que nenhum indivíduo escape da vida cotidiana, conforme ressalta a autora, ela possui um traço essencial que mede forças com as circunstâncias heterogêneas: a hierarquia, fazendo com que os indivíduos produzam significações de acordo com a forma com que a sociedade se organiza (HELLER, 2016).

São as situações sociais de desenvolvimento que abrem possibilidades de o indivíduo modificar a estrutura da vida cotidiana. A escola-campo da pesquisa, ESAR, escola na qual o professor atua cotidianamente, é uma instituição filantrópica constituída por um corpo coletivo de gestores, professores, assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais que se engajam em fornecer aos alunos formação escolar humana, ou seja, uma formação que os possibilite superar as condições atuais de vulnerabilidade social.

Por meio de seu projeto pedagógico, a escola incentiva o planejamento de práticas pedagógicas diferenciadas ao longo do período letivo, sendo, portanto, condição que a nosso ver ajuda os professores a valorizarem o planejamento da ação didática.

O docente demonstra visão ampla da educação escolar porque considera como ponto de partida a natureza e a especificidade do ato educativo: o planejamento, a intencionalidade, e isso diz respeito à escolha dos conteúdos, das estratégias de ensino, do processo de avaliação. Portanto, parte-se sempre dos objetivos: “o que queremos que nossos alunos venham a fazer, a conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recurso contamos?” (FARIAS et al, 2009, p. 107). Como expressa na narrativa abaixo:

[...] do planejamento inicial, a gente busca os objetivos a serem alcançados. **É claro que nem sempre a gente vai ter esse objetivo alcançado**, porém, né... **Aí que se faz as estratégias...** A partir do planejamento é que você vai colocar em prática... Como eu falei anteriormente: nem sempre a gente vai colocar em prática... **Aí é que está [...]. O planejamento não é algo que é rígido.** Ele dá, né, é... Essa margem para que a gente possa estar adequando à sala, àqueles alunos. Então... **O planejamento é fundamental** para o fazer pedagógico, **para que o aluno possa entender os conteúdos** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Nessa significação, o profissional demonstra que embora elabore objetivos em sala, leva em conta as contingências, situações imprevisíveis que muitas vezes dão outro direcionamento ao processo de ensino-aprendizagem. Para resolver isso, desenvolve estratégias, ou seja, novos planos que visam satisfazer seus objetivos.

Geo expressa que tem clareza de que o que faz é determinante para que seus alunos entendam os conteúdos. Sobre esse fato, Bernardes (2012) esclarece que existem diversos modos de apropriação da cultura, mas, é na escola que o indivíduo aprende de modo intencional e sistemático conhecimentos que vão ampliar sua capacidade de enxergar o mundo. A escola é, sem dúvidas, espaço propício no qual o aluno desenvolve pensamento teórico que o permite dialogar e questionar sobre fatos ocorridos ao ser redor de forma elaborada e menos superficial.

O desenvolvimento do pensamento teórico do indivíduo em fase escolar é um processo gradativo de mudanças quantitativas e qualitativas, fomentado pela forma com que o professor organiza o ensino. A organização do ensino, concebida por Moura (2016) como processo no qual o professor articula teoria e prática, constitui a atividade do docente e é condição objetiva para que os alunos aprendam.

Segundo o autor, “a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade:

estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” (MOURA, 2016, p. 103). Para que os alunos realmente se apropriem e objetivem os conteúdos em sala de aula, o professor precisa desenvolver estratégias que permitam que o estudante desenvolva motivos de atividade. Ou seja, “[...] tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve” (MOURA, 2016, p. 103).

Tendo em vista uma realidade inconstante que demanda dos indivíduos mudanças físicas, cognitivas e emocionais frequentes, o profissional docente precisa estar continuamente em processo formativo de apropriação de conhecimentos, qualificando cada vez mais sua atividade. Consequentemente, indagamos: qual a qualidade da atividade pedagógica na apropriação e na objetivação dos conteúdos escolares?

A atividade pedagógica que corresponde a uma estrutura organizada constituída pela atividade acumulada historicamente condensada em conteúdos escolares, atividade de organização de ensino, atividade de ensino e atividade de aprendizagem, tem como qualidade o modo como o par mais desenvolvido, o professor, se organiza para que seus alunos se apropriem e objetivem os conteúdos que ministra. Moura (2016, p. 103-104) especifica os elementos essenciais que garantem a qualidade da atividade pedagógica:

O professor que se coloca, assim, em atividade ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola.

Portanto, a atividade de ensino requer também a aprendizagem contínua do professor, fato este que torna a formação docente como um processo que deve colaborar para o desenvolvimento da ação didática, quanto à escolha dos objetivos, dos conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem e do procedimento avaliativo.

Compreendemos, assim, que Geo considera o planejamento como elemento principal para a atividade pedagógica, a qual subsidia a apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes. Isso confere à escola função social ímpar de

formação humana, pois, por meio das atividades que organiza, produz as condições para que o sujeito cognoscente amplie suas funções psíquicas, possibilitando-o criar novos modos de ser, estar e sentir sua realidade.

Por conta desses resultados, elucidamos que a possibilidade de sucesso da atividade pedagógica se encontra no compromisso ético que o professor desenvolve com a docência, com os seus alunos, e isso envolve processo árduo de estudos e progressão intelectual. Ou seja: o educador, para desenvolver com sucesso seu ofício, tem que ser educado. Esses elementos discutidos sinalizam que o professor Geo desenvolve sua atividade pedagógica com compromisso social e pedagógico, abrindo possibilidades para a compreensão da próxima categoria.

4.3 Compromisso social e pedagógico com a docência

Ao narrar sobre o desenvolvimento da sua atividade, Geo emana viver e sentir a docência com compromisso social e pedagógico. A fim de explorar melhor essa dupla dimensão expressa nas significações de Geo acerca da sua atividade docente, reunimos nesta subseção trechos que expressam que o professor, a partir dos objetivos que elabora para que os alunos se apropriem e objetivem os conteúdos escolares, é movido pelo compromisso social e pedagógico para com a sua profissão.

[...]. A pergunta que fica é: por que o esforço de ser um melhor professor? Existem muitas respostas. É certo que as razões podem ser classificadas como sendo de natureza econômica, ética, ideológica ou apenas pessoal. Uma, de natureza ética, seria a de fazer com que haja uma mudança qualitativa naqueles a quem a ação pedagógica se dirige, fazendo com que ele se apropriem de conhecimentos considerados relevantes para si, em consonância com o coletivo que os acolhe (MOURA et al 2017, p. 72).

Portanto, nosso entendimento acerca do compromisso docente diz respeito ao desenvolvimento ético e ideológico do professor para com sua profissão que o possibilita desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem movidas pelo objetivo de formar o humano, o que implica em criar as condições para que os estudantes objetivem funções psíquicas ao se apropriar da cultura humana organizada.

Em sua narrativa, Geo explicita que o desafio do professor na atualidade é conseguir que todos os alunos aprendam, pois entende que *“cada um tem uma dinâmica diferente... E principalmente quando tratamos de uma instituição filantrópica”* (Entrevista com o professor realizada em 20/12/2019). Esta significação demonstra que se trata de um professor que consegue enxergar sua sala de aula numa perspectiva de totalidade, como revela no trecho a seguir:

Por que esse aluno está dormindo? O que aconteceu? Ele trabalha? Ele ajuda o pai e a mãe? Então, nós temos que olhar o todo. Às vezes a gente vê que o aluno que está dormindo, a gente não sabe. O aluno que tira nota baixa, a gente não sabe. Por quê? O aluno só estuda? **Quando se trata de uma instituição filantrópica, nós temos que ter um olhar bem mais criterioso**, porque são alunos que têm problemas como ansiedade, depressão, alunos que tomam medicação. Então, a gente tem que ter o cuidado de estar averiguando, de falando com eles, porque qualquer palavra pode ser realmente... Como diz a expressão dos que sofrem com depressão: um gatilho [...]. Muitos você não vai conseguir alcançar por diversos fatores, desde a questão de não ter a base, até a questão familiar. **A gente tenta buscar que esse aluno tenha mais empolgação, que busque se apropriar dos conteúdos, que tenha interesse pela aula** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

O professor entende a particularidade da sua sala de aula: alunos que estudam numa instituição filantrópica. Partindo disso, diante do que evidencia na significação acima, ele busca entender quem são os alunos dessa escola filantrópica e que isso tem impacto na atividade pedagógica que realiza. Ele compreende que não pode desenvolver a atividade pedagógica desconsiderando um elemento determinante para o andamento da sua disciplina, que é estar numa escola filantrópica e que os alunos têm uma condição financeira e social que os torna extremamente vulneráveis. O professor evidencia que busca compreender as mediações que vão determinar quem são esses jovens e como esses jovens vão se comportar no desenvolvimento das atividades.

Apesar da particularidade da turma, o professor demonstra compreender a importância da sua atividade, significando que o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares é o que garante que seu trabalho está sendo realizado com a qualidade necessária:

Nós temos que ter essa garantia, né? É claro que nós fazemos de tudo para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos a

partir do pensar, quando você está pensando em **algo que faça sentido pra eles...** Então... É importante que eles tenham essa compreensão e que nós professores também tenhamos essa compreensão [...] A partir do planejamento a gente vai podendo é... Fazer com que esses conteúdos, **essa apropriação seja para eles [...]** **que faça um sentido na vida deles** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

O profissional em vários momentos significa que o aluno se apropria de determinado conteúdo quando este (o conteúdo) tem algum sentido para ele e isso se efetiva quando ele, como par mais desenvolvido, objetiva situações de aprendizagem.

Aquilo que dá sentido ao estudante é a significação que o docente está produzindo sobre apropriação. Para ele, a apropriação realmente se efetiva quando os alunos conseguem encontrar um sentido para aquele conteúdo. Duarte (2008) considera que o processo de apropriação possui três características. A primeira é que corresponde a uma atividade de reprodução. De acordo com o autor, esse traço da apropriação revela que o homem somente se apropria quando está em atividade, utilizando e compartilhando com seus pares instrumentos e ideias já existentes na sua cultura.

A segunda característica da apropriação é de que se trata da “[...] mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano” (DUARTE, 2008, p. 31). Consiste, pois, num processo que liga o ser singular ao plano da universalidade (objetivações acumuladas pelo gênero humano). A terceira característica revela que o processo de apropriação é, por natureza, um processo educativo, porque efetiva-se pela relação entre os homens mediante a produção de significados e sentidos.

Pelo fato da apropriação se tratar também de um processo educativo, o estudante se apropria espontaneamente da sua cultura em diferentes espaços sociais: família, mídia, associações de bairro, igreja, etc. Ou seja, o estudante aprende mediado por inúmeros complexos sociais e de diferentes formas. Entretanto, como destaca Duarte (2008, p. 33), “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”.

Ao significar que a apropriação dos conteúdos escolares acontece quando os estudantes produzem sentido em relação ao que estão estudando, o professor está entendendo que não se consegue aprender algo descolado da vida real, ou seja, da cotidianidade que determina o ser e o estar no mundo. Os conteúdos organizados na

escola por meio de disciplinas e áreas de conhecimento somente adquirem forma na atividade pedagógica, isto é, na atividade intencional do professor quando este consegue relacionar os conteúdos à realidade histórica e social dos seus alunos.

Isso se faz pela mediação da atividade pedagógica, a qual, segundo Bernardes (2012), se constitui como fundamental para o processo de formação do humano. Compreendendo que a apropriação dos conteúdos na escola difere-se qualitativamente do processo de apropriação nos demais espaços sociais pelo fato da escola ter como especificidade a atividade pedagógica, o docente da pesquisa elenca algumas ações que, para ele, possibilitam aos estudantes apropriação dos conteúdos que os leva a objetivarem novas relações na escola e na sociedade:

O planejamento tem que estar em dias [...]. **As aulas têm que ser mais dinâmicas...** Sala de aula invertida... **Buscar novas metodologias, metodologias ativas** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Ele entende que essas estratégias são importantes para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos, entendendo que o planejamento não pode ser algo engessado, tem que visar o movimento existente na sala de aula. Ele demonstra que busca desenvolver uma prática que leva em conta as contingências da sala de aula. Para isso, busca criar estratégias de ensino e aprendizagem que visam a dinamicidade, porque compreende que envolver jovens e despertar neles o interesse pelos conteúdos são aspectos essenciais para garantia do bom ensino. Segundo o professor:

Boa parte dos alunos consegue compreender que aquilo ali é importante... Boa parte deles... Os outros não... Ainda... Não consideram que sejam tão importantes. Então, o que que faz para que possam entender aqueles conteúdos são importantes? Colocar o dia-a-dia. **Eles se interessam mais quando se coloca o dia-a-dia.** Como é a forma que eles se colocam no espaço? Por que o preço do petróleo aumentou? Vocês sabem o porquê? Então... Aconteceu isso lá no Oriente Médio e essa refinaria veio pra cá... Olha a ligação... Aconteceu lá no Oriente Médio e veio refletir aqui no Brasil... Essas questões de blocos econômicos, geopolítica... **Tudo isso aí a gente tenta buscar para eles fazerem as relações** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

As significações que o professor produz sobre estratégias de ensino e aprendizagem dizem respeito àquilo que vai favorecer a relação do aluno com o

conteúdo. Os conceitos da geografia evidenciados pelo professor são abstrações, sínteses que expressam os fenômenos da realidade, mas que, segundo Belieri e Sforini (2018), adquirem relevância na unidade com a realidade concreta dos estudantes.

É por isso que “envolver-se ativamente com o conhecimento exige que a ação a ser realizada tenha sentido pessoal para o sujeito, portanto, há que se ter em vista a relação afetivo/cognitiva do estudante com o objeto de ensino” (BELIERI; SFORNI, 2018, p. 394-395). É exatamente isso que faz Geo com sua intervenção junto aos alunos nas situações de ensino. O docente estimula os alunos a pensarem sobre os conteúdos ensinados a partir de realidade na qual estão inseridos, como objetos da vida cotidiana.

Nessa direção, ele contribui para que seus alunos se aproximem dos conteúdos da geografia que passam a vê-los como parte constitutiva de seu mundo, como expressão da realidade. Compreendemos que essa atividade pedagógica medeia o surgimento de novas relações do aluno com a realidade, portanto, é atividade pedagógica que ultrapassa a dimensão da formação cognitiva e se expande para formar o humano.

O conceito formação humana difere-se do conceito formação humanista - formação moral e ética de preparação do indivíduo para exercer seu papel na sociedade (STONA, 2016) e do conceito formação humanística – formação da sensibilidade estética através do contato com a arte, como música, teatro e literatura (BRASIL ESCOLA). Tem, portanto, implicações pedagógicas específicas na escola e assume a função mais importante no processo educativo: ações elaboradas que contribuem para que o homem se torne humano.

Tais ações, no contexto escolar, referem-se às ações do educador que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos indivíduos por meio do produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações intersíquicas – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapsíquicas. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a apropriação do conhecimento promove mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende por possibilitar que o estudante estabeleça novas relações com o mundo objetivo [...] (BERNARDES, 2012, p. 79).

É inegável que na vida cotidiana os estudantes observam os acontecimentos do mundo por meio das notícias dos jornais, na internet, na comunicação com outros

indivíduos que compartilham os mesmos espaços sociais, se apropriando de modo assistemático desses fatos. Entretanto, é pela mediação da atividade pedagógica que os estudantes são levados a relacionar os fatos apropriados na cotidianidade aos conteúdos escolares, sendo possibilitados a compreender as causas dos fenômenos e sua relação com outros acontecimentos e outros conteúdos.

Por esse motivo, o professor Geo defende que o ponto de partida para a apropriação dos conteúdos pelos alunos é o fortalecimento da relação entre o conteúdo a ser ensinado e a vida real do estudante. De acordo com o professor, é preciso dar significado ao que o aluno aprende:

[...] trazer para a realidade deles. Eles têm uma realidade, então **a gente busca adaptar esses conteúdos para a realidade deles...** A gente busca mostrar as questões... Tudo o que seja referente ao homem, espaço... **Tudo aquilo ali a gente busca mostrar pra eles a importância desses conteúdos, a importância que eles têm dentro da vida da pessoa. Não é somente o conteúdo por conteúdo... Tem algo que fundamenta...** Tem algo que ele vai precisar mais cedo ou mais tarde daqueles conhecimentos... Então... Uma hora ou outra ele vai precisar desses conhecimentos. **A gente busca mostrar para eles dessa forma, que ele vai sentir necessidade desses conteúdos na vida deles** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

A geografia é de suma importância na vida do ser humano. Eu digo pra eles: olha, vocês... Professor, por que é importante estudar geografia? (eles perguntam no primeiro dia de aula). Eu vou lhes dizer agora... **O simples fato de você chegar até aqui, você utilizou a geografia.** O fato de você buscar a localização, encontrar um amigo... Isso é geografia... Você estar localizado nesse espaço, se encontrar nesse espaço, e a partir daí localizar a pessoa, seus amigos... Quando você vai pra casa ou você vai pro shopping e tem que dizer aonde fica... Então... A geografia é de suma importância para sua vida. **Não tem como viver sem a geografia** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Pela significação acerca do ensino de geografia, o docente entende a realidade dos alunos como fundamento que faz com que produzam necessidades para apropriar-se dos conteúdos. Essa compreensão do profissional se aproxima das ideias de Bernardes (2012, p. 80) quando enfatiza que:

[...] as ações presentes na atividade de ensino não podem ser descoladas das condições necessárias para que ocorra a concretização da dimensão ontogenética na constituição dos indivíduos. Se assim ocorrer, fica caracterizado o distanciamento entre a condição necessária para o desenvolvimento humano e a ação mediadora que

atua como instrumento que busca garantir a constituição do gênero humano nos sujeitos singulares. Assim, a atividade de ensino, executada de forma consciente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios – as ações e operações realizadas na prática pedagógica.

O professor como agente intelectual que desenvolve estratégias de ensino e aprendizagem, precisa considerar as mediações do real que constituem e determinam a vida dos estudantes. Contudo, pesquisas como as de Straforini (2018, p. 177) indicam que a geografia escolar tem se reduzido a apropriações do presente, simplificando o estudo da realidade a “[...] apresentação de ‘atualidades’, quase que transformando a disciplina em uma ‘geografia jornalística’, ou ainda em um espaço-tempo escolar de ‘contextualizações’ para outras disciplinas”.

Por mais que a abordagem dos conteúdos tenha como ponto de partida a realidade na qual os alunos estão envolvidos, ela não pode ser reduzida a essa etapa, pelo fato de não se constituir como objetivo da educação escolar. O ensino das disciplinas do currículo escolar consiste, pois, em criar as condições para que o aluno desenvolva pensamento teórico.

E, em se tratando do ensino de geografia, Straforini (2004, p. 56) explica que seus conceitos precisam garantir aos estudantes o desenvolvimento da sua criticidade mediante “[...] a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana”. Portanto:

[...] o ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar, sem qualquer hierarquização entre essas três grandes áreas de objetivação do gênero humano, deve ter como objetivo a transformação da concepção de mundo dos alunos e professores, em direção à difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Para uma concepção de mundo materialista, a prática social objetiva é o contexto a partir do qual as ideias são produzidas e têm sua significação. Mas não basta ser materialista, é preciso considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir (DUARTE, 2016, p. 63-64).

A escola enquanto instituição social precisa garantir mediação específica que tem por finalidade a produção do novo, ou seja, um indivíduo educado, o qual, por meio da apropriação dos conteúdos, objetiva novas relações sociais ao inferir, questionar e problematizar sua realidade. Geo compreende isso, e afirma que os alunos produzem novas relações sociais a partir da apropriação dos conteúdos quando conseguem criar conceitos, “[...] conseguem entender a importância daquele conteúdo e o espaço em que estão localizados. Ali eles dão novo sentido à vida deles, criando novos conceitos, novas formas de ver o mundo” (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

A geografia busca entender o espaço, a relação homem e natureza... Então, os conteúdos de geografia têm muito a ver com a dinâmica que acontece no país, no mundo, no seu bairro... Então, essa dinâmica, a geografia busca entender... As questões ambientais também... A partir daí, esses conteúdos de questões ambientais... De ser crítico também, né? Que a geografia hoje, ela busca essa criticidade... Não é mais aquela geografia decoreba. Então, **a partir disso aí, os alunos já começam a ter novos pensamentos, a entender um pouquinho a relação do homem com a natureza, o espaço...** Então, a partir daí **eles vão se desenvolvendo através de conceitos da geografia**, porque **esses conceitos não são colocados como algo pronto e acabado**. Então, **eles criam, para mentalizar aquele conceito** (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Neste trecho, o docente significa que o ensino de geografia contribui para o desenvolvimento dos alunos, a partir do momento em que eles produzem novas relações com sua realidade e com sua atividade de estudo. Pelos exemplos que ele cita é possível inferir que os alunos produzem novas relações quando são capazes de objetivar novos conceitos. O professor compreende que os alunos precisam criar para mentalizar os conceitos em sala de aula, entendendo que para se apropriar de um conteúdo, é necessário que o indivíduo desenvolva operações mentais para que a aprendizagem se efetive, um processo não natural, mas possibilitado pela atividade pedagógica.

Geo tem clareza de que a apropriação dos conteúdos da geografia permite que o estudante objetive novas relações, pois somente uma nova apropriação determina a produção de novas funções psicológicas superiores. Ao criarmos conceitos, produzimos novas funções psicológicas, porque o conceito vai mediar nossa relação com o mundo. O processo de apropriação corresponde à geração de algo novo e à necessidade contínua de desenvolvimento.

Vigotski (2009) esclarece que existem dois tipos de conceitos, tendo eles função específica nos contextos sociais: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. No contexto escolar, os conceitos científicos superam os conceitos cotidianos de forma gradativa, de acordo com o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, do jovem. Isso porque, segundo o autor, existe um nível de arbitrariedade criado pelas condições de ensino no qual enfraquece os conceitos espontâneos pela sua incapacidade de abstração. Na escola, as abstrações são objeto da ação pedagógica desde a pré-escola.

Apesar de entendermos que há superioridade dos conceitos científicos sobre os conceitos espontâneos na educação escolar, o teórico esclarece que não existe dicotomia entre estes conceitos, mas sim um processo único de formação de conceitos e da consciência realizado sob diferentes condições, e, por isso, a formação do indivíduo reflete a luta em que a escola e a vida cotidiana travam continuamente. Assim, “[...] a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos são inteiramente diversas: naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 263).

Pelo fato do estudante não estar descolado da sua realidade, ele se apropria dos conceitos espontâneos cotidianamente, sendo mediado ao mesmo tempo pelos conceitos científicos na escola. O teórico, por meio dos seus estudos, verificou que apesar de naturezas distintas, conceitos espontâneos e conceitos científicos estão sempre em relação na educação escolar, na qual o segundo supera o primeiro por internalização, incorporando-se à individualidade do estudante e passando a mediar suas futuras aprendizagens.

Ainda de acordo com Vigotski (2010), os conceitos científicos estarão sempre acima dos conceitos espontâneos pelo fato da apropriação dos primeiros envolver operações mentais que caracterizam a expansão da consciência do indivíduo. Para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos, o professor organiza os conteúdos e objetiva sua aula oferecendo aos estudantes possibilidades de aprendizagem. Na aula, os alunos precisam desenvolver funções como atenção dirigida e memória voluntária para compreenderem as vias nas quais o professor aborda o conteúdo.

Portanto, a apropriação dos conteúdos escolares propicia novas objetivações porque as condições são favoráveis para que os alunos criem novas funções psíquicas e façam uso dos conceitos já adquiridos para internalizar novos conceitos. Se constitui em necessidade histórica e social do homem, pois, para que ele viva e interaja no meio social, ele precisa da educação escolar como mediadora entre os conceitos espontâneos

e os científicos, para que possa compreender as relações dinâmico-causais que envolvem a sua vivência.

O professor se certifica de que os alunos compreendem que os conteúdos são necessários para suas vidas pelo nível e pela forma das perguntas. De acordo com Geo: *“[...] Não é nem a prova. As dúvidas que eles têm mostram que eles se interessaram pelo conteúdo e que a partir daquilo ali, eles foram buscar e estão com dúvidas. A dúvida, nesse caso, é a dúvida boa”* (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

A significação presente nesse discurso acerca do processo de avaliação da aprendizagem é diferente daquelas dos manuais. Como o professor se certifica de que os estudantes se apropriaram dos conteúdos? Quando eles objetivam por meio das perguntas. O nível das perguntas, para o profissional, define se o aluno está aprendendo ou não.

A objetivação dos conteúdos, não se reduzindo à produção de objetos, se refere também à produção da linguagem, do conhecimento e das relações humanas, consistindo na criação de novos significados e sentidos para atender a finalidades sociais. A objetivação realizada pelo indivíduo, como assevera Duarte (2008, p. 25), não se realiza de forma arbitrária, descolada do processo de apropriação, tendo em vista que *“[...] o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na ‘lógica’ da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua ‘lógica’ natural”*.

Na significação do professor, o nível das perguntas determina a medida do que o aluno está aprendendo. As perguntas demonstram que o estudante está produzindo algo novo e que demonstra interesse nas atividades fomentadas em sala de aula. São as perguntas consideradas pelo professor como ‘dúvidas boas’ que refletem a ligação que o estudante está desenvolvendo entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, sendo, assim, objetivações das apropriações dos conteúdos escolares.

Isso quer dizer que a apropriação de determinado conteúdo somente é possível quando o estudante transforma o objeto da aprendizagem (conteúdo) em instrumento a ser utilizado na sua vida, desenvolvendo associações com os fatos ocorridos no seu dia-a-dia, encontrando nos conteúdos utilidade.

O professor se certifica de que o estudante se apropria do conteúdo quando este se constitui, pois, em objetivação, adquirindo traços singulares do estudante e tornando-se produto da sua atividade. A contradição existe na atividade pedagógica pelo fato de

que o velho (conteúdos escolares), quando apropriado pelos estudantes (atividade de estudo), transforma-se em novo instrumento (conhecimento objetivado possuindo traços do estudante), adquirindo feições do velho, embora com nova qualidade.

As análises desta subseção permitiram compreender que o professor relaciona a apropriação àquilo que dá sentido ao estudante, e, para isso, desenvolve ações que fomentam a ligação entre conhecimento científico e vida cotidiana. Esse elo oportunizado pela atividade docente favorece aos alunos ampliação da sua capacidade de enxergar o mundo, desenvolvendo neles novos conceitos que passam a mediar suas apropriações futuras. Por esse modo, Geo entende que uma situação concreta que demonstra que os alunos realmente objetivaram o conteúdo, é quando conseguem produzir perguntas. A objetivação das perguntas, para o professor, revela o nível de apropriação dos conteúdos de geografia dos estudantes.

As significações do professor acerca do seu ensino de geografia, de como elabora estratégias de ensino e aprendizagem orientados pelo objetivo de relacionar os conteúdos escolares (abstrações) ao dia-a-dia dos estudantes (fatos concretos), e por se preocupar com o elemento particular que medeia o processo escolar dos seus alunos (vulnerabilidade social), esclarecem que ele tem desenvolvido sua profissão com compromisso social e pedagógico, o que demonstra sua ética subsidiando suas práticas em sala de aula. Como situação que possibilita esse desenvolvimento profissional de Geo, destacamos a seguir elementos da narrativa do docente que revelam significações de que a LINKESAR está se constituindo como atividade pedagógica bem sucedida.

4.4 LINKESAR: Significações de uma atividade pedagógica bem sucedida

Finalizando a seção das análises que tem como interlocutor o professor Geo e como substrato de análise as significações que este produz sobre a atividade pedagógica, daremos continuidade nesta subseção às análises e interpretações que envolvem uma atividade pedagógica em particular realizada pelo professor. Trata-se da atividade denominada na escola como LINKESAR. Conforme mencionado anteriormente na seção metodológica deste trabalho, essa é uma atividade que integra um projeto considerado de maior importância na escola, porque se trata de uma atividade avaliativa diferenciada que envolve tanto os partícipes da escola como os membros da comunidade.

Com base na observação participante, pudemos averiguar que o projeto desde o planejamento até sua execução teve a duração de um mês. O prazo de 30 dias foi destinado para a realização de todas as etapas do projeto, incluindo as ações de planejamento dos professores, dos alunos e o dia da culminância. Acompanhamos todo o processo até a execução do projeto, tendo início no dia 21 de Setembro de 2019 e fechamento no dia 26 de Outubro de 2019. Para isso, fizemos o registro de todas as ações com o auxílio de gravador de áudio, gravador de vídeo e diário de campo.

O registro começou na reunião de planejamento do dia 21 de Setembro. A pauta principal foi o planejamento das atividades a serem realizadas na LINKESAR, como: 1) organização do cronograma de atividades, contendo data e valor de cada atividade do projeto; 2) organização das minutas e roteiros; 3) envio por e-mail de todas as atividades realizadas no dia.

A coordenadora da escola orientou que os professores se organizassem em grupos de três, de acordo com as escolhas que realizavam das turmas nas quais seriam responsáveis pelo monitoramento. Acompanhamos o planejamento do professor interlocutor da pesquisa, que formou sua equipe com duas professoras (professoras da disciplina de Redação e de Educação Física). Pela observação, ficou claro que eles iriam coordenar particularmente a turma do 1º ano “A” do Ensino Médio, turma escolhida para trabalhar em torno do subtema: “Papel dos atores sociais nas políticas públicas”.

Os professores discutiram acerca da organização da turma, bem como a articulação das disciplinas, ficando acordado entre eles que a turma do 1º ano “A” seria responsável por desenvolver o projeto em torno das problemáticas das regiões do Brasil, dividindo-se em 5 grupos.

Pelo que foi observado, o papel dos professores no projeto LINKESAR consistia em monitorar as atividades realizadas pelos estudantes. Estes recebiam o tema a ser trabalhado e em seguida teriam a responsabilidade de organizar todas as ações do projeto, desde o planejamento, até a atividade. O papel dos professores consistia em monitorar as ações dos estudantes dos cinco grupos, dando suporte a eles quando havia necessidade. Esse projeto denominado LINKESAR tem a finalidade de levar os estudantes ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades porque, segundo o professor:

É um projeto belíssimo e de suma importância porque mostra o protagonismo dos alunos. **Os alunos realmente são protagonistas...**

Eles quem vão buscar... Eles se engajam nas situações... Além disso, **retira os alunos das quatro paredes**. Ele estende demais... **O aluno vai buscar outras formas de se apropriar daquele conteúdo**. Os alunos entendem, se engajam e buscam se apropriar dos conteúdos para que eles possam depois ter a culminância daquele projeto (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Como significa o professor, a LINKESAR trata-se de uma atividade que se desenvolve tendo como protagonistas os alunos. É um projeto que resulta em aprendizagens uma vez que, como Geo enfatiza, são os estudantes que encontram meios para e resolver as situações decorrentes do processo educativo, desenvolvendo, para isso, tarefas e operações essenciais para se apropriarem dos conteúdos. O professor compreende, então, que o nível de apropriação dos conteúdos aumenta quando os estudantes assumem a responsabilidade por suas aprendizagens. Acerca disso, Veiga (2004, p. 28) esclarece:

Os resultados da aprendizagem, portanto, não são fruto exclusivo de intervenção do professor, são também das estratégias individuais de aprendizagem e investigação utilizadas pelos alunos na produção, apreensão e consolidação dos conhecimentos curriculares, são as estratégias e estilo cognitivo do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem é tarefa do aluno (VEIGA, 2004, p. 28).

A apropriação do conteúdo diz respeito a uma atividade, e, portanto, envolve a participação ativa daquele que se apropria, dependendo tanto da forma com que o professor objetiva os conteúdos como o modo como o aluno os internaliza e os utiliza na sua vida. É por essa razão que Geo considera tão importante esse projeto na escola, pois, para ele, se trata de um projeto que coloca os alunos em atividade, favorece o envolvimento ativo de todos, estimula a autonomia e a criatividade, como a criação de estratégias e meios necessários para a apropriação dos conteúdos.

São atividades dessa natureza que direcionam os estudantes para a construção da autonomia na escola, ou seja, para “[...] independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação” (VEIGA, 2004, p. 19). Com base nisso que o professor considera que na atividade desenvolvida pelos estudantes na LINKESAR, os conteúdos de geografia foram apropriados pelos estudantes.

Sim, com toda certeza. Principalmente porque foi dividido entre regiões. Então, **quando se divide, quando se regionaliza, isso é geografia**. Então, o simples fato de regionalizar, de dividir, de colocar

características... Isso aí já é o conceito-chave da geografia, que é região. Então, eles já conseguiram se apropriar do que é região. **O que é região? É quando eu tenho um recorte do espaço e ali possui características comuns.** A partir disso aí, você tem vários conteúdos que você pode trabalhar dentro da geografia. Então, **com toda certeza eles conseguiram se apropriar, entender as regiões, os problemas ambientais, as questões físicas, climáticas.** Então, tudo isso aí... Eles conseguiram se apropriar (Entrevista com o professor realizada em 10/12/2019).

Neste excerto, o professor ressalta estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, que, segundo ele, possibilitaram que os alunos, durante o projeto, se apropriassem do conceito-chave região. Ele significa como garantir que a aprendizagem se realize na sua turma, no contexto do LINKESAR, entendendo que por conta do procedimento adotado por ele de dividir a turma em grupos e delegar a cada grupo uma região do Brasil, ele estava criando as condições para que os alunos se apropriassem do conteúdo região.

As condições objetivas produzidas pelo projeto favoreceram a criação de atividades pedagógicas diferenciadas dentro da escola, tanto pelo fato de mobilizar os familiares dos alunos e os membros da comunidade, como também pelo tipo de procedimento avaliativo que se revelava aos alunos de uma forma que despertava neles o interesse pelo estudo.

Uma escola compromissada com a superação das condições de existência dos seus alunos, deve se preocupar com a criação de estratégias que transcendam o currículo disciplinar obrigatório composto por cadeias hierárquicas que, apesar de fornecer maior organização aos professores na elaboração dos planos de ensino, propiciam aos alunos concepções fragmentadas da realidade.

Resumidamente, diante da discussão da narrativa de Geo nas subseções, compreendemos que se trata de um profissional compromissado com sua profissão, pelo fato dele entender que para fazer com que os estudantes se apropriem e objetivem determinado conteúdo, é preciso se planejar para isso, o que demanda dele aprendizagem contínua. Essa postura ética do professor não foi herdada pelos seus pais ou parentes, mas sim produzida por ele nas relações sociais e afetivas com os complexos social, familiar e escolar. Portanto, as significações produzidas pelo professor ao longo da sua trajetória formativa revelaram que o social o determina e o constitui enquanto ser singular, ao mesmo tempo em que nas formas de manifestação da sua singularidade, revela o social lhe afetando.

O professor, pelas suas significações, demonstra que sua preocupação com o planejamento da atividade pedagógica vai além do planejamento da atividade docente, envolvendo, também a criação de situações que possibilitam ao estudante desenvolver atividade de estudo, como as estratégias nos quais relaciona os conteúdos escolares à realidade dos estudantes. Isso evidencia que suas ações em sala de aula foram mediadas pelas significações de que o ensino de geografia é essencial na vida do ser humano e de que o estudante só consegue aprender que a geografia é importante de fato quando os conteúdos da disciplina passam a fazer sentido pra ele.

O projeto LINKESAR como atividade pedagógica diferenciada tem assumido o papel de possibilitar aos alunos apropriação dos conteúdos de forma peculiar, demonstrando que se trata de atividade pedagógica bem sucedida porque propicia aos alunos objetivarem novas relações com a sociedade, com a escola e com sua atividade de estudo. Por todas essas características, consideramos que essa é uma atividade bem sucedida porque envolve os estudantes em relações que favorecem o desenvolvimento de subjetividades mais autônomas, mais confiantes, mais desenvolvidas do ponto de vista intelectual, mas também social, afetivo, ético. É uma atividade pedagógica que favorece que as relações entre professores e alunos assumam outra qualidade, baseada na confiança e na atribuição de valor ao que os estudantes conseguem realizar.

Tomando por base essas considerações acerca das significações do professor Geo acerca da atividade pedagógica que organiza, partimos para a próxima seção com intuito de compreendermos, por meio das significações produzidas pelos estudantes, o processo desenvolvido por eles de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio possibilitado pelas condições objetivas criadas na Escola Santo Afonso Rodriguez.

5. SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DO PROCESSO APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: REVELANDO A RELAÇÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL

Nesta subseção, analisamos as significações produzidas pelos estudantes acerca das situações vivenciadas na escola que nos possibilitaram compreender o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio. Para isso, realizamos observação participante na sala de aula e aplicamos questionário com a turma. Os dados analisados aqui respondem a dois objetivos especificamente: analisar as significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares; apreender na atividade de ensino e aprendizagem situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes. Iniciemos esta seção com a discussão acerca de quem são esses estudantes e como significam a etapa do Ensino Médio.

5.1 A turma investigada: alunos do 1º ano do Ensino Médio

Os partícipes da pesquisa são estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, que, além de estarem na transição em seu processo de desenvolvimento (infância-adolescência), também estão passando pela transição no processo de aprendizagem (Ensino Fundamental-Ensino Médio). Isto indica que a juventude e a etapa do Ensino Médio estão em fase latente, se configurando como novo processo que carrega traços da sua fase anterior. Portanto, as dificuldades enfrentadas por eles dizem respeito ao processo de formação humana no qual a educação escolar se torna mediação fundamental.

A turma participante da pesquisa é composta por 31 estudantes do Ensino Médio, sendo 17 meninas e 14 meninos de etnias branca, negra e parda, na faixa etária de 14 a 18 anos. Assim como toda a clientela estudantil da ESAR, estes alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Para estudarem na escola filantrópica Santo Afonso Rodriguez, eles precisam concorrer à bolsa de estudo integral, cujo critério de seleção é a constatação de renda familiar que não exceda a quantia de um e meio salário mínimo. A maioria desses estudantes mora nas proximidades da

escola, sendo que o traço marcante dessa região é o contexto da vulnerabilidade social, como evidencia o trecho a seguir:

No bairro Socopo, a população é composta, em sua maioria, por pessoas provindas de cidades do interior do Estado. Muitos moradores são subempregados; a renda mínima média não supera um salário mínimo e muitos se ocupam em atividades informais de trabalhos como: serviços de manicure, pedreiro, cabeleireiro, artesanato, mecânico, lavrador, auxiliar de serviços gerais, dentre outros. A comunidade local ainda não dispõe de políticas públicas básicas suficientes, como: saneamento, educação, saúde e lazer; o que dificulta o pleno desenvolvimento de suas crianças e adolescentes e da população em geral (Fonte: Projeto Pedagógico da escola).

Segundo Campello et al (2018), muitos dos instrumentos de captação da realidade da população do nosso país ainda consideram o nível de vulnerabilidade social ligado à acumulação de riqueza, não considerando que a falta de acesso a direitos, bens e serviços constituem o fenômeno da pobreza. Por esse motivo, as análises desses instrumentos apresentam resultados superficiais que não revelam as múltiplas mediações que determinam a vida dos indivíduos.

Naturalizada pelas pessoas, a exclusão social se escamoteia nas atividades corriqueiras de busca do necessário para a sobrevivência, sendo internalizada muitas vezes pelos indivíduos irrefletidamente, porque se encontram mergulhados num jogo constante de garantia da satisfação das necessidades instintivas como comer, beber e dormir.

Nesse contexto ludibriante de satisfação do mínimo, a luta por melhores condições de vida é arrefecida pela sensação de que a desigualdade é um mal que existe desde sempre. Tido dessa forma, a marginalidade é encarada no dia a dia, nas situações humilhantes de filas de empregos, benefícios sociais e nas relações com indivíduos melhores posicionados na sociedade.

Portanto, o lugar no qual estão situados os alunos da ESAR e a situação socioeconômica das suas famílias são condições objetivas, ou seja, aspectos da sua realidade social e histórica que revela seu perfil. Na atividade pedagógica, o perfil dos estudantes se constitui como importante conhecimento a ser utilizado nas estratégias de ensino e aprendizagem, assim como nas demais etapas do planejamento docente. Pode ser utilizado, pois, para que o professor busque resolver as seguintes questões: o que esperar dos estudantes da ESAR? Que condições sociais estão sendo produzidas por

eles na sua realidade e que situações a escola organiza para que eles extrapolem os limites que a vida cotidiana impõe?

Resolver essas questões faz parte do compromisso social e pedagógico que os professores precisam desenvolver para que se produzam práticas bem sucedidas, visto que o entendimento da realidade dos estudantes aproxima o profissional docente dos motivos os que levam a estudarem e a permanecerem na escola.

Ao realizar estudos sobre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (1998) constatou que não se podem tratar esses dois conceitos como análogos, mas sim como processos independentes que se cruzam no interior das relações sociais entre os indivíduos. Ancorado no pensamento dialético, o teórico considerou uma nova hipótese para esses processos: aprendizagem e desenvolvimento se constituem numa relação mediada pela zona de desenvolvimento proximal, que, por sua vez, consiste na:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

A abordagem criada pelo teórico contribui para definirmos o papel da escola e dos professores como pares mais desenvolvidos que possibilitam, por meio do conhecimento da zona de desenvolvimento real dos estudantes, ou seja, ao conhecer seu contexto social e histórico, definir metas e ações que colaboram para seu desenvolvimento mental prospectivo, do seu potencial.

Isso quer dizer que a atividade pedagógica produzida na escola constitui-se como zona de desenvolvimento proximal, visto que “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Portanto, é na escola que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento do indivíduo. Para Vigotski (1998), é nisso que reside o bom ensino.

Considerando estes aspectos, apresentamos inicialmente significações que demonstram quem são os alunos da ESAR e que relação eles produzem com o Ensino Médio:

“[...] o ruim é que fica **muito puxado**, muitas matérias, anos de Enem e etc.”

“Experiência no ensino médio **foi difícil**, pois há uma diferença enorme do fundamental para o ensino médio.”

“[...] minha experiência no Ensino Médio foi **muito difícil**, mas o que mais me dá prazer é de ser médico um dia. **Só que eu tenho que me esforçar.**”

“[...] aulas dia de sábado e **os assuntos às vezes se tornam difíceis.**”

“[...] **grande responsabilidade com 16 matérias**, passar noites e noites estudando.”

“[...] divisão das matérias que é **muito ruim e cansativo.**”

“[...] **preocupação de como conseguir organizar seu horário**, de como encaixar tudo conforme o necessário.”

“[...] alguns assuntos que **temos dificuldade pelo fato de vermos pela primeira vez.**”

“[...] a carga horária é muito pesada. **Muito conteúdo.**”

“[...] os assuntos de exatas que ficaram mais difíceis, **aumentando assim as chances de recuperação.**”

“[...] é **muita pressão para o Enem.**”

“[...] o que mais acho ruim é o **peso das disciplinas**. São muitas e ainda **não peguei habilidades.**”

“[...] algo impactante no início, pois **não estava preparada para tantas responsabilidades.**”

“[...] **o que acho ruim é só a quantidade de matérias e a quantidade de aulas**, tipo, temos até o sexto horário de aula e às vezes tem conteúdos que não entendo muito bem.”

“[...] o que eu considero ruim é **o número de matérias que aumentou.**”

“[...] a pior parte do ensino médio é essa **competição constante para provar que é o melhor.**”

(Fonte: dados do questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio)

As significações que os alunos estão produzindo sobre sua relação com o Ensino médio evidencia o social os afetando. Como verificamos, estão presentes nos significados e sentidos produzidos pelos estudantes as dificuldades enfrentadas por eles no Ensino Médio, como a carga horária extensa, o número de disciplinas para dar conta,

as cobranças e as expectativas quanto aos resultados. O que se evidencia mediante esses trechos é a relação dos estudantes-seres singulares com o social, isto é, com o que eles produzem no plano da universalidade acerca do Ensino Médio.

As dificuldades que os discentes da ESAR enfrentam têm ligação com as dificuldades apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio no Brasil, como indicam as pesquisas de Silva (2017) e Moro (2017). As autoras apresentam em suas análises que os interesses dos alunos envolvem a obtenção de conhecimentos necessários para obterem uma profissão futuramente. Para a satisfação desses interesses, os estudantes entendem que precisam da escola para garantir sua mobilidade social, tendo que, para isso, cumprir regras, resolver tarefas escolares e aprender a ser disciplinados para terem chances de ingresso numa universidade por meio do Enem.

Os alunos da ESAR reconhecem o valor do Ensino Médio, embora compreendam não se tratar de uma etapa formativa simples, porque, além de ter aumentado o número de cobranças por parte da escola, da família e da sociedade, aumentou também a cobrança de si mesmos por resultados. Eles entendem, portanto, que esse processo no qual estão passando pode ser dificultoso, mas é o que vai lhes garantir uma vida melhor no futuro.

Verificamos, assim, que o ser estudante da ESAR tem relação com o ser estudante do Ensino Médio no Brasil. O que garante essa mediação é a atividade pedagógica a qual possui, dentre outras funções, educar os motivos de atividade do estudante, a fim de que entendam que tão importante quanto o resultado da sua atividade de estudo é o processo no qual estão vivenciando, como as novas relações produzidas entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

São essas relações criadas na educação escolar que garantem ao estudante, além da formação humano-genérica, formação do indivíduo que questiona, infere e cria novos modos de ser e viver em sociedade. Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares se constitui na dialética reprodução e produção social, isto é, na relação singular-particular-universal que representa o movimento absoluto da realidade humana. Buscando compreender as mediações que estão determinando esse processo vivenciado pelos estudantes na escola, partimos então para a análise das significações que os discentes produzem acerca dos conteúdos no Ensino Médio.

5. 2 Significações acerca dos conteúdos escolares no Ensino Médio

Com o objetivo de analisar as significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares, apresentamos o quadro a seguir com os dados do questionário:

QUADRO 4 – DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1 Os conteúdos escolares são importantes para suas vidas porque:		52% - Possibilitam o ingresso no mercado de trabalho ou numa universidade
		24% - Auxiliam na compreensão dos fatos no dia-a-dia
		24% - Contribuem para ser atuante na sociedade
2 Dificuldades para entender os conteúdos da geografia:	67% - Sim	71% Resolveram as dificuldades esforçando-se individualmente
		29% Resolveram as dificuldades por meio do auxílio do professor
	33% - Não	
3 Certificam-se do que aprenderam quando:		66% - Relacionam os conteúdos aos fatos do dia-a-dia
		23% - São bem sucedidos nas provas
		11% - Conseguem resolver as tarefas escolares

Fonte: dados do questionário

Conforme aponta o primeiro dado do questionário, todos os estudantes apresentam uma significação social acerca do valor dos conteúdos escolares em suas vidas. Um grupo representando 52% revelou que a importância dos conteúdos escolares se deve ao fato de lhe possibilitar ingresso no mercado de trabalho ou numa universidade. Outra significação foi produzida por 24% dos estudantes, que afirmaram que se apropriam dos conteúdos para compreender os fatos do seu dia a dia; outro grupo, representando 24% dos estudantes atribuem importância aos conteúdos por conceberem que por meio deles se desenvolverão como pessoas atuantes na sociedade.

Os estudantes revelam por meio das respostas motivos de ser e estar estudante do Ensino Médio, isto é, o social determinando a vida deles. Destacamos alguns trechos que explicitam que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa considera que os

conteúdos escolares são importantes porque lhes garantem melhores oportunidades na vida futura:

“Sim. Inclusive redação que entra na vida dos jovens no ensino médio e é um processo importante **para passar em vários concursos de trabalho**, além de nos deixar mais experiente.”

“Sim, porque ajuda você a ter mais **conhecimento sobre as coisas no seu cotidiano**.”

“Sim, com certeza, porque são eles que **nos ajudam a ser alguém com bons fundamentos** futuramente, que nos fazem obter conhecimentos [...]”

“Sim, pois **fazem um jovem ser um cidadão de verdade** que tem conhecimento, aprendeu a história do seu país, a língua portuguesa e além do mais **pode mudar seu futuro e de outras pessoas e o estudo abre caminhos diferentes para você**.”

“Sim, os conteúdos escolares são de suma importância, pois”. **através deles conseguimos entender fatos cotidianos que presenciamos**.”

“Os conteúdos escolares são muito importantes para o meu processo de **desenvolvimento enquanto pessoa e também para minha formação acadêmica**.”

“Sim, **não só apenas pelo preparatório do Enem**, e sim pela nossa forma de aprendizagem, que querendo ou não mais lá na frente iremos precisar para conseguirmos arrumar um emprego. Hoje na maioria das empresas, **para conseguirmos um trabalho, temos que ter pelo menos o ensino médio completo**.”

“Sim, porque com os conteúdos que aprendemos na escola vamos levar para a vida toda, pois **com eles podemos adquirir um emprego bom e eficiente**.”

“Sim, pois **esses conteúdos aprendidos vão nos ajudar em exames para o nosso futuro, como o Enem**, que todas as disciplinas possuem assuntos decorrentes das questões que caem nesse exame.”

“Sim. **Estes são a base para o ingresso no ensino superior** e assim **atingir objetivos de vida**.”

(Fonte: dados do questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio)

Diante das significações destacadas, entendemos que os estudantes da ESAR conferem importância aos conteúdos do Ensino Médio, porque tanto na escola como na vida social eles compartilham da ideia de que é pela educação escolar que eles vão conseguir mudar os rumos da sua história, seja por meio de concurso público, por meio

do Enem, por meio de uma compreensão ampla acerca da sociedade que lhe cerca ou mesmo concebendo que por meio dos conteúdos podem ser pessoas notórias na sociedade, como um cidadão (ã) que contribui para a transformação de si e dos outros.

Portanto, estão sendo produzidos pelos alunos motivos de ser e estar no Ensino Médio, relacionados à ideia de que os conteúdos escolares são porta de entrada satisfatória na vida social. Todos eles almejam uma boa vida futura e conferem esse objetivo aos conteúdos apropriados na escola.

Como assevera Leontiev (2017), o ser humano difere dos demais animais tanto pelo objeto quanto pelo modo de satisfação das necessidades, nas quais se transformam na medida em que o homem vive e interage na sua realidade. Portanto, as necessidades (desejos) e os motivos de atividade dos alunos da ESAR, são modos de expressão das condições objetivas da sua vida em sociedade, a mesma sociedade que cobra dos estudantes do Ensino Médio resultados como ingresso numa universidade e no mercado de trabalho.

Parafraseando Saviani (2015), o ser humano constitui-se pelas dimensões empírica e concreta. Isto significa que apesar do estudante ser indivíduo desejante, ele experencia uma dada realidade social que lhe impõe necessidades que antes de serem individuais, são sociais, compartilhando e produzindo, assim, necessidades e motivos. O estudante o qual nos referimos, o estudante da ESAR, oriundo de classe social baixa, cuja perspectiva familiar muitas vezes não ultrapassa a educação básica e as necessidades de sobrevivência são prioridade, apesar de produzir desejos que correspondem aos anseios da sua juventude, do seu grupo de amigos, etc, por conta da sua realidade objetiva, é determinado a modificar suas necessidades ao longo da sua trajetória escolar.

Ou seja, no decurso da atividade pedagógica desenvolvida na escola, os alunos sofrem as determinações da realidade que cobra deles eficiência nos estudos, definindo seu papel e sua responsabilidade no meio social. Pelo fato das necessidades serem movidas pelas condições de vida, Leontiev (2017) concebe que atuam sobre elas os motivos, os quais impulsionam o homem à ação, porque são movidos por objetivos, metas de vida que o movem a satisfazer suas necessidades. Os motivos, para o teórico, são educados, sendo que a escola exerce papel fundamental nesse processo educativo: “criar motivos sérios para o estudo” (LEONTIEV, 2017, p. 48).

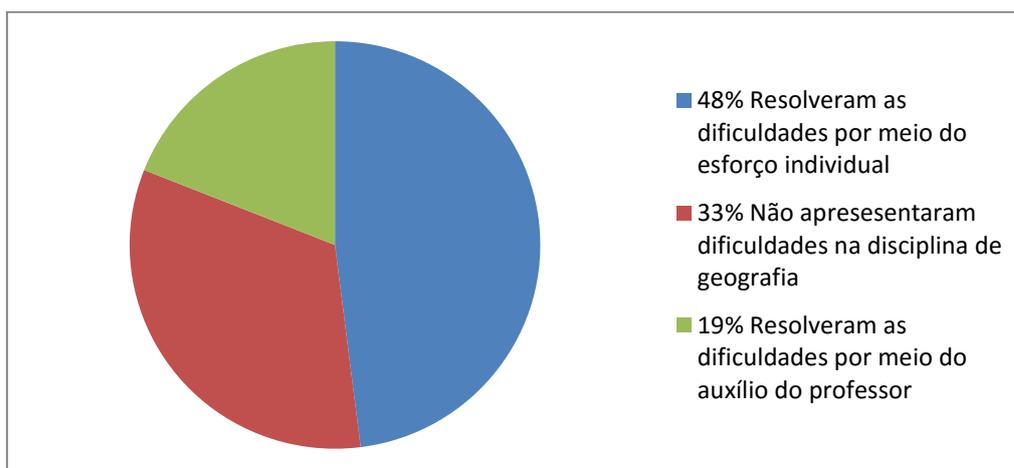
Movida por objetivos, a atividade pedagógica tem o papel de criar situações de ensino e aprendizagem que fazem com que os alunos desenvolvam motivos amplos e

significativos. Considerando os dados analisados, verificamos que os alunos da ESAR estão produzindo significações como: preparar-se para a vida futura, compreender a vida cotidiana e desenvolver-se como estudante e como pessoa.

Essas significações relacionam-se ao motivo amplo de “[...] compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática” (LEONTIEV, 2017, p. 48). Isso quer dizer que a apropriação dos conteúdos é para os estudantes meio de conectar-se à sua realidade, conferindo aos conteúdos, assim, base necessária para que vivam e garantam sua existência na sociedade.

Leontiev (2017) classifica os motivos de estudo em dois gêneros: os amplos e os particulares. Enquanto os motivos amplos são mais constantes e pouco dependem das circunstâncias, os motivos particulares agem diante de situações como as atitudes das pessoas. Os motivos de estudo produzidos pelos alunos da ESAR de apropriação dos conteúdos escolares são amplos, pois, segundo o teórico, têm a função de direcionar por mais tempo sua atividade, e, dependendo das situações criadas em sala de aula, podem impulsionar de modo mais intensivo seus estudos.

Considerando o fato de envolvermos na pesquisa a área de humanas, em especial, a disciplina de geografia, indagamos aos discentes da ESAR se eles já enfrentaram dificuldades para entender algum conteúdo de geografia e, caso positivo, como o problema foi resolvido. Os resultados dessa questão estão agrupados no gráfico a seguir:



Os dados acima demonstram que 67% dos alunos confirmaram apresentar dificuldades na disciplina, visto que 48% destes alunos revelaram ter resolvido as dificuldades esforçando-se individualmente, necessitando ir além da sala de aula e 19% responderam que conseguir sanar suas dúvidas mediante o auxílio do professor. 33% dos alunos da turma explicitaram não apresentar dificuldades quanto aos conteúdos de geografia.

De acordo com este fato, com base na quantidade considerável de estudantes que revelou buscar individualmente meios para garantir seu aprendizado, eles evidenciam que os motivos amplos produzidos na atividade pedagógica estão mediando seus estudos, e, por isso, ao entender que na sala de aula não estão conseguindo satisfazer seus objetivos, os discentes são movidos a tomar atitudes autônomas, como: “[...] *ir pesquisar em vídeo-aulas, lendo livros, pesquisas mais profundas para aprender o assunto [...]. Estudando e fazendo pesquisas até eu entender*” (Fonte: dados do questionário aplicado aos alunos).

Os alunos significam que os motivos amplos estão mediando sua atividade em sala de aula, tendo em vista que buscam por meio da apropriação dos conteúdos do Ensino Médio desenvolvimento pessoal e profissional. Isso diz respeito àquilo que move a atividade de estudo desses jovens, o que revela o social determinando a produção dos seus motivos de ser, estar e sentir a realidade.

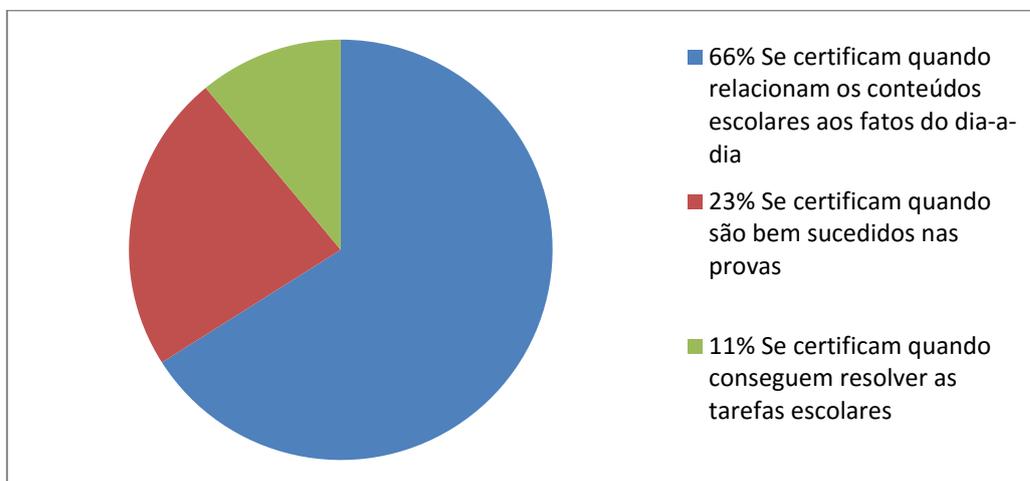
Portanto, as significações produzidas pelos estudantes revelam sua atitude criativa de buscar meios fora da escola para se apropriarem dos conteúdos da disciplina de geografia, demonstrando autonomia produzida na atividade pedagógica, ou seja, na relação entre professor e alunos.

Outro grupo de estudantes explicita que para resolverem suas dificuldades quanto à apropriação dos conteúdos recorrem ao professor, e, para isso, fazem mais questionamentos. Essa atitude criativa dos estudantes também decorre da atividade pedagógica, sendo essencial para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Isso porque, ao questionarem no coletivo, fomentam a discussão, as inferências, tecendo novas relações com seus pares e com a realidade.

Portanto, os dois grupos de alunos que apresentaram dificuldades quanto aos conteúdos da disciplina de geografia, evidenciaram que, embora tomem atitudes diferentes para se aprofundarem nos assuntos, tomando atitudes individuais ou recorrendo ao auxílio do professor, demonstram atitudes criativas decorrentes dos interesses produzidos pelas situações de ensino e aprendizagem. Os alunos significam,

assim, que se interessam em buscar meios alternativos de apropriação dos conteúdos de geografia porque são envolvidos em situações didáticas que potencializa seu aprendizado e desenvolvimento.

Nesse sentido, forma e conteúdo engendram uma unidade dialética na atividade pedagógica, tendo em vista que “[...] o que determina a forma externa de estruturar o ensino é o processo de conhecimento que o aluno realiza, no qual ativa as suas habilidades e capacidades e desenvolve os seus processos mentais” (LIBÂNEO, 2013, p. 202). Perguntamos aos alunos de que forma eles se certificam de que aprenderam um conteúdo. As respostas estão no gráfico a seguir:



Com base nesses dados, examinamos que a maior parcela dos estudantes, cerca de 66% do total pesquisado, se certifica do que aprendeu quando consegue relacionar os conceitos estudados na escola aos acontecimentos da sua realidade, 23% dos alunos significam que a prova é o objeto de consolidação da aprendizagem e 11% entendem que quando conseguem resolver as tarefas escolares é porque o conteúdo realmente foi aprendido.

O grupo de estudantes que apresenta maior percentual compreende que realmente estão se apropriando dos conteúdos quando possuem argumentos para discutir sobre determinada situação ou fenômeno que se apresenta na mídia ou em espaços dentro e fora da escola, ou quando também conseguem lembrar-se dos conteúdos depois das avaliações. Os alunos explicitam que, por conta disso, têm certeza de que estão aprendendo.

Isso demonstra que a reflexão sobre a qualidade da atividade pedagógica é também realizada pelos alunos, tendo em vista que por meio das suas significações pudemos compreender que os objetivos de ensino estão coincidindo com os objetivos de aprendizagem: apropriação dos conteúdos e objetivação de novas relações com a realidade.

Os demais grupos de estudantes entendem que o sucesso na prova e nas tarefas escolares é comprovação de que estão aprendendo. De acordo com o que significam, a aula tem sentido formal de satisfação das necessidades particulares, demonstrando que a prática da “[...] aplicação direta, retilínea, de regras decoradas” (LIBÂNEO, 2013, p. 2017), é situação social que está determinando seus estudos em sala de aula.

Segundo Libâneo (2013, p. 207), o processo de consolidação e aprimoramento da aprendizagem do estudante tem se reduzido à prática repetitiva e memorística dos conteúdos ensinados, “[...] sem mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio, o pensamento independente dos alunos”.

Por essa razão, as tarefas de recordação e sistematização, os exercícios e tarefas, devem prover ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria (LIBÂNEO, 2013, p. 207).

Segundo Moura et al (2016), a atividade de estudo é composta por três componentes: tarefas de estudo, ações de estudo e ações de auto avaliação. São estes movimentos integrados mediados pela atividade de ensino que favorecem o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. A prova é uma das etapas do processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, e, peça integrante do processo avaliativo, é complementada pelos exercícios, tarefas, dentre outras situações, não correspondendo, portanto, aos fins de ensino e aprendizagem, mas aos meios dos estudantes estabelecerem relações com sua realidade.

Visando maiores esclarecimentos quanto à aprendizagem dos estudantes da ESAR, realizamos o seguinte questionamento a eles: em relação aos conteúdos de geografia, você consegue relacioná-los à sua vida no dia-a-dia? Se sim, dê um exemplo usando uma situação da sua vida cotidiana. Sobre essa questão, 99% do total de alunos pesquisado responderam que sim. Diante desse percentual, destacamos alguns trechos

que explicitam suas significações acerca da apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares:

“Sim, com relação ao último conteúdo ministrado em sala de aula que mencionava algumas consequências do crescimento populacional nas cidades, sendo elas: desmatamento, congestionamento no trânsito Isso é presenciado frequentemente, visto que a população enfrenta todos os dias o problema de locomoção nas ruas da cidade e etc.”

“Sim, a localização, pois sem ela não podemos saber onde nós estamos, então nos perdemos. A localização é uma das coisas importantes, pois todos nós usamos.”

“Sim. Como por exemplo o conteúdo da nossa última prova onde envolviam pessoas que são posseiras, grileiros. Em relação a terrenos, terras, e isso, essas pessoas, então em nosso cotidiano, pessoas corruptas que usam qualquer meio para conseguirem o que querem.”

“Sim, a questão da cidade com muitos habitantes nisso ocasiona: ônibus ineficientes.”

“Sim, quando eu assisto o jornal e preciso entender o que é um grupo econômico, como por exemplo, o Mercosul ou a União Europeia. Isso influencia diretamente na nossa sociedade e eu como indivíduo necessito saber o que está acontecendo na mesma.”

(Fonte: dados do questionário aplicados aos alunos do Ensino Médio)

Estes estudantes demonstram que os objetivos de sua aprendizagem estão coincidindo com os objetivos de ensino, tendo em vista que eles estão sendo mediados pelos conceitos científicos trabalhados na escola ao interpretar de forma mais aprofundada os fatos que ocorrem no seu dia a dia. As significações acerca do processo de apropriação e objetivação dos conteúdos revelam:

Os conteúdos escolares, de modo especial, os conceitos de diferentes áreas do conhecimento, são, essencialmente, mediadores culturais que permitem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico. Como ato do pensamento e da linguagem, um conceito não é apenas uma denominação mais complexa para os fenômenos ou objetos que nos cercam; ele implica uma nova forma de percepção e organização do real, um modo de ação mental que permite tornar presente o que fisicamente está ausente (SFORNI, 2016, p. 55).

Os estudantes significam que as condições criadas em sala de aula estão lhes favorecendo o desenvolvimento de novas funções psíquicas, como a inferência, a qual se refere à produção das relações (MENDES; ARAUJO, 2016). Em outras palavras, as

situações de ensino e aprendizagem escolar possibilitam ao discente processo psicológico contínuo, ao fazer com que ele represente simbolicamente um objeto ou um acontecimento da vida cotidiana, transformando seus significados quando mediados pelos conceitos científicos.

Diante das significações produzidas pelos estudantes, entendemos que o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos está sendo mediado pelos motivos amplos de estudo, sendo estes produzidos na atividade pedagógica. Mediados por motivos amplos de estudo, assim como também por motivos particulares criados nas situações em sala de aula, parte significativa dos estudantes compreende a importância dos conteúdos para seu desenvolvimento acadêmico e social, conseguindo, assim, desenvolver os conceitos trabalhados na sala de aula ao realizar inferências entre vida cotidiana e conhecimento científico.

Outra parte dos estudantes ainda concebe o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares como processo puramente formal, ligado às obrigações como resolver tarefas escolares e provas satisfatoriamente. Contudo, embora signifiquem a atividade que desenvolvem de modos diferentes, de modo geral, os estudantes da ESAR evidenciam o social determinando seu pensar, sentir e estar no Ensino Médio, ou seja, os motivos propulsores de sua vivência e permanência na escola, mediados pelo que a escola, a família e a sociedade como um todo espera deles. Para ilustrar uma situação concreta de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio, analisamos a seguir uma atividade pedagógica que tem mediado esse processo na vida dos estudantes da ESAR.

5.3 Projeto LINKESAR para os alunos: significações de uma atividade pedagógica bem sucedida

Primeiramente, faz-se necessário elucidar o que estamos compreendendo por atividade pedagógica bem sucedida. Para Vigotski (1998), o ensino se torna bom ensino quando a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento do indivíduo em fase escolar, se tratando de toda atividade que tem como intencionalidade criar situações que contribuem para a objetivação de novas funções psíquicas, como imaginação, emoção, memória, atenção dirigida.

Em se tratando de situações criadas na atividade pedagógica, analisamos ao longo desta subseção uma atividade em particular, a LINKESAR, que no entendimento do professor e dos alunos, é geradora de aprendizagem e desenvolvimento. Com intuito de atender ao terceiro objetivo específico do presente trabalho: “Aprender na atividade de ensino e aprendizagem situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes”, indagamos aos estudantes sobre sua opinião acerca do projeto LINKESAR.

Aproveitamos o período de realização da atividade pedagógica diferenciada denominada LINKESAR para verificarmos como os alunos manifestam o que aprenderam, ou seja, como objetivam os conteúdos apropriados na sala de aula. Apesar da LINKESAR ser uma atividade diferenciada da escola, esse projeto resulta em nota final para os alunos, sendo, portanto, um processo avaliativo. Portanto, é um projeto que envolve tanto o protagonismo dos alunos quanto a mediação pedagógica dos professores.

Na LINKESAR do ano de 2019 a qual tivemos oportunidade de acompanhar, a turma do 1º ano “A” simulou um congresso denominado por eles de “SICESAR” (Simulação Interna do Congresso ESAR). A forma de simulação do congresso foi por meio de uma peça teatral, na qual tiveram que se dividir em grupos para darem conta da abordagem das problemáticas das regiões norte, sul, nordeste e sudeste, como violência urbana, queimadas, analfabetismo, mortalidade infantil, entre outros problemas. Eles foram motivados a criar situações para resolução dos problemas colocados pelos conteúdos. O planejamento do “SICESAR” foi realizado pelos alunos nas aulas de geografia às terças pela manhã, tendo a duração de duas semanas.

QUADRO 5 – SÍNTESE DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO DO CONGRESSO “SICESAR” EM SALA DE AULA

Data	Objetivo da aula	Ações do professor	Ações dos alunos	Resultado esperado	Resultado alcançado
23/09/2019	1) Discutir sobre a atividade a ser apresentada na LINKESAR;	Mediador da discussão no primeiro momento da aula, apontando	Os alunos, coletivamente, tiveram que entender os elementos do teatro, como cenário, figurino, falas dos	1) Questionamentos dos estudantes quanto à abordagem das problemáticas das regiões do Brasil durante o congresso;	1) Manifestação das opiniões dos alunos. 2) Sugestões de como seria a peça: a maioria dos alunos apontou ideias de peça

	2) Revisar os conteúdos de Geografia para as provas.	ideias acerca da peça teatral.	personagens, além de buscar fontes de como seriam discutidas as leis dentro de um congresso, para, assim, determinarem quais personagens seriam envolvidos na peça.	2) Desenvolvimento da liberdade de expressão dos alunos.	envolvendo uma sessão plenária, composta por representantes políticos que viam a oportunidade da sessão para apresentar problemas e soluções para suas regiões.
07/10/2019	Aula destinada à organização do projeto.	Moderador do grupo, evitando excessos dos alunos, como gritaria e mau comportamento.	A turma se dividiu em 4 grupos para ensaiar, sendo que cada grupo escolheu representar um papel na sessão plenária: grupo dos jornalistas, grupo dos juizes, grupo dos protestantes e grupo dos representantes políticos.	Elaboração de sínteses do que foi concordado coletivamente por meio de esquemas e tópicos, buscando organizar melhor o pensamento da turma sobre a atividade desenvolvida.	Definição da apresentação. Os grupos se organizaram visando abordar o conteúdo “As problemáticas de cada região brasileira”, englobado no subtema destinado aos alunos do primeiro ano da escola “Papel dos atores sociais nas políticas públicas”, que, por sua vez, fez parte do tema geral da LINKESAR: “Fraternidade e políticas públicas”.

Fonte: dados da observação participante

Como explicitado no quadro-síntese, durante o planejamento do congresso “SICESAR”, foram criadas situações para que os estudantes desenvolvessem autonomia quanto sua atividade de estudo. Para se apropriarem dos conteúdos e dos elementos que compunham a peça teatral, tiveram que realizar estudos coletivos e individuais, dentro e fora da escola, motivados pela ideia de que seus esforços lhes trariam bons resultados, como uma apresentação satisfatória.

Pelas significações dos estudantes, entendemos que a LINKESAR se trata de uma atividade pedagógica que medeia o desenvolvimento da dimensão coletiva e individual dos discentes. Quanto ao desenvolvimento coletivo, eles demonstraram por meio das suas discussões no decorrer das aulas destinadas ao projeto um progresso gradativo, como o “[...] *saber escutar e compreender a opinião dos colegas [...] se esforçar mais ao deixar suas diferenças de lado e se unir para organizar os conteúdos, dividir os assuntos e organizar a forma de apresentação.*” (Fonte: dados do

questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio). Como os alunos revelam:

“O projeto do LINKESAR é uma **maneira de você expressar o seu conhecimento adquirido** para o público. Esse projeto é **cansativo**, porém você vê resultado em si mesmo: **nossa, eu apresentei isso para essas inúmeras pessoas!** Muita gratidão por mim mesmo por conseguir.”

“Uma experiência muito boa. Sim, é **uma forma das pessoas verem como está a sociedade** hoje em dia.”

“Apesar de ser um projeto que é **muito difícil de se trabalhar**, é também **uma maneira e oportunidade de expressarmos nossas opiniões** e ouvirmos outros pontos de vista das pessoas. **Gosto de participar pelo fato de que aprendemos vários conteúdos.**”

“O projeto foi bom por **abordar uma realidade que as pessoas vivem**. Então, a gente se adentra mais nisso e gosto de participar por reunir pessoas e aprender com os conhecimentos de cada.”

“Eu gosto de participar. É bom e **ajuda muito no desenvolvimento da nossa mente** que aprendemos muito com o LINKESAR e de uma forma divertida, porque faz parte de uma avaliação diferenciada e não escrita. **Precisamos apenas usar a criatividade, imaginação e algumas coisas do dia-a-dia**, mas somente isso.”

“Sim, que no LINKESAR **todos trabalham em conjunto**, conseguem realizar os trabalhos e o conhecimento surge de forma prática e fica mais fácil de entender o que está sendo retratado.”

“O LINKESAR é um projeto muito legal da escola. É justamente nesse projeto que **temos liberdade para escolher nosso meio de trabalho** e usar nossa **criatividade para fazer ótimas apresentações**. Fazer o LINKESAR ensina a gente a aprender até mais que na sala de aula.”

“É uma atividade diferenciada que testa nosso conhecimento mas de uma forma diferente e **eu me sinto mais à vontade do que fazer provas**, porque **não é aquela pressão de tirar nota boa**, é aula com palestras, explicações. Eu acho melhor.”

“O LINKESAR na minha opinião é um projeto de extrema importância no currículo da escola, por se tratar de uma atividade na qual se compartilha conhecimentos sobre vários assuntos e além disso **nos instiga a saber lidar diante de relações humanas.**”

“O projeto **ajuda alunos a compreender** várias coisas, principalmente **problemas sociais.**”

“O projeto LINKESAR é algo que nos ajuda muito em nosso aprendizado, pois **ele nos faz sairmos do nosso comodismo** e ir atrás de dados e pesquisas sobre o tema proposto.”

“Eu gosto do projeto LINKESAR porque **ele trabalha com assuntos sociais** que estão acontecendo culturalmente, e **o melhor é quando você consegue fazer alguma proposta de intervenção** para certa intempérie.”

(Fonte: dados do questionário aplicado com aos estudantes do Ensino Médio)

Estas significações indicam que a LINKESAR está se constituindo como uma atividade bem sucedida, pois os alunos produziram interesse em participar do projeto, entendendo que é uma atividade que os aproxima dos fatos ocorridos na sociedade, como os problemas sociais, oferecendo as condições para que se tornem autônomos e se sintam à vontade quanto à escolha do modo de apresentação do projeto e do modo como organizam seus estudos e os conteúdos.

Os estudantes demonstram como estão se apropriando e objetivando os conteúdos na LINKESAR nas seguintes significações: “[...] *maneira de você expressar o seu conhecimento adquirido para o público*”; “[...] *nossa, eu apresentei isso para essas inúmeras pessoas!*”; “[...] *uma forma das pessoas verem como está a sociedade hoje em dia*”; “[...] *uma maneira e oportunidade de expressarmos nossas opiniões e ouvirmos outros pontos de vista das pessoas*”; “[...] *o projeto foi bom por abordar uma realidade que as pessoas vivem*”; “[...] *ajuda alunos a compreender várias coisas, principalmente problemas sociais.*” “[...] *nos instiga a saber lidar diante de relações humanas*” (Fonte: dados do questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio).

Essas significações revelam que os alunos compreendem que desenvolveram suas relações com as pessoas e com a sociedade, porque a peça teatral na qual organizaram demandou deles performance artística, como expressão corporal, entonação vocal, e, sobretudo, envolvimento com os personagens e com o público. A base que orientou a ação dos estudantes, a peça teatral, resultou na transformação das suas relações sociais, como a objetivação do pensamento conceitual.

Eles, por meio da peça que organizaram, significam como de fato se transformaram ao compreenderem-se como indivíduos mais conscientes acerca do social e mais expressivos diante das pessoas. Luria (1979) esclarece que o pensamento humano é uma forma de atividade produtiva, na qual o indivíduo ordena, analisa, sintetiza e relaciona os fatos da sua realidade a outros elementos, permitindo-o realizar conclusões e inferências utilizando o recurso da abstração.

As significações destacadas permitem constatar que o pensamento que organizou a percepção dos discentes acerca da realidade, permitiu a eles saltar do sensorial ao racional. A percepção dos alunos, portanto, ampliou-se em decorrência das ações de planejamento e execução do projeto LINKESAR, propiciando-os desenvolver novos conceitos sobre si e sobre o social.

Por essa razão, destacamos que a educação escolar é complexo social ímpar na qual o indivíduo tem a possibilidade de ampliar sua capacidade de pensar sobre si e sobre o outro (o social), ao utilizar funções psicológicas como ordenação, análise, síntese e inferência. É papel da atividade pedagógica criar as condições de objetivação dessas novas funções, mediante a apropriação dos conteúdos na escola. Portanto, “tudo isto sugere que o processo de pensamento pode ser uma atividade teórica especial que leva a novas conclusões e, assim, tem caráter produtivo” (LURIA, 1979, p. 100).

As objetivações produzidas pelos estudantes tiveram, desse modo, caráter produtivo, porque eles entenderem o valor da sua aprendizagem na LINKESAR para seu desenvolvimento pessoal, escolar e social. Diante dessas expressões: “[...] ajuda muito no desenvolvimento da nossa mente”; “[...] aprendemos muito com o LINKESAR e de uma forma divertida”; “Precisamos apenas usar a criatividade, imaginação e algumas coisas do dia-a-dia [...]”; temos liberdade para escolher nosso meio de trabalho e usar nossa criatividade para fazer ótimas apresentações”; “[...] eu me sinto mais à vontade do que fazer provas, porque não é aquela pressão de tirar nota boa”; “[...] ajuda muito em nosso aprendizado, pois ele nos faz sairmos do nosso comodismo e ir atrás de dados e pesquisas sobre o tema proposto”, os estudantes significam que a LINKESAR é situação social de desenvolvimento porque está se constituindo enquanto aprendizagem afetiva.

Eles demonstram em suas significações afetos positivos e ativos que os impulsionaram a ações que contribuíram para seu desenvolvimento, como a objetivação da imaginação e da criatividade. Para eles, esse resultado se deu porque a LINKESAR é um tipo de avaliação que os motivou extrapolar os limites da formalidade, entendida, assim, por eles, como meio de desvio da opressão do dia-a-dia. Eles estão evidenciando que estão sendo afetados positivamente na atividade LINKESAR, aumentando, assim, sua potência de agir.

Diante disso, Marques e Carvalho (2015) enfatizam que uma atividade que é capaz de elevar a potência de agir dos indivíduos é uma práxis bem sucedida. Apoiadas no pensamento Spinozano, as autoras elucidam que o processo educativo é lugar de

encontros, nos quais podem afetar de tristeza ou de alegria os indivíduos que nele atuam. Isso quer dizer que os estudantes são constituídos pelo social, mas, antes de tudo, são singularidades que pensam, sentem e agem na realidade determinados por muitos elementos, como sua história de vida, condições sociais e afetos. É por isso que:

Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade como por situações de conflito. Isso ocorre em função do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade [...]. Nesse sentido, aqueles que se interessam em realizar atividades bem-sucedidas em educação, devem esforçar-se para realizar encontros alegres [...]. Sendo assim, consideramos encontros alegres aquelas atividades de ensino que promovem aprendizado e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Essas atividades são organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo de continuarem aprendendo e se desenvolvendo (MARQUES; CARVALHO, 2015, p. 89).

Acerca da vivência significada pelos alunos, a LINKESAR foi um encontro alegre porque por meio dessa atividade pedagógica, eles desenvolveram atividade de estudo exitosa, como: 1) assimilação dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos durante o projeto; 2) cumprimento dos objetivos e dos conteúdos de ensino, motivado pela ideia de autonomia e desvio da rotina escolar; 3) trabalho com o planejamento do congresso SICESAR, demandando deles a busca por novas fontes de conhecimento para entendimento dos elementos da peça teatral e aprofundamento dos conteúdos de geografia nos quais ficaram responsáveis por abordar; 4) Produção de novas funções psicológicas que passaram a mediar sua atividade no projeto, na sala de aula, na escola e na sociedade, como ordenação, síntese e inferência. Esses foram, portanto, estágios que envolveram o processo de estudo e de aprendizagem dos alunos da ESAR. Sobre a atividade de estudo e seus estágios, Rubinstein (1977, p. 147) esclarece:

Na aquisição do conhecimento podemos distinguir alguns factores ou aspectos íntima e reciprocamente vinculados entre si: o conhecimento primário da matéria ou substância ou a sua percepção no sentido mais amplo da palavra, o seu cumprimento do sentido da percepção ou lógica, o trabalho especial da sua fixação, e finalmente o domínio da matéria no sentido da possibilidade de operar ou manipular com ela nas mais diversas condições, aplicar ou empregá-la na prática.

Os estudantes revelam nas suas significações que se envolveram e se dedicaram durante as etapas da sua atividade de estudo, demonstrando compromisso para com sua aprendizagem. Segundo Rubinstein (1977), a apropriação de uma matéria requer do aluno admissão das ideias do outro, e, por isso, envolve a subordinação do aluno à transmissão do conhecimento elaborado historicamente. É por esse motivo que a apropriação dos conteúdos escolares não é somente um processo de reprodução. No processo de apropriação, o aluno confronta os novos conteúdos às suas próprias ideias acerca da realidade, o que faz concordarmos com o fato de que “as bases para uma apropriação permanente de uma matéria situam-se na sua primeira exposição” (RUBINSTEIN, 1977, p. 153).

Isso quer dizer que o ponto de partida para o processo apropriação-objetivação dos conteúdos é a primeira exposição do conteúdo, sendo este um primeiro encontro que determina os rumos da aprendizagem do estudante. A LINKESAR, pelas significações dos estudantes, promove um encontro alegre com os conteúdos, pelo fato deles serem abordados de forma diferenciada, estimulando neles a produção de sentidos acerca dos conteúdos e da sua atividade de estudo.

Este dar sentido à matéria implica todos os processos mentais: a comparação como oposição e diferenciação, a análise e a síntese, a generalização e a concreção, a passagem do concreto, único, ao abstracto geral e do abstracto geral ao intuitivo, único: numa palavra, todos os processos nos quais o conteúdo científico objetivo se descobre nas suas relações recíprocas cada vez mais profundas e variadas (RUBINSTEIN, 1977, p. 150).

Considerando esses pontos, constatamos que apesar do processo educativo ser marcado pela complexidade que é lidar com a heterogeneidade dos alunos, o papel da atividade pedagógica é criar condições para que o encontro dos estudantes com os conteúdos escolares seja alegre e promova uma aprendizagem que considere a relação corpóreo-racional, ou seja, o sentir e o pensar dos estudantes. É com base nisso que a LINKESAR está sendo considerada pelos estudantes uma atividade exitosa, porque além de os motivar a continuar aprendendo e a buscar novas fontes de conhecimento, contribui também para que objetivem novas funções, como o pensamento teórico, a imaginação e a criatividade. Os estudantes significam:

“O que eu mais gostei foram os dados que foram trazidos pelos protestantes, pois eu sou boa em explicações teóricas e eu acho bom ensinar para as outras pessoas.”

“O que eu aprendi mais foi com minhas próprias falas e o meu conhecimento. Dessa forma eu até me sinto uma professora explicando para os seus alunos.”

(Fonte: dados do questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio)

Esses trechos indicam que por meio do projeto, os alunos estão desenvolvendo o autoconhecimento, o que explicita que eles estão produzindo uma noção de si quanto sua capacidade intelectual, que consegue expressar para as pessoas o conhecimento que aprendeu. Merçon (2009) entende que uma das principais funções da educação é promover uma aprendizagem afetiva, que para ela só se efetiva por meio de encontros alegres que fazem com que o indivíduo desenvolva noções comuns, ou seja, conhecimentos úteis como a compreensão da razão do seu existir.

Pelas significações dos estudantes também entendemos que o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos corresponde ao próprio desenvolvimento do discente enquanto ser humano, ao internalizar as práticas sociais e os conteúdos escolares produzindo algo novo, como novos modos de se relacionar com a sociedade. Isso se configura, assim, em “[...] momento em que o indivíduo torna real para os outros aquilo que ele interiorizou da realidade objetiva, e que passou a constituir e expressar a sua subjetividade” (CARVALHO, 2004, p. 19).

Os estudantes significam que estão contribuindo para difundir o conhecimento científico por meio do projeto, tendo em vista que no dia da culminância a escola é aberta ao público, como familiares e amigos dos alunos, comunidades vizinhas e outras entidades de cunho educativo. Isso elucida que a LINKESAR é atividade pedagógica que medeia a produção de motivos particulares pelos alunos, o que significa mais interesse pela atividade de estudo.

Esses elementos demonstram o quanto é importante para os alunos que a sociedade os reconheça enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Eles explicitam isso mediante os motivos amplos que produzem acerca da sua atividade de estudo, e, também pelos motivos particulares produzidos ao realizarem o projeto LINKESAR. Para eles, a comunicação entre a escola e a sociedade é essencial para sua atividade de estudo, porque significa para eles que o social está reconhecendo seus

esforços de estar se apropriando do conhecimento científico.

Os motivos amplos de estudo, apesar de serem mais constantes, podem não ser suficientes para estimular o aluno. Nesse caso, “é aqui que entra em jogo o papel dos demais motivos, que servem de estímulo complementar [...]. Esses motivos particulares não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o estudante a realizar aquilo que se havia proposto” (LEONTIEV, 2017, p. 50).

Esses alunos estão produzindo significações de que são sujeitos importantes e protagonistas no seu processo formativo. Isso revela que os objetivos da LINKESAR de estimular o protagonismo dos estudantes está possibilitando que eles se reconheçam enquanto tais e enquanto seres criadores de novos modos de ser, sentir e de existir na realidade. Isso quer dizer que:

O processo de apropriação do mundo pelo homem consiste, portanto, em apreender de forma interativa a experiência histórico-social e, com isso, dar curso ao seu desenvolvimento ontogenético, o que significa incorporar a experiência acumulada no processo histórico e atuar no mundo dos objetos, da língua, dos conceitos, das ideias, das criações, entre outros, para poder desempenhar as diversas formas de atividades e desenvolver as características e capacidades físicas e psicossociais que se cristalizaram no seu mundo, como a corporeidade, a linguagem, o pensamento, as emoções, a consciência e outros (CARVALHO, 2004, p. 19-20).

Ao longo desta seção, relacionamos que o sucesso da LINKESAR associa-se às condições que possibilitam autonomia, protagonismo e comprometimento juvenil, se constituindo como atividade pedagógica bem sucedida que medeia a atividade de estudo dos alunos. Esses fatos indicam que o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares é determinado pelas situações sociais criadas na escola, na sala de aula.

Na atividade pedagógica LINKESAR, em particular, esse processo acontece porque está se constituindo como encontro alegre que potencializa professor e estudantes desenvolverem atividades bem sucedidas, contribuindo para a aprendizagem afetiva dos estudantes, nos quais objetivam novos modos de ser, estar e sentir sua realidade ao organizar, analisar e relacionar os conhecimentos apropriados na escola e os apropriados no dia-a-dia.

A LINKESAR é situação social de desenvolvimento porque os estudantes são afetados de forma positiva, contribuindo para que relacionem os conceitos científicos aos fenômenos que ocorrem em sua realidade, objetivando motivos amplos – ligados

aos significados compartilhados socialmente acerca do que é ser aluno (a) do Ensino Médio no Brasil e particulares de estudo – ligados às situações criadas de apropriação dos conteúdos que afetam positivamente os estudantes e colaboram para que eles produzam novas objetivações.

Por meio da análise das significações dos estudantes, entendemos também que, mediados pelas condições da vida cotidiana e da educação escolar, os estudantes objetivam motivos que traduzem um dever ser e um poder ser que lhes possibilitam ao mesmo tempo serem reprodutores e criadores de modos de ser, pensar e sentir a sociedade que lhes afeta.

Isso quer dizer que quanto mais motivos objetivam na atividade pedagógica, mais sua relação com a atividade de estudo se amplia, expandindo sua consciência para além dos determinantes sociais. Isso comprova o fato de que a educação escolar é responsável pela formação do humano, pois, oferece as possibilidades reais para que o indivíduo, ao se apropriar do conhecimento científico, trave uma luta contínua entre as conceituações espontâneas traduzidas na cotidianidade, colocando, assim, em cheque as principais representações que buscam controlar e perpetuar as condições de dominação do homem pelo homem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolvermos esta pesquisa, estabelecemos como objetivo principal analisar o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio. Buscando compreender profundamente a temática, realizamos estudos bibliográficos, pesquisa de campo e análises orientados pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tais procedimentos contribuíram para compreendermos o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, tendo em vista os objetivos e as ações que lhe direcionaram. As ações investigativas revelaram as significações do professor Geo acerca da forma e do conteúdo da atividade pedagógica e dos alunos acerca do processo vivenciado por eles de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio.

Geo, em suas narrativas, significa que é um professor que ao longo da sua trajetória formativa, foi mediado por relações ético-afetivas que o possibilitaram produzir laços fortes para com a profissão docente. Diante disso, desenvolveu compromisso social e ético com a docência, entendendo que a maior garantia que se deve ter enquanto professor é de que seus alunos se apropriem e objetivem os conteúdos que são ensinados, sendo que para que isso se efetive, é preciso que os estudantes encontrem sentido para isso.

Mediado por estas significações, Geo demonstra que sua preocupação inicial é para com o planejamento da atividade pedagógica, pois, é por meio dele que o profissional vai elaborar objetivos, estratégias, assim como escolher os conteúdos e o processo avaliativo, ou seja, situações que têm por intuito colaborar para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Para o professor, o estudante se apropria de um conteúdo quando este tem sentido para ele, quando se produz dúvida, questionamentos. O professor revela, assim, que o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares acontece no espaço da sala de aula quando os estudantes (singularidades) se apropriam dos conceitos científicos mediados pela dimensão afetivo-cognitiva, ou seja, pelo que sentem e pensam a respeito da sua realidade, objetivando novos modos de ser e de existir, ao perguntar e realizar inferências entre conhecimento científico e vida cotidiana.

Pelas significações dos estudantes, compreendemos que o processo vivenciado por eles de apropriação e objetivação dos conteúdos no Ensino Médio é mediado por motivos amplos de estudo, os quais revelam sua vinculação com o social, como os

interesses e expectativas que circundam essa etapa de ensino e seus partícipes. Eles se entendem, assim, como indivíduos reprodutores e criadores das suas condições de vida, e, por isso, significam o Ensino Médio como processo que ao mesmo tempo em que demanda deles mais responsabilidades e cobranças, é crucial para seu desenvolvimento enquanto ser humano, sendo garantia de uma vida futura de ascensão social.

Ao discorrer sobre o modo como se apropriam e objetivam os conteúdos, eles revelam que as situações sociais produzidas em sala de aula estão favorecendo a produção de motivos particulares de estudo, que impulsionam sua atividade, possibilitando desenvolvimento psíquico contínuo. Mediados por motivos amplos de estudo, assim como também por motivos particulares criados nas situações em sala de aula, parte significativa dos discentes compreende a importância dos conteúdos para seu desenvolvimento acadêmico e social, sendo que outra parcela dos estudantes entende como obrigação necessária.

Ao analisar uma situação social que revela a apropriação e a objetivação dos conteúdos escolares, chegamos à prática pedagógica desenvolvida pela escola conhecida como LINKESAR. Tanto o professor como os estudantes significam que este projeto, do modo como é realizado, está se constituindo como atividade bem sucedida geradora de aprendizagem e desenvolvimento. Para o professor, é atividade exitosa porque oferece condições para a produção de novas práticas, e, para os estudantes, porque a LINKESAR é encontro alegre que lhes favorece apropriação dos conteúdos mediados por afetos ativos que os potencializa a ser, pensar e agir de modo diferenciado, produzindo, assim, novas relações para com sua realidade e com sua atividade de estudo.

Por todas essas características, consideramos que essa é uma atividade bem sucedida porque potencializa o desenvolvimento de subjetividades mais autônomas, mais confiantes, mais desenvolvidas do ponto de vista intelectual, mas também social, afetivo e ético. É uma atividade pedagógica que favorece que as relações entre professores e alunos assumam outra qualidade, baseada na confiança e na atribuição de valor ao que os estudantes conseguem realizar.

Além desses fatos, compreendemos que a atividade produzida tanto pelo professor como pelos alunos não é dada, mas criada nas relações sociais e pedagógicas. Diante dessas considerações entendemos que, por meio do processo de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, processo este realizado por todos os indivíduos que se encontram em fase escolar, desvelamos as condições objetivas da realidade que

estão mediando a atividade do professor e dos alunos do Ensino Médio da ESAR, seres singulares que produzem na escola motivos para estar continuamente em atividade.

Portanto, os elementos subjetivos e objetivos que impulsionaram a presente pesquisa, assim como também os resultados encontrados, nos levaram à seguinte conclusão: o processo apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio é possibilitado na atividade pedagógica, quando produz encontros alegres entre o estudante e o conhecimento e quando reconhece o aluno como singularidade conectada à sua realidade social e histórica, levando-os a produção de afetos ativos que os impulsionam a agir e dar prosseguimento à atividade de estudo.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Diário pedagógico**: o uno e o múltiplo das reflexões docentes. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. (2018). O conteúdo filosófico e o sujeito da aprendizagem. **Revista Obutchénie**, 2(2), 392-411.
<https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-5>.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR; crV, 2012.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm>
- BRASIL ESCOLA. **Educação e formação**: Educação e formação humanística. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientação-escolar/educação-formação.htm>. Acesso em: 08/01/2020.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMPELLO, Tereza [et al]. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 3, p. 54-66, nov. 2018.

CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

CARMO, Luziaine Andrade do. **Da educação à aprendizagem: a desumanização do ser um olha sobre a formação do sujeito cognoscente**' 29/03/2016. 158 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei.

CASTRO, Suziane Ferreira de. **O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos e seus responsáveis**' 20/02/2017. 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de [org]. **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, Liliana; MATA, R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de investigação: luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da atividade real do trabalho. In: **Laboreal**: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Salvador, v. II, n. 1, p. 24-33, 2006.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas: CEDES, n. 71, jul/2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FARIAS, Maria Sabino de... [et al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livo, 2009.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, FIDALGO, Sueli Salles Fidalgo [org]. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**.

2015. 359 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Carlos Nelson Coutinho [org]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LOUREIRO JR., Eduardo; BRITO, Francisca da Costa. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo [org]. **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés [org]. **Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. ; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo [org]. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. [org]. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2016.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política**. In: Revista contrapontos. v. 13. n. 3. p. 214-225/ set-dez 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 11-26.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. v. 4. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e Reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MARQUES, Eliana de S. Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARQUES, Eliana de S. Alencar; CARVALHO, Maria Vilani C. de. Categorias da Psicologia Sócio-histórica que explicam a constituição do humano. In: MARQUES, Eliana de S. A.; ARAÚJO, Francisco A. M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. (Orgs). **Pesquisa e produção de conhecimentos em educação mediadas pela psicologia sócio-histórica** [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2015. 1 CD – ROOM.

_____. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. In **Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v. 3, n. 2. p. 357-381, maio/ago. 2019.

_____. **O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo**. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 35, p. 190-220, jul./dez. 2016.

_____. **O ensino como lugar de encontros alegres: reflexões a partir da psicologia sócio-histórica e da filosofia de Espinosa**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n.2, p. 77-93, maio/ago. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo, et al [org]. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

_____. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER; S [org]. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos implicações pedagógicas**. 2. ed. Marília, SP: Cultura acadêmica, 2010.

_____.; PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: **Psicologia e Sociedade**, 27 (2), p. 362-371, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MENDES, Ana Clara Manhães; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Desenvolvimento humano adulto e mediação estética**: contribuições para a formação profissional. In: OLIVEIRA, M. C. S. L. de... [et al]. [org]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

MÉSZÁROS. ISTVÁN. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo ensino médio**: perguntas e respostas. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> > Acesso em: 11/04/2019.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência Educação*, Bauru, SP, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

MORO, Marília Bervian Dal. **Seja qual for a sua escolha, preste o enem: o exame nacional do ensino médio e a constituição do estudante nota 1000'** 07/12/2017. 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FAGED.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. de. [org]. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

_____... [et al]. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de [org]. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo, et al [org]. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia da pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PODOSSETNIK, V. YAKHOT, O. **Pequeno manual do materialismo dialético**. São Paulo: Argumentos, 1967.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia histórico-crítica. In **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, v. 18, n. 3, p. 602-615, jul/set. 2018.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 4. v. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SANDRI, Simone. **Reforma do Ensino Médio e tendências para formação e/ou carreira docente**. In: Temas e matizes. Cascavel, v. 11. N. 21, p. 127-147, jul/dez. 2017.

SANTO AFONSO RODRIGUEZ. Rede Jesuítica de Educação. **Histórico da escola**. Disponível em: <http://esar.org.br/blog/destaques>> Acesso em: 14 jan. 2020.

SANTOS, Derivaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura de vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./ abr. 2007

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. 2015, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. Revista **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SILVA, Bruna Marina Diniz. **O que é ser aluno de ensino médio e como esse ofício é expresso e descrito na escola**’ 17/02/2017. 104 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei. Biblioteca Depositária: UFSJ.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul/dez 2015.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. In: Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, julho, 2000.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa. **A prática do professor de ciências naturais e a organização do ensino mediando a apropriação de conceitos científicos**’ 22/03/2016 244 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STONA, Délis. A importância da formação humanista para o jovem contemporâneo. **Saber humano: Cadernos de Ontopsicologia**, p. 191-198, fev, 2016.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, 32(93), 175-195, 2018.

_____. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias [Org]. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo veredas, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VALE, Wilka Karla Martins do. **Um olhar sobre os processos de apropriação e objetivação da abordagem de questões sociocientíficas na formação de professores de ciências naturais**. 2017. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P. et al [orgs]. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. Acesso em: 05 jan. 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org). Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

_____. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44.

APÊNDICES

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

O processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio

Pesquisador:

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA **Área Temática: Versão:**

1 CAAE:

10758019.1.0000.5214 **Instituição Proponente:**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.266.338

Apresentação do Projeto: O Projeto em tela traz uma proposta de pesquisa científica em desenvolvimento, conduzida pela mestrandia Elayna Maria Santos Sousa, sob orientação da professora Doutora Eliana de Sousa Alencar Marques, e tem como objetivo geral compreender o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio. Para atingirem essa finalidade, elencam como objetivos específicos: 1) analisar as significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares ministrados nas aulas de História; 2) investigar as significações produzidas pelo (a) professor (a) sobre as objetivações do que os estudantes aprendem nas aulas; 3) apreender na atividade de ensino e aprendizagem situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes. Visando garantir coerência com estes objetivos, realizaram a pesquisa apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que entende o homem como síntese do social que objetiva nova realidade à medida que se apropria dela. Para isso, optaram por realizar uma pesquisa-formação, que visa a mudança de concepção e de postura dos personagens envolvidos (pesquisador, professor, estudantes) frente às situações possibilitadas pelos instrumentos. A escola elencada como campo dessa pesquisa é uma instituição filantrópica que atende crianças e adolescentes provenientes da periferia da cidade de Teresina- PI. Na presente investigação, serão partícipes no mínimo 06 (seis) e no máximo 08 (oito) estudantes do ensino médio que apresentam bom desempenho escolar e o (a) professor (a) que atua no ensino médio.

Endereço:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. **Bairro:** Ininga

CEP:

64.049-550 **UF:** PI **Município:** TERESINA **Telefone:**

(86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO
Continuação do Parecer: 3.266.338

disciplina de História na etapa do Ensino Médio. Os instrumentos (entrevista e observação) serão utilizados para responderem aos seguintes questionamentos: como se dá o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares na etapa formativa do ensino médio? Que necessidades, motivos e afetos estão sendo produzidos pelos estudantes a partir da apropriação dos conteúdos escolares? Qual a qualidade da

mediação pedagógica do professor para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente? Nesse viés, as pesquisadoras defendem que a função da escola é definida pela garantia de apropriação da cultura no seu aspecto mais desenvolvido e que se expressa nos conteúdos escolares, favorecendo a reprodução da cultura humana e produção da humanidade no homem LEONTIEV (1978), ou seja, a escola como espaço de educação e socialização, é responsável pela formação da subjetividade do estudante, que desenvolve atividade de estudo produzindo necessidades e motivos de apropriação do conhecimento. O processo vivenciado na instituição escolar encontra-se munido do sistema legítimo de práticas que objetivam a transformação dos conceitos espontâneos, adquiridos na vida cotidiana, em conceitos científicos. Esse atributo se constitui como essência da escola, porque é por meio do trabalho com os conceitos científicos condensados em conteúdos escolares que o estudante desenvolve sua segunda humanidade (SAVIANI, 2015), o que Vigotski (2009) denomina de funções psíquicas superiores das quais não se adquirem naturalmente, mas via intervenções movidas por objetivos. Entretanto, compreendem que esse processo é marcado por contradições internas e externas que revelam as premissas nas quais professor e estudantes desenvolvem sua atividade.

Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: Compreender o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio.

Objetivo Secundário: 1. Analisar as significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares ministrados nas aulas de História; 2. Investigar as significações produzidas pelo (a) professor (a) sobre as objetivações do que os estudantes aprendem nas aulas; 3. Aprender, na atividade de ensino e aprendizagem, situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Pode ocorrer durante a pesquisa danos a integridade psíquica, moral, intelectual, social, cultural

Endereço:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. **Bairro:** Ininga

CEP:

64.049-550 **UF:** PI **Município:** TERESINA **Telefone:**

(86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO
Continuação do Parecer: 3.266.338

ou espiritual dos participantes, bem como desconfortos que possa envolver as emoções e sentimentos. A pesquisadora responsável, ao perceber qualquer risco, desconfortos ou danos significativos aos participantes da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa será interrompida e será garantido o direito à assistência integral, gratuita ao participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário para reverter a situação bem como os mesmos poderão solicitar sua desistência da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo tendo em vista que a adesão e desistência é voluntária. Indenização em caso de danos aos participantes: Em caso de causar prejuízos explícitos aos participantes, estes devem buscar indenização aos responsáveis pela pesquisa pela administrativa e legal.

Benefícios: Em relação aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam o processo desenvolvido por professores e estudantes

denominado de processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, tendo em vista que nesse processo o indivíduo se hominiza apropriando-se das objetivações produzidas pelas gerações passadas, atribuindo a elas novas funções ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso quer dizer que os indivíduos só adquirem as características humanas no social, mediados pela dialética apropriação-objetivação, garantindo o movimento contínuo da humanidade. Considerar que a formação humana se realiza nesse processo requer assumirmos a defesa da educação formal quanto à transmissão dos conhecimentos acumulados como fundamento crucial de hominização, visto que as produções humanas como conceitos, técnicas, teorias e instrumentos ao longo dos tempos se transformaram em riquezas com o intuito de serem repassadas às gerações seguintes, prosseguindo com o desenvolvimento da humanidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos de apresentação obrigatória foram anexados, exceto o Curriculum Vitae da 2ª pesquisadora do projeto.

Endereço:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. **Bairro:** Ininga

CEP:

64.049-550 **UF:** PI **Município:** TERESINA **Telefone:**

(86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO
Continuação do Parecer: 3.266.338

Recomendações: Apresentar o Curriculum Vitae da 2ª pesquisadora, Professora Eliana de Sousa Alencar Marques.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Projeto apto a ser desenvolvido. Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação Informações Básicas do Projeto
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288926.pdf

29/03/2019 23:23:38

Aceito

Outros cartadeencaminhamento.pdf 29/03/2019

23:00:54

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Outros termodeconfidencialidade.pdf 28/03/2019

22:59:33

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Outros roteiroentrevistaelayna.pdf 28/03/2019

22:57:01

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Outros curriculoelayna.pdf 28/03/2019

22:50:22

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
termodeassentimento.pdf 28/03/2019

22:49:41

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
tcleelaynaatual.pdf 27/03/2019

23:21:53

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Folha de Rosto folhaderosto.pdf 28/02/2019

01:32:22

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador
projetoelayna.pdf 21/02/2019

19:16:13

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Orçamento orcamentoelayna.pdf 21/02/2019

19:15:46

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Cronograma cronogramaelayna.pdf 21/02/2019

19:15:23

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Declaração de Pesquisadores

declaracaodospesquisadores.pdf 21/02/2019

19:14:58

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Declaração de Instituição e

autorizacaoinstitucional.pdf 21/02/2019

19:14:08

ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA

Aceito

Endereço:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. **Bairro:** Ininga

CEP:

64.049-550 **UF:** PI **Município:** TERESINA **Telefone:**

(86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Continuação do Parecer: 3.266.338

Infraestrutura autorizacaoinstitucional.pdf 21/02/2019

19:14:08

TERESINA, 15 de Abril de 2019

Assinado por: Maria do Socorro Ferreira dos Santos (Coordenador(a))

Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Endereço: Bairro: CEP:

64.049-550

Telefone:

(86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. Ininga **UF:** PI **Município:**

TERESINA

Fax: (86)3237-2332



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Elayna Maria Santos Sousa, sob a orientação da Professora Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação - **“O processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio”** - Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, Outro (a) Pesquisador (a): Elayna Maria Santos Sousa. **Endereço:** Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Telefone para contato: (86) 3215-5820 /86-9-88514506/89 9 8115-8345.

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto de pesquisa propõe a execução de uma pesquisa de abordagem qualitativa/formativa a ser realizada com Professores (as) e estudantes da Escola Santo Afonso Rodriguez, localizada no Bairro Socopo, Teresina-PI. Pretendemos “Analisar como se constitui o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio”. Desse modo, pretendemos compreender:

- 1- As significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares ministrados nas aulas de História;
- 2- As significações produzidas pela professora sobre as objetivações do que os estudantes aprendem nas aulas;
- 3- Na atividade de ensino e aprendizagem, as situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes.

Com base no exposto, precisamos contar com sua contribuição no processo de pesquisa. Sua participação acontecerá por meio das seguintes estratégias de produção de dados (**Procedimentos**): (entrevistas reflexivas). As perguntas oportunizarão você a narrar fatos e acontecimentos que vivenciou e se relacionam com o objeto de estudo da

pesquisa. Os dados coletados na entrevista reflexiva serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, analisados e interpretados.

Em relação aos **benefícios**, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam o processo desenvolvido por professores e estudantes denominado de processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, tendo em vista que nesse processo o indivíduo se hominiza apropriando-se das objetivações produzidas pelas gerações passadas, atribuindo a elas novas funções ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso quer dizer que os indivíduos só adquirem as características humanas no social, mediados pela dialética apropriação-objetivação, garantindo o movimento contínuo da humanidade. Considerar que a formação humana se realiza nesse processo requer assumirmos a defesa da educação formal quanto à transmissão dos conhecimentos acumulados como fundamento crucial de hominização, visto que as produções humanas como conceitos, técnicas, teorias e instrumentos ao longo dos tempos se transformaram em riquezas com o intuito de serem repassadas às gerações seguintes, prosseguindo com o desenvolvimento da humanidade.

Riscos e desconfortos como contorná-los: Pode ocorrer durante a pesquisa danos a integridade psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes, bem como desconfortos que possa envolver as emoções e sentimentos. A pesquisadora responsável, ao perceber qualquer risco, desconfortos ou danos significativos aos participantes da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa será interrompida e será garantido o direito à assistência integral, gratuita ao participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário para reverter a situação bem como os mesmos poderão solicitar sua desistência da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo tendo em vista que a adesão e desistência é voluntária.

Indenização em caso de danos aos participantes: Em caso de causar prejuízos explícitos aos participantes, estes devem buscar indenização aos responsáveis pela pesquisa pela administrativa e legal.

Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato por meio da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa, assegurando-lhes total **sigilo**.

As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico Dialético. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer da pesquisa, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzidas será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e ao Comitê de Ética da UFPI.

Informamos que a pesquisa é isenta de custos para o participante, mas também não terá remuneração para o pesquisador e participantes/colaboradores da pesquisa. Garantimos o total sigilo sobre dados/informações dos participantes da pesquisa.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa não apresenta riscos, mas se ocorrer situações em que venham emergir emoções aparentes as sessões de entrevistas serão interrompidas, tendo um retorno posterior com consentimento do participante.

Eu,

_____, RG nº _____, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como sujeito participante. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura _____ do _____ interlocutor _____ da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Teresina, Novembro de 2018.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) interlocutor (a)

Elayna Maria Santos Sousa – Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques
Pesquisadora Orientadora responsável

Sobre o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI:

Foi criado em 1997 e tem por finalidade apreciar as pesquisas envolvendo humanos que tenham sido registradas para apreciação no Comitê, agindo sempre em conformidade com as orientações advindas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde – CONEP-MS, este é vinculado a Pro Reitoria de Pesquisa- PROPESQ-UFPI.

Obs.: Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma via ficará com o pesquisador e a outra com os participantes

Caso os participantes tiverem alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI. tel.: (86) 86 3237-2332-e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; web: ww.ufpi.br/cep

Em caso de emergência os participantes da pesquisa poderão contactar o responsável pela pesquisa que estará disponível 24h nos fones (89) 9 8115 8345 e (86) 9 8851 560



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação - **“O processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio”**- Investigadora: Elayna Maria Santos Sousa. Local da Pesquisa: ESCOLA SANTO AFONSO RODRIGUEZ – ESAR. Endereço: Av. Presidente Kennedy, 9.000, Socopo, 64065-990 Teresina-PI.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação a (ao) interlocutor (a) da pesquisa:

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de “Analisar como se constitui o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio”.

O que é a pesquisa?

A pesquisa é uma atividade investigativa própria do ser humano que busca respostas para os problemas decorrentes do dia-a-dia, podendo ter natureza científica ou não. No caso dessa pesquisa, esclarecemos que possui natureza científica, pautada em método, metodologia, instrumentos e demais procedimentos que garantem objetividade e rigor à investigação.

Para que fazer a pesquisa?

Realizamos pesquisa para solucionar um problema central ou responder a lacunas com base num referencial de homem e sociedade.

Como será feita?

A pesquisa será realizada por meio da gravação de entrevista, na qual a pesquisadora levantará algumas questões para que você esclareça acerca da sua atividade como estudante.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

A pesquisa visa contribuir para o avanço das discussões que tratam da atividade do ensinar e do aprender, que envolve a relação social, afetiva e cognitiva entre professor e estudantes. Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato por meio da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa, assegurando-lhes total **sigilo**. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer da pesquisa, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzidas será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e ao Comitê de Ética da UFPI. Informamos que a pesquisa é isenta de custos para o participante, mas também não terá remuneração para o pesquisador e participantes/colaboradores da pesquisa. Garantimos o total sigilo sobre dados/informações dos participantes da pesquisa.

2. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa não apresenta riscos, mas se ocorrer situações em que venham emergir emoções aparentes as sessões de entrevistas serão interrompidas, tendo um retorno posterior com consentimento do participante.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Teresina, Novembro de 2018.

Assinatura do (a) adolescente colaborador (a)

Elayna Maria Santos Sousa
Pesquisadora Responsável

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo pelo celular (86) 99584-2228. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Piauí: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI. tel.: (86) 86 3237-2332-e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; web: ww.ufpi.br/cep. Em caso de emergência os participantes da pesquisa poderão contactar o responsável pela pesquisa que estará disponível 24h nos fones (89) 9 8115 8345 e (86) 9 8851 5606. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Sobre o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI:

Foi criado em 1997 e tem por finalidade apreciar as pesquisas envolvendo humanos que tenham sido registradas para apreciação no Comitê, agindo sempre em conformidade com as orientações advindas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde –CONEP-MS, este é vinculado a Pro Reitoria de Pesquisa- PROPESQ-UFPI.

Obs.: Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma via ficará com o pesquisador e a outra com os participantes

Campo da pesquisa: ESAR – Escola Santo Afonso Rodriguez

Pesquisadora responsável: Elayna Maria Santos Sousa

Interlocutor da pesquisa: Professor de geografia

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Contato inicial

1.1 Entrega do termo de consentimento e esclarecimento do tipo de pesquisa;

2) Desenvolvimento

2.1 Leitura em conjunto (pesquisador e pesquisado) do texto introdutório da entrevista.

3) Sessões de estudo

3.1 Texto I – Em busca dos fundamentos ontológicos: a dialética entre objetivação e apropriação como dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana; texto II – A apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo educativo. DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

3.2 Texto III – O ensino escolar como ressurreição dos mortos. DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

4) Entrevista

Como você, como professor da disciplina de geografia, possibilita aos seus estudantes apropriação adequada para que eles produzam novas relações na escola e na sociedade?

O que você considera como novas relações sociais?

De que forma a apropriação dos conteúdos de geografia possibilitam aos estudantes objetivarem novas relações sociais?

Os alunos conseguem compreender que os conteúdos escolares são necessários para suas vidas? Como você se certifica disso?

Como tornar significativos os conteúdos escolares para a vida dos estudantes do Ensino Médio?

Sobre a LINKESAR, qual a sua opinião sobre esse projeto desenvolvido pela escola?

Na atividade desenvolvida pelos estudantes na LINKESAR, você considera que os conteúdos de geografia foram apropriados pelos estudantes? Quais?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Campo da pesquisa:

Contexto de observação:

Objetos físicos presentes:

Atores envolvidos:

Quantidade de alunos:

Conteúdo abordado na aula:

Descrição da aula:

Duração:

QUESTIONÁRIO

Campo da pesquisa: Escola Santo Afonso Rodriguez

Participantes envolvidos: Discentes do 1º ano “A” do Ensino Médio

1- NOME FICTÍCIO: _____

2- IDADE: _____

3- SEXO: _____

4- FALE UM POUCO DA SUA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO, DESTACANDO O QUE MAIS TE DÁ PRAZER E O QUE VOCE CONSIDERA RUIM.

5- NA SUA OPINIÃO, OS CONTEÚDOS ESCOLARES SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ?

6- EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA, VOCÊ CONSEGUE RELACIONÁ-LOS À SUA VIDA NO DIA-A-DIA? SE SIM, DÊ UM EXEMPLO USANDO UMA SITUAÇÃO DA SUA VIDA COTIDIANA.

7- VOCÊ JÁ TEVE DIFICULDADE PARA ENTENDER ALGUM CONTEÚDO DE GEOGRAFIA? SE SIM, COMO ESSE PROBLEMA FOI RESOLVIDO?

8- DE QUE FORMA VOCÊ SE CERTIFICA QUE APRENDEU UM CONTEÚDO? DÊ UM EXEMPLO DE COMO ISSO ACONTECE NO SEU DIA A DIA. . .

9- QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROJETO LINKESAR? VOCÊ GOSTA DE PARTICIPAR? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

10. NA SUA OPINIÃO, DAS ATIVIDADES QUE VOCÊ PARTICIPOU NA LINKESAR, QUAL A QUE VOCE MAIS GOSTOU? E POR QUÊ?

11. NA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA LINKESAR, QUE CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA VOCÊ MAIS APRENDEU? DÊ UM EXEMPLO QUE DEMOSNTRE QUE REALMENTE VOCE APRENDEU ESSES CONTEÚDOS.

CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESAR

<p>FALE UM POUCO DA SUA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO, DESTACANDO O QUE MAIS TE DÁ PRAZER E O QUE VOCÊ CONSIDERA RUIM.</p>
<p>1) A experiência é boa, é uma conquista muito grande e o ruim é que fica muito puxado, muitas matérias, anos de enem e etc.</p>
<p>2) Os professores ensinam bem, nos ajudam quando a gente está com dúvida, fica conversando com meus amigos, aulas dia de sábado e os assuntos às vezes se tornam difíceis.</p>
<p>3) A minha vida escolar no Ensino Médio ganhei várias experiências, mesmo que seja algo inovador uma nova etapa. E o que mais dá prazer é olhar para trás e pensar: “olha onde eu já estou e onde eu posso chegar ainda”. A parte ruim é você ter uma grande responsabilidade com 16 matérias, passar noites e noites estudando, mas nós temos que refletir que as coisas não vêm fácil, você tem que lutar e eu sei que o meu futuro há de brilhar.</p>
<p>4) Minha experiência está sendo boa e cansativa. Aqui eu tenho o prazer de ler mais, o ruim é só a divisão das matérias que é muito ruim e cansativo.</p>
<p>5) Bem, destacando aqui o que mais me dá prazer mesmo é educação física, e destacando o que eu considero ruim é biologia e química.</p>
<p>6) Bom, minha experiência no Ensino Médio foi muito dificultosa, mas o que mais me dá prazer é de ser médico um dia. Só que eu tenho que me esforçar.</p>
<p>7) Adentrar no ensino médio foi uma experiência gratificante e ao mesmo tempo uma experiência que traz consigo a preocupação de como conseguir organizar seu horário, de como encaixar tudo conforme o necessário. No começo, procurei me organizar o máximo possível e me acostumar com a nova rotina.</p>
<p>8) Experiência boa, pois tudo que estou aprendendo vai aproximando mais com o que aprendi no ensino fundamental. A parte ruim são alguns assuntos que temos dificuldade pelo fato de vermos pela primeira vez e tentar entender logo de primeira.</p>
<p>9) As coisas que mais me dão prazer no ensino médio são as aulas de educação física, onde a gente treina no pesado e gosto muito de conversar com meus amigos. O que não gosto é do lanche que às vezes não é muito bom e tem algumas aulas que não gosto</p>

<p>muito.</p>
<p>10) Conhecimentos novos e professores novos, onde nunca tivemos contato. A carga horária é muito pesada. Muito conteúdo.</p>
<p>11) O conhecimento de novas disciplinas. O ruim são os assuntos de exatas que ficaram mais difíceis, aumentando assim as chances de recuperação.</p>
<p>12) O que mais me dá prazer é cada dia estar recebendo novos conhecimentos. O ruim é que às vezes não consigo fixar todos esses conhecimentos, e depois é preciso relembrar tudo novamente.</p>
<p>13) O bom de estar no ensino médio é porque você vê aquilo que você aprendeu no fundamental vai servir para algo, não ficando apenas no fundamental, e de ruim é que é muita pressão para o enem. Nós sabemos que o enem é muito importante e a escola tem que nos incentivar bastante, do início do ensino médio até o final, mas botar muita pressão não ajuda.</p>
<p>14) O que mais me dá prazer é o aprofundamento mais nas matérias de humanas, que acaba nos ensinando coisas que jamais imaginaria que fosse capaz de haver ou acontecer. O ruim é a questão das poucas aulas de certas matérias necessárias e complicadas de se entender.</p>
<p>15) Experiência no ensino médio de início foi difícil, pois há uma diferença enorme do fundamental para o ensino médio. O que mais dá prazer no ensino médio é estudar as matérias de humanas, destacando que as exatas são ruins.</p>
<p>16) O que eu gosto no ensino médio são as aulas fora da sala, educação física, e o que é ruim são as aulas teóricas longas porque dão sono e a falta das aulas de artes, teatro, aulas que incentivem nosso lado artístico e que liberem mais o espaço para circularmos pela escola e ter mais aulas-passeio, aulas diferenciadas.</p>
<p>17) Durante todo o período de estudo o que é mais legal é o conhecimento de várias áreas (matérias), porque nos ajuda a ter bastante conhecimento. O ponto negativo é que tem disciplinas que não recebem tanta importância e a escola acaba dando pouca carga-horária.</p>
<p>18) No ensino médio eu pude ter acesso à informações mais amplas nos âmbitos acadêmicos e sociais que me possibilitaram uma nova perspectiva de mundo. Nesse período adquiri conhecimentos importantes para a minha formação profissional que me serviram de motivação. Em contra partida, o aspecto menos prazeroso é a ausência, muitas vezes, de aulas práticas e didáticas que impulsionam o aprendizado.</p>

<p>19) O que mais me dá prazer é discutir assuntos para alunos do ensino médio que estão na mídia. O que eu considero ruim não é matéria com cálculos.</p>
<p>20) É uma experiência surreal, pois muita coisa muda, é muita matéria. E como é uma experiência nova e outros conhecimentos que no ensino fundamental não tive, eu gosto muito das coisas. E o que mais acho ruim é o peso das disciplinas. São muitas e ainda não peguei habilidades.</p>
<p>21) Prazer em adquirir conhecimento, e o que eu considero ruim é que pensei que os estudos fossem mais aprofundados e fossem mais discutidos para uma boa aprendizagem.</p>
<p>22) De início, em termos de assuntos do ensino médio, é bem complicado, principalmente no primeiro ano, que muitos alunos têm diferença. Mas o que me deixa feliz é a alegria, a disponibilidade e a vontade que meus professores têm em dar aula.</p>
<p>23) A minha experiência no ensino médio sendo aluna da primeira série, foi algo impactante no início, pois não estava preparada para tantas responsabilidades, e logo 16 matérias para estudar. O que mais me dá prazer é a vontade de estudar, é pensar que daqui a dois anos eu vou estar na universidade.</p>
<p>24) O que mais me dá prazer no ensino médio são as matérias de exatas, como física e matemática. E o que eu menos considero, ou seja, acho ruim, são algumas matérias que eu não me identifico muito e não tenho aprendido muito bom, como a biologia.</p>
<p>25) O que mais me dá prazer no ensino médio são os conhecimentos que nós adquirimos, e o ruim é que tem professores que não se aprofundam no assunto, ou seja, ficam só na superfície do conteúdo.</p>
<p>26) Uma das coisas mais prazerosas do ensino médio são os diversos assuntos das matérias. Porém o que considero pior são as aulas teóricas onde muitas delas não têm uma certa dinâmica para ficar mais clara de entender os assuntos mais complexos.</p>
<p>27) Minha experiência no ensino médio me dá prazer quando fazemos atividades. Eu acho ruim as matérias, como redação, filosofia, sociologia e biologia, porque não sou muito bom nelas e quando fazemos o simulado considero ruim.</p>
<p>28) O que mais me dá prazer é que descobrimos coisas novas, conteúdos novos e muitas outras formas de aprendizagem, como preparatório para o enem. E o que acho ruim é só a quantidade de matérias e a quantidade de aulas, tipo, temos até o sexto horário de aula e às vezes tem conteúdos que não entendo muito bem. Mas tirando toda essa parte ruim, gosto do ensino médio.</p>

29) O que mais me dá prazer no ensino médio é uma forma nova de aprendizagem, e o que eu considero ruim é o número de matérias que aumentou.
30) Minha experiência no ensino médio foi incrível porque a mudança de ritmo do fundamental foi intensa. De nove matérias para dezesseis, a rotina de horário para quem estudava à tarde querer acordar um pouco mais tarde, e depois estudar de manhã e acordar cedo, a questão de professores novos, novas matérias que ninguém tinha visto ainda. Mas o ruim que teve foi só acordar indisposto e não conseguir acompanhar o conteúdo, e fora isso foi uma experiência nova.
31) A transição do ensino fundamental para o ensino médio é complicada e é necessário que nos adaptemos rápido para não ficarmos para trás em relação aos nossos colegas de classe. Logo, a pior parte do ensino médio é essa competição constante para provar que é o melhor, enquanto a melhor parte é o conhecimento que adquirimos.

NA SUA OPINIÃO, OS CONTEÚDOS ESCOLARES SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ?
1) Sim. Inclusive redação que entra na vida dos jovens no ensino médio e é um processo importante para passar em vários concursos de trabalho, além de nos deixar mais experiente.
2) Sim, porque ajuda você a ter mais conhecimento sobre as coisas no seu cotidiano.
3) Sim, porque na frente vamos perceber o quanto é fundamental em nossas vidas. Apesar de muitas vezes achar que não vão fazer diferença no nosso futuro, lembrar daqueles professores dizendo que “um dia você irá observar as consequências”.
4) São português, matemática e redação, porque são as matérias mais importantes pra levar pra vida toda e são as mais usadas em vestibulares.
5) São importantes porque fazem parte do nosso cotidiano, por exemplo, física, redação, matemática, química e etc. Mas toda matéria é importante.
6) Sim, porque o ensino é crucial para nós.
7) Sim, os conteúdos escolares são de suma importância, pois através deles conseguimos entender fatos cotidianos que presenciamos, uma vez que os mesmos são carregados de motivos, explicações e necessitam de um certo grau de entendimento.
8) Sim, pois são eles que aprimoram mais a nossa base naquilo que já conhecemos.
9) Sim, porque com os conteúdos que aprendemos na escola vamos levar para a vida

toda, pois com eles podemos adquirir um emprego bom e eficiente.
10) Sim, para termos uma boa avaliação na prova do enem onde os conteúdos do ensino médio podem ajudar a fazer uma boa prova.
11) Sim, pois esses conteúdos aprendidos vão nos ajudar em exames para o nosso futuro, como o enem, que todas as disciplinas possuem assuntos decorrentes das questões que caem nesse exame.
12) Sim. Porque cada ano que se passa você vai precisar desses conteúdos para poder entender os outros assuntos, ou seja, é um seguimento. E esses conteúdos servirão muito para o seu futuro para o curso que você tanto quer na faculdade.
13) Sim, com certeza. Porque são eles que nos ajudam a ser alguém com bons fundamentos futuramente, que nos fazem obter conhecimentos, ou seja, os conteúdos escolares são fundamentais para nossas vidas.
14) Sim, porque assim pode-se abstrair conhecimentos e desenvolver uma boa forma através deles.
15) São importantes para que os alunos tenham uma base ao terminar seu ensino médio e aprenda os conhecimentos gerais.
16) Pois fazem um jovem ser um cidadão de verdade que tem conhecimento, aprendeu a história do seu país, a língua portuguesa e além do mais pode mudar seu futuro e de outras pessoas e o estudo abre caminhos diferentes para você, basta seguir o certo e o que te faz bem. E toda matéria escolar está na vida real, seja a partir da história, matemática, português, ela faz parte da nossa vida e o nos resta é aprendê-la.
17) Sim, porque mesmo que nós alunos achemos que os conteúdos sejam apenas besteira, nós iremos usar em nosso dia-a-dia e será bastante útil.
18) Sim. Estes são a base para o ingresso no ensino superior e assim atingir objetivos de vida.
19) Para estruturar nossa vida acadêmica.
20) Sim. São muito importantes para nossa vida acadêmica. Que são coisas que vamos precisar para crescer na vida e adquirir conhecimentos.
21) São importantes para uma boa formação cidadã.
22) Sim. Porque tais assuntos independentemente da matéria vão nos ajudar a ser melhor tanto na vida pessoal quanto na acadêmica.
23) Os conteúdos escolares são muito importantes para o meu processo de desenvolvimento enquanto pessoa e também para minha formação acadêmica.

24) Sim, são importantes por motivo de que cada um de nós iremos precisar algum dia, como no enem, não só no enem, mas sim iremos precisar para toda nossa vida.
25) Sim, eles são muito importantes, porque quando nós formos participar de algum debate, a gente pelo menos tem uma formação não só para debates, mas para também para toda a vida no cotidiano.
26) Sim, são muito importantes pois são necessários em nossas vidas, tanto acadêmica e pessoal.
27) Os conteúdos escolares são importantes porque quando o aluno fizer o enem, aqueles conteúdos que ele estudou talvez cairão em algum vestibular, faculdade, para que ele tenha uma profissão no futuro.
28) Sim, não só apenas pelo preparatório do enem, e sim pela nossa forma de aprendizagem, que querendo ou não mais lá na frente iremos precisar para conseguirmos arrumar um emprego. Hoje na maioria das empresas, para conseguirmos um trabalho, temos que ter pelo menos o ensino médio completo, ou então ter concluído até o 9º ano. Os conteúdos escolares são importantes porque no ensino fundamental aprendemos uma coisa e já quando chegamos no ensino médio já aprendemos coisas totalmente diferentes, coisas novas surgem.
29) Sim, porque cada conteúdo que aprendemos no ensino médio são importantes para que possamos fazer uma prova importante tipo o enem.
30) Na minha opinião, todos os conteúdos são importantes desde a matemática, português, até filosofia, sociologia, por mais simples que seja, todos têm seu verdadeiro valor. Muitas pessoas falam que vão estudar para uma determinada matéria porque não tem muita importância, mas tudo tem sua importância.
31) Sim, a maior parte dos conteúdos é importante e essencial no cotidiano, todavia alguns principalmente a matemática são descartáveis e desnecessários aprender, já que não utilizamos para absolutamente nada.

EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA, VOCÊ CONSEGUE RELACIONÁ-LOS À SUA VIDA NO DIA-A-DIA? SE SIM, DÊ UM EXEMPLO USANDO UMA SITUAÇÃO DA SUA VIDA COTIDIANA.

1) Sim. Os climas no dia-a-dia, o nosso bairro, os problemas enfrentados.

2) Sim, quando eu preciso saber onde é o endereço da pessoa e ela me manda a

localização como um mapa para eu chegar até sua residência.
3) Sim, a relação da disciplina de geografia nós usamos muito no nosso cotidiano, como as questões da localização de algum bairro é bastante fundamental.
4) Sim, quando a gente vem pra cá todos os dias sempre no mesmo trajeto.
5) Sim, por exemplo, nas aulas de redação nós comentamos, clao sobre redação, mas também falamos de notícia recentes no nosso cotidiano.
6) Sim, eu me desloco da minha casa para a escola.
7) Sim, com relação ao último conteúdo ministrado em sala de aula que mencionava, algumas consequências do crescimento populacional nas cidades, sendo elas; desmatamento, congestionamento nos trânsito, isso é presenciado frequentemente, visto que a população enfrenta todos os dias o problema de locomoção nas ruas da cidade e etc.
8) Sim, no processo de locomoção por onde devo ir ver o direcionamento dos lugares, das imagens, de paisagens humanizadas, das naturais, pela estrela exponencial do norte, sul, leste e oeste mostrando os caminhos para chegar em algum lugar.
9) Sim, a localização, pois sem ela não podemos saber onde estamos, então nos perdemos. A localização é uma das coisas muito importantes, pois todos usamos.
10) Sim, localização é o mais comum em minha vida, onde no passado utilizavam-se mapas, hoje só basta ter um celular.
11) Sim, clima, tempo, fuso horário, entre outros.
12) Sim. No meu dia-a-dia ando me deslocando para vários lugares, até mesmo os que não sei onde ficam, mas como aprendi o uso da rosa dos ventos que indica cada direção, já sei para onde vou. Paisagem: como venho todo dia para a escola, vejo todas as paisagens e já conheço o caminho da escola.
13) Sim. Como por exemplo o conteúdo da nossa última prova onde envolviam pessoas que são posseiras, grileiros. Em relação a terrenos, terras, e isso, essas pessoas, então em nosso cotidiano, pessoas corruptas que usam qualquer meio para conseguirem o que querem.
14) Sim, a questão da cidade com muitos habitantes nisso ocasiona: ÔNIBUS INEFICIENTES.
15) Sim, como meio de localização, saber o espaço onde está inserido só é possível saber através da geografia que está presente no dia-a-dia.
16) Sim, caso eu me perca posso tentar achar o caminho usando os pontos cardeais.

17) Em alguns momentos sim, um exemplo bem simples disso é quando nós falamos sobre o clima.
18) A geografia pode ser aplicada em nosso cotidiano através dos estudos geopolíticos que nos proporciona conhecimentos acerca da política mundial, tais como suas características, guerras, além de trabalhar sobre localização, fauna e flora, clima, dentre outros aspectos.
19) Sim, pois a situação nas tomadas de terras de pessoas que não são donas, mas que apresentam documento falso. Tem as pessoas que compra algumas pessoas para trabalhar e acaba tendo uma dívida muito grande com tal pessoa.
20) Ainda não consegui associar eles com a vida.
21) Sim, em todos os lugares podemos analisar todos os conteúdos produzidos em sala de aula.
22) Sim, questão da poluição e a sua redução, problemas do dia-a-dia como mobilidade urbana.
23) Um exemplo de conteúdo que consigo analisar em minha vida é: positivismo e determinismo.
24) Não.
25) Consigo como exemplo o assunto de crescimento populacional, podemos identificar se uma cidade é megacidade ou uma megalópole que serve também para Estados, outro assunto seria sobre a localização de cada país com esse assunto a gente consegue conhecer melhor as culturas, caso alguém pergunte.
26) Sim, por exemplo, todos os dias fazemos uma rota da escola para casa e de casa pra a escola e isso de certa forma é um mapa.
27) A geografia está presente no meu dia-a-dia quando vou viajar para algum lugar eu sempre vejo meu mapa para saber onde é e quando eu vou para a casa da minha tia que eu já sei o caminho no bairro, rua, cidade e entre outros.
28) Eu não entendo muito de geografia, mas um exemplo que eu possa relacionar com o meu dia-a-dia, muitas vezes são as queimadas, pois todo dia, no local onde eu moro todo dia tem uma queimada.
29) Sim, algumas coisas sim, como por exemplo o assunto da cornubação que é o crescimento das cidades.
30) Sim, a geografia é muito útil para o uso de qualquer pessoa. Um exemplo bem claro seria o GPS usado para localização de um certo lugar, um mapa também, as ruas

que você usa para ir para sua casa, esses são só uns dos exemplos sobre a utilização da geografia.

31) Sim, quando eu assisto o jornal e preciso entender o que é um grupo econômico, como por exemplo, o mercosul ou a união europeia. Isso influencia diretamente na nossa sociedade e eu como indivíduo necessito saber o que está acontecendo na mesma.

VOCÊ JÁ TEVE DIFICULDADE PARA ENTENDER ALGUM CONTEÚDO DE GEOGRAFIA? SE SIM, COMO ESSE PROBLEMA FOI RESOLVIDO?

1) Sim. Cartografia. Ir pesquisar vídeo-aula, lendo livros, pesquisas mais profundas para aprender o assunto. Fuso horário também.

2) Sim, estudando e fazendo pesquisas até eu entender.

3) Sim, esse problema eu resolvo como qualquer outras disciplinas, sempre vou em busca de mais conhecimentos nos livros, na internet ou vou pedir ajuda para os amigos que têm menos dificuldades.

4) Sim. Ele foi resolvido com o professor me ajudando e assim deu para eu entender mais.

5) Sim, mas com toda dificuldade a gente tenta se ajudar, como nesse caso, é só se esforçar mais nos estudos e prestar mais atenção nas aulas.

6) Não, sempre eu fui um aluno que não teve dificuldade em geografia.

7) Não, consigo entender com facilidade.

8) Sim, pela explicação melhor do professor pude tirar dúvidas e com a minha turma pude aprender o tal conteúdo que me via com dificuldade.

9) Sim. Eu estudo bastante e assisto vídeo-aula em casa, então o assunto que eu achava muito difícil se tornou um dos mais fáceis.

10) Sim, com a ajuda do professor, com suas explicações ou com um auxílio dos próprios alunos e com atividades em casa.

11) Não.

12) Sim. Fui atrás do professor para tentar entender o conteúdo, fui até a internet onde temos um contato diário assistindo vídeo-aula, respondendo questionários até fixar cada assunto que apresentei dificuldade.

13) Sim. Foi resolvido estudando muito, com amigos que estudam comigo me

<p>explicando coisas que eles haviam entendido sobre o assunto, e também atividades que são passadas, que são muito boas para a compreensão do assunto quando se está resolvendo, porque você precisa dar mais uma lida no assunto para poder responder.</p>
<p>14) Sim, aprofundei mais no assunto com pesquisas.</p>
<p>15) Sim, e na verdade ainda tenho com relação aos gráficos, como identificar o que se pede. Mas tenho melhorado bastante em relação a isso.</p>
<p>16) Sim, no conteúdo de taxa de natalidade, crescimento populacional ele não foi resolvido pois eu achava que sabia diferenciar, mas na hora saiu tudo errado por culpa minha que não pedi ajuda ao professor.</p>
<p>17) Sim, para poder entender o conteúdo eu fui atrás de vídeo-aulas e pesquisei em livros atualizado.</p>
<p>18) Sim. O problema foi resolvido através de analogias ao cotidiano, como forma de fixar determinado assunto e com o auxílio de vídeo-aulas.</p>
<p>19) Não, pois os assuntos em sala de aula são muito bem explicados pelo professor.</p>
<p>20) Eu não tive nenhum problema.</p>
<p>21) Não.</p>
<p>22) Não, até o momento nenhum problema com os conteúdos.</p>
<p>23) Através do meu cronograma escolar pude fazer render mais os meus estudos em geografia, com livros didáticos, vídeo-aulas e entre outros.</p>
<p>24) Sim, não sei qual o problema, mas no meu caso tenho muitas dificuldades para entender disciplinas de humanas.</p>
<p>25) Sim e não ao mesmo tempo, pois eu entendi o assunto, porém na prova eu não soube responder. Eu resolvi treinando mais questões desse tipo.</p>
<p>26) Não.</p>
<p>27) Sim, eu tive dificuldade de entender o conteúdo sobre “escalas”, mas eu consegui estudar direito e o problema foi resolvido.</p>
<p>28) Sim, o meu nível de capacidade em aprender é muito difícil. Nas aulas eu entendo, faço as atividades, mas no dia da prova parece que dá um branco, porque eu não entendo nada, eu não consigo interpretar as questões.</p>
<p>29) Sim, esse problema foi resolvido prestando mais atenção às aulas e fazendo algumas anotações.</p>
<p>30) Na minha vida acadêmica eu nunca tive dificuldade em entender alguns tipos de assuntos. Quando o professor passa algo eu fui estudando, prestando atenção às aulas,</p>

por procurar um meio de entender o assunto logo para prevenir possíveis dificuldades.

31) Sim, lendo o conteúdo repetidamente e resolvendo questões sobre o mesmo.

**DE QUE FORMA VOCÊ SE CERTIFICA QUE APRENDEU UM CONTEÚDO?
DÊ UM EXEMPLO DE COMO ISSO ACONTECE NO SEU DIA A DIA...**

1) Sabendo as horas, resolvendo problemas sobre viagem, embarque, desembarque.

2) Quando acontece alguma coisa ao meu redor, quando eu vejo algo ou escuto e me lembro do assunto e vejo que aprendi.

3) Bom, quando alguma pessoa pergunta e eu sei responder facilmente, quando eu repasso esses conhecimentos para outras pessoas. Isso é maravilhoso, pois não foi algo de decorar os conteúdos e sim aprender realmente.

4) Nas provas e relendo algo sobre eles.

5) No dia-a-dia eu aprendi um pouco de química, misturei menta com coca-cola pra ver no que dava, mas foi uma reação química. Então no caso eu aprendi uma matéria no dia-a-dia.

6) Eu reviso, depois faço um questionário e respondo.

7) Como exemplo disso é quando estou em algum lugar, em casa, normalmente e alguém toca em determinado assunto que eu tenho estudado e eu possuo argumentos para aqueles acontecimentos.

8) Na forma de ter lido, estudado e aprendido com base nas coisas que vou vendo.

9) Eu me certifico depois que o assunto fica rodeando minha cabeça toda hora. Então não me esqueço de nada que aprendi o dia todo.

10) Nos simulados.

11) Fazendo resumos e refazendo as revisões que o professor passa em sala de aula em casa.

12) Quando eu começo a relacionar tudo ao assunto que foi aprendido naquele dia. Até coisas que não têm nada relacionado ao assunto, eu tento achar nem que seja uma pequena coisa.

13) Eu me certifico que aprendi quando vejo algo no meu dia-a-dia e me lembro que vi algo sobre aquilo, como por exemplo, quando eu vou ajudar meus primos a estudarem para as provas deles e vejo um tema que eu já tinha visto. E como eu aprendi um pouco sobre aquilo fica mais fácil para explicar para eles.

14) Que com o aumento populacional, maior é a violência na sociedade em boa parte dos pobres.
15) O conhecimento do espaço, saber sua localização, como por exemplo, saber o caminho de casa até o centro.
16) Primeiro eu decoro tudo, passo a limpo o que eu aprendi e faço isso várias vezes até que entre na minha cabeça.
17) Quando eu me saio bem na prova e que mesmo a prova tendo passado eu continuo sabendo do assunto.
18) Me certifico de que aprendi um assunto quando consigo, mesmo depois das provas escritas, discutir sobre o assunto.
19) A forma por meio de nova avaliação e apresentações, nas situações que acontecem no dia-a-dia e observações, dúvidas que tem a ver com o assunto.
20) O aluno não respondeu.
21) Em observações de todos os lugares.
22) Mobilidade urbana. Que se uma cidade não foi planejada a mobilidade dela não vai ser boa.
23) De uma forma que eu pude analisar com o dia-a-dia.
24) Eu me certifico que aprendi um conteúdo quando eu ensino para alguns colegas meus em sala de aula. Às vezes eles querem ajuda e eu ensino aqueles assuntos que eu aprendi em sala de aula.
25) Quando alguém pede para eu falar sobre o assunto e eu consigo responder é sinal de que eu aprendi.
26) Eu me certifico tentando fazer atividades, resumos, aí caso eu não consiga eu recorro ao grupo de estudo da sala.
27) Aprendi o conteúdo “los números” de espanhol, consigo dizer as horas em espanhol e também sei todos os números em espanhol e me ajudam muito no dia-a-dia.
28) Bom, durante todo o mês de assuntos dados, atividades passadas e quando chega o dia da prova é que vou saber quanto está meu nível de aprendizagem. É através das provas que me certifico se aprendi o conteúdo.
29) Aprendi um conteúdo e fiz uma prova do assunto que foi passado, e tirei boa nota.
30) Um exemplo bem fácil e rápido de que eu entendi o assunto é quando no ano seguinte quando o professor pergunta algo sobre o ano passado eu sei responder sem pesquisar. Aí sim eu sei que eu parei, estudei e guardei para minha vida.

31) Eu me certifico de que aprendi um conteúdo quando consigo lembrar dele mesmo com um bom tempo ou quando consigo relembrar dele no cotidiano. Eu fico fazendo analogias com qualquer coisa que aconteça no dia-a-dia, isso me faz ter certeza que aprendi o conteúdo.

QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROJETO LINKESAR? VOCÊ GOSTA DE PARTICIPAR? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

1) Sim. A LIINKESAR é uma experiência boa para nós estudantes e para os visitantes.

2) Ele é um projeto bom que nos ajuda muito e que traz muito conhecimento. Também porque ele ajuda com as notas quando não estão boas e também a aprender mais.

3) Sim, o projeto do LINKESAR é uma maneira de você expressar o seu conhecimento adquirido para o público. Esse projeto é cansativo, porém você vê resultado em si mesmo: “nossa, eu apresentei isso para essas inúmeras pessoas!”. Muita gratidão por mim mesmo por conseguir.

4) É muito bom e bem feito, só que dá muito trabalho para fazer, mas eu gosto de participar, pois distancia da nossa rotina na escola.

5) É bom pois ajuda alguns alunos que precisam de pontos. E sim, eu gosto de participar, pois eu aprendo coisas novas na prática.

6) Uma experiência muito boa. Sim, é uma forma das pessoas verem como está a sociedade hoje em dia.

7) Apesar de ser um projeto que é muito difícil de se trabalhar, é também uma maneira e oportunidade de expressarmos nossas opiniões e ouvirmos outros pontos de vista das pessoas. Gosto de participar pelo fato de que aprendemos vários conteúdos.

8) O projeto foi bom por abordar uma realidade que as pessoas vivem. Então, a gente se adentra mais nisso e gosto de participar por reunir pessoas e aprender com os conhecimentos de cada.

9) O projeto LINKESAR é bom, mas também é bastante ruim. É bastante interessante participar dele, pois adquirimos experiência para a vida. Mas também nesse pouco tempo as pessoas brigam porque uma quer fazer uma coisa e a outra quer fazer outra diferente. Então nisso acontecem bastantes brigas e gritos.

10) É um projeto onde é muito bom e é uma forma de saber novos conhecimentos em

grupos. Eu gosto de participar e me sair bem para ter uma boa nota.
11) Um projeto que ajuda todos nós, não só em notas, mas a viver com pessoas em sociedade e aprender a trabalhar em grupo e formar ideias. Gosto de participar sim.
12) Eu gosto de participar. É bom e ajuda muito no desenvolvimento da nossa mente que aprendemos muito com a LINKESAR e de uma forma divertida, porque faz parte de uma avaliação diferenciada e não escrita. Precisamos apenas usar a criatividade, imaginação e algumas coisas do dia-a-dia, mas somente isso.
13) É um bom projeto. Sim, eu gosto porque além de ser feito para nos ajudar na reta final do ano, é uma forma de absorver conhecimentos de uma forma diferenciada.
14) Sim, que na LINKESAR todos trabalham em conjunto, conseguem realizar os trabalhos e o conhecimento surge de forma prática e fica mais fácil de entender o que está sendo retratado.
15) O LINKESAR é um projeto muito legal da escola. É justamente nesse projeto que temos liberdade para escolher nosso meio de trabalho e usar nossa criatividade para fazer ótimas apresentações. Fazer o LINKESAR ensina a gente a aprender até mais que na sala de aula.
16) Sim, pois é uma atividade diferenciada que testa nosso conhecimento mas de uma forma diferente e eu me sinto mais à vontade do que fazer provas, porque não é aquela pressão de tirar nota boa, é aula com palestras, explicações. Eu acho melhor.
17) O LINKESAR é ótimo, onde podemos atribuir conhecimentos. Sim, pois é uma atividade diferenciada e interessante.
18) A LINKESAR na minha opinião, é um projeto de extrema importância no currículo da escola, por se tratar de uma atividade na qual se compartilha conhecimentos sobre vários assuntos e além disso nos instiga a saber lidar diante de relações humanas.
19) A minha opinião sobre o projeto é que é muito bom, gosto muito de participar, porque tem que trabalhar em equipe, aprendendo com pesquisas e trabalhos em si.
20) O projeto eu gosto muito. Além de trabalhar em equipe, aprendemos muitas coisas. O projeto é uma forma diferenciada de conhecimentos.
21) Sim, o projeto ajuda alunos a compreender várias coisas, principalmente problemas sociais.
22) A LINKESAR é um projeto muito bom, mas o que faz dele se tornar ruim são os próprios estudantes. O que faz eu gostar de participar é a questão das notas que ajudam muito e a correria mesmo.

23) Sim, mas deveria ser uma atividade mais divulgada para as pessoas de fora, algo que tivéssemos prazer de fazer um trabalho bem feito com a ajuda da escola.
24) Sim, eu gosto muito de participar, pois é um projeto diferenciado que apesar dos estresses em sala de aula em mês de LINKESAR, no final sai muito bem e melhor do que a gente esperava. Gosto de participar muito.
25) Eu gosto do projeto que é estabelecido pelo LINKESAR. O que eu não gosto é das pessoas que não fazem absolutamente nada e assim acabo me estressando.
26) O projeto LINKESAR é algo que nos ajuda muito em nosso aprendizado, pois ele nos faz sairmos do nosso comodismo e ir atrás de dados e pesquisas sobre o tema proposto. E sim, eu gosto de participar, justamente pela explicação que dei nas primeiras linhas desta questão.
27) Bem, o projeto LINKESAR é bom para os alunos. Eles aprendem muito nesse projeto, também pode ajudar em algum curso de vestibular, faculdade. O aluno já aprende a fazer seminários. Sim, eu gosto de participar, aprendo coisas novas, assuntos novos. É bom que lá na frente já vou saber fazer um seminário.
28) Bom, pra mim, durante todos os LINKESAR foi muito importante, pois aprendo experiências novas. Gostar de participar eu não gosto, mas até que é bom, aprendo mais, eu tenho mais diálogos com meus amigos.
29) Sim, é uma experiência muito boa o LINKESAR em fazer um trabalho.
30) Eu gosto do projeto LINKESAR porque ele trabalha com assuntos sociais que estão acontecendo culturalmente, e o melhor é quando você consegue fazer alguma proposta de intervenção para certa intempérie.
31) O LINKESAR é um projeto que necessita de criatividade, trabalho em equipe e comprometimento, o que é ótimo na teoria. No entanto, a prática é totalmente diferente. Isso me faz não gostar de participar dele, pois a maioria das pessoas que participam do projeto depende do trabalho dos outros para conseguirem pontos.

NA SUA OPINIÃO, DAS ATIVIDADES QUE VOCÊ PARTICIPOU NA LINKESAR, QUAL A QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? E POR QUÊ?
1) Redação, que me mostra os temas trabalhados no dia-a-dia.
2) Da atividade em que os alunos falaram sobre a viagem até a Serra da Capivara,

<p>porque eles contaram como foi, o que eles viram lá sobre as suas experiências. A história também e isso foi muito legal em saber o que se passa lá na Serra da Capivara.</p>
<p>3) A parte que mais gostei foi de estar representando uma juíza e como eu estava feliz em saber esses papel, por estar participando disso.</p>
<p>4) Faz três anos que eles criaram iniciativas para ajudar as pessoas.</p>
<p>5) Bem, eu era protestante, mas eu não gostei muito. Só gostei porque ganhei ponto.</p>
<p>6) Na parte da prática, porque nós todos ficamos reunidos e ajudamos uns aos outros.</p>
<p>7) Apresentação de uma das séries de nossa ano (9º), onde trabalhamos a questão dos jovens em geral, tanto no modo de sedentarismo como o modo que os jovens vivem as dificuldades que eles estão passando. Me chama a atenção pelo fato de ser uma situação que está acontecendo frequentemente e aumentando cada vez, mas entendi como um aviso para a sociedade, cuidarmos de quem está próximo da gente.</p>
<p>8) O aluno não respondeu.</p>
<p>9) A de ajuda a organizar a sala para receber os visitantes, pois, nela podíamos organizar tudo direito e fico muito bonito na hora da apresentação.</p>
<p>10) No dia da gente mostrar o trabalho em prática, onde a turma se saiu bem, onde todos ficaram unidos e interessados para nos sairmos bem.</p>
<p>11) No ano de 2019 que simulados um congresso “SICESAR”, pois aprendemos como são discutidas as leis dentro de um congresso, com protestos e governantes.</p>
<p>12) Da apresentação. Porque na apresentação você entende a gesticular bem melhor sua forma de falar e compreende como interagir com outras pessoas, que no caso são os visitantes que vem avaliar nosso trabalho. E eu gosto muito de interagir, porque ser tímida demais não legal, é boa aquela pequena timidez.</p>
<p>13) Da desse ano. Porque nós fizemos realmente um projeto diferenciado e não ficamos apenas na teoria, fazendo uma apresentação que não prestam muita atenção. Assim, é um projeto que interessa as pessoas visitantes. Por mais que no decorrer do projeto uns tenham trabalhado mais que outros.</p>
<p>14) Fizemos um debate que envolvia governantes, juízes, jornalistas e protestantes. A parte que eu mais gostei foi a insistência e os dados que foram trazidos pelos protestantes. E na montagem do cenário, foi em cima da hora mas no final deu certo e ficou de acordo com o tema.</p>
<p>15) Da LINKESAR 2019 porque fizemos a simulação de um congresso apresentando problemas e soluções. Sem dúvidas foi o melhor.</p>

<p>16) Na apresentação, pois eu sou boa em explicações teóricas e eu acho bom ensinar para as outras pessoas. O que eu aprendi mais foi com minhas próprias falas e o meu conhecimento. Dessa forma eu até me sinto uma professora explicando para os seus alunos.</p>
<p>17) Da apresentação, porque foi onde nós alunos mostramos para as outras pessoas tudo aquilo que fizemos e o que aprendemos.</p>
<p>18) A parte que mais me agradou em ter participado foi a simulação em si, pois pude ver o resultado obtido depois de vários dias de planejamento e conflitos.</p>
<p>19) Essa última, pois falava e demonstrava como era um congresso, falando os problemas da sociedade e do mundo que resolver com pessoas lutando pelo nosso direito.</p>
<p>20) Como meu trabalho foi um debate, eu gostei em geral, pois trabalhava em conhecer nossos direitos de cidadãos.</p>
<p>21) Gostei de todas as atividades, porque é muito melhor do que ficar em sala apenas no campo teórico.</p>
<p>22) A apresentação, porque eu me senti no personagem que eu estava participando.</p>
<p>23) A que eu mais gostei foi desse ano (2019), pois tive experiências que levarei para a vida.</p>
<p>24) Da minha parte eu fiquei com a região NORDESTE, e eu aprendi sobre ele e que é uma região com muitos problemas de seca, dificuldades ambientais e é um local onde acontecem muitos feminicídios.</p>
<p>25) O que eu mais gostei foi do projeto que a gente fez, porque foi algo muito interessante e que todos gostaram, porque saiu do comum, não ficou naquela apresentação chata de sempre.</p>
<p>26) A atividade que mais gostei na LINKESAR 2019 foi a forma que nossa sala procurou repassar para o público o que tínhamos aprendido em pesquisas.</p>
<p>27) A atividade que eu mais gostei na LINKESAR foi sobre drogas, porque eu não sabia de nada sobre drogas e tinha ficado com tipos de drogas, gostei desse assunto.</p>
<p>28) Eu gostei da parte em que resolvemos fazer o debate, porque eu nunca tinha passado por uma experiência de fazer um debate, então eu amei, muito legal.</p>
<p>29) Foi a simulação do congresso que fizemos no LINKESAR 2019.</p>
<p>30) Eu particularmente gostei do projeto do LINKESAR do ano de 2019, que teve como tema sustentabilidade. A parte mais interessante foi quando nós reutilizamos</p>

materiais recicláveis, como garrafa pet e papelão para criar coisas. O desse ano foi sobre as políticas públicas que a gente tentou solucionar problemas sociais, como o analfabetismo, mortalidade infantil, entre outros.

31) Eu, particularmente, não gostei de nenhuma atividade relacionada ao LINKESAR, pois o processo criativo do que iríamos fazer no trabalho não foi decidido por todos, não houve uma democracia. Logo, o restante do trabalho foi uma completa balbúrdia, em que todos queriam mandar e desmandar em todo mundo. No entanto, um grupo que tinha mais persuasão sobre os professores e a turma, no geral, tomar as rédeas do trabalho. Ademais, no dia da apresentação ninguém apoiou ninguém e ainda ficaram rindo das apresentações dos outros, mesmo depois do trabalho ocorrer.

NA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA LINKESAR, QUE CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA VOCÊ MAIS APRENDEU? DÊ UM EXEMPLO QUE DEMONSTRE QUE REALMENTE VOCÊ APRENDEU ESSES CONTEÚDOS.

1) Os maiores problemas enfrentados nos bairros, poluição, desmatamento e como resolver isso.

2) Sobre as regiões do Brasil, todas as regiões têm dificuldades, norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste, e tem umas que tem mais dificuldades do que as outras. Por exemplo: o nordeste que tem muito mais do que o sul.

3) O conteúdo que aprendi desenvolvendo no LINKESAR foi de saber a localização de cada região, de saber os problemas que aquelas regiões vem sofrendo naquele momento e estar expondo esses conhecimentos para o público.

4) Sobre os climas que mudam a cada momento e que cada região tem um clima diferente.

5) Eu era protestante da região norte. Eu tive que usar muitos dados para desenvolve diálogos no congresso.

6) Sobre as regiões. Bom, no caso, da região sul, o desmatamento está precário, vários índices de matas queimadas.

7) As dificuldades enfrentadas pela sociedade em cada região brasileira. Como exemplo, a região nordeste que sofre com a seca, onde muitas famílias vivem e dependem de uma totalidade de água e não estão tendo acesso a esse meio de

sobrevivência.
8) O aluno não respondeu.
9) Aprendi sobre a política dos Estados, pois cada Estado tem seu problema específico, como poluição, assaltos e outra coisa é isso mexer com os direitos humanos e o ambiente.
10) Os números de desmatamentos na região norte, o índice de poluição na região sudeste, onde no LINKESAR a gente utilizou muito.
11) A seca demonstrada por moradores e pessoas do nordeste. Eles foram atrás dos seus direitos. E o governo tendo que criar algum projeto para que essa seca não prejudicasse os animais e a agricultura.
12) Aprendi sobre o sul, sudeste, centro-oeste, nordeste, norte. No sul há a predominância de um baixo índice de industrialização, e lá tá com um grande problema de caça ilegal, que vários animais estão entrando em extinção. No nordeste a seca é um dos maiores problemas, principalmente nos sertões, que acaba ocasionando na morte de gados, entre outros. Depois da apresentação desse trabalho eu não esqueci mais, isso significa que acabei adquirindo esse conhecimento não só para aquele dia, mas para a vida.
13) Conteúdos sobre o tema que apresentei. Minha turma foi dividida entre as 5 regiões brasileiras e dessas 5 meu grupo ficou com a região centro-oeste, que é uma região que eu nunca tinha prestado muita atenção. Mas quando fui fazer pesquisas sobre a mesma, eu vi que ela é uma região rica, mas que enfrenta muitos problemas sociais. Eles passam muito por criminalidades e como ambiental vem o caso da mineração, porque o centro-oeste é rico em minérios, mas também passa por muitos problemas com o mesmo.
14) As taxas de natalidade muito constantes, números altos, infraestruturas em hospitais, cidades que não têm qualidade de vida nenhuma. Alto índice de violência principalmente nos bairros pobres como favelas. Crianças sem estudo e desqualificação da escola, baixo índice de alfabetização, etc.
15) Na LINKESAR, uma das simulações feitas sobre os problemas ambientais e para mostrar esse tema a gente teve que entender a sua importância justamente dentro da geografia, que aprendemos o quanto esses recursos são importantes para o espaço. Exemplo disso foi citar a floresta amazônica na apresentação mostrando os impactos causados para o nosso meio ambiente com o desmatamento dessa floresta, como

também o da mineração mostrando o garimpo ilegal e suas consequências.
16) Os gráficos que apontavam as cidades que mais sofriam com a seca e a falta de tratamento de esgoto. Por exemplo, no sudeste apenas 12% dos cidadãos não têm acesso ao serviço, enquanto no norte do país esse número sobe para 70% que não tem acesso a esse serviço.
17) Os fatos que ocorrem nas regiões em geral. Como por exemplo na região sul onde acontecem diversas caças ilegais.
18) O conteúdo de geografia que absorvi na LINKESAR foi acerca dos variados problemas ambientais presentes na nossa realidade global e como nossos representantes violam e agem sobre isso. Um exemplo é sobre a questão ambiental do nordeste, onde se percebe altas temperaturas e escassez de chuva, fato que prejudica a agricultura e consequentemente a economia da região.
19) O conteúdo que eu trabalhei foi mineração. A mineração ocorre por meio de mercúrio para extração do ouro, tendo danos nos solo. Também ocorre por meio de explosivos que aumentam a poluição sonora.
20) O aluno não respondeu.
21) Sobre queimadas e desmatamento nas regiões norte, onde isso acontece frequentemente.
22) Problemas ambientais, como o desmatamento e as queimadas.
23) O conteúdo de geografia que eu mais aprendi foi em relação às regiões do Brasil.
24) Da minha parte eu fiquei com a região nordeste, e eu aprendi sobre ela e que é uma região com muitos problemas ambientais e é um local onde acontecem muitos feminicídios.
25) Aprendi várias coisas, como por exemplo, o problema ambiental de cada região brasileira. Aprendi que o governo monitora isso e como isso é monitorado. Aprendi também sobre os problemas sociais de cada região, como violência, infraestrutura de cada região, e o principal que aprendi foi sobre como é feito e como funciona o congresso.
26) Eu aprendi sobre alguns dados de taxa de mortalidade, urbanização, cornubação... Representados em gráficos.
27) O conteúdo que mais aprendi foi sobre problemas urbanos, crescimento da cidade horizontal cidade cresce em direção às periferias, vertical cidade cresce em forma de prédios, cornubação: é a função de duas ou mais cidades, é o crescimento horizontal da

cidade e a hierarquia urbana é o grau de importância que uma cidade tem sobre a outra.
28) Pra ser sincera eu não aprendi foi nada no conteúdo de geografia.
29) Os conteúdos de geografia que aprendi na LINKESAR foram resolver seus problemas na sociedade e lutar por seus direitos.
30) Um dos conteúdos de geografia que eu aprendi na LINKESAR foi sobre as queimadas no norte. A Amazônia está sendo quase extinta, que é uma das mais fortes fontes de oxigênio, fauna e flora.
31) Aprendi os problemas sociais predominantes em cada região brasileira. Conheço todos os dados relacionados ao trabalho infantil no nordeste.



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizamos a realização da pesquisa empírica da Mestranda ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA, aluna da 29ª Turma do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE) com sujeitos (participantes) professores e estudantes da Escola Santo Afonso Rodriguez:

1-Título da Pesquisa: O PROCESSO APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO

2-Pesquisadora Responsável: ELAYNA MARIA SANTOS SOUSA – mat.20181002559

3-Objetivo Geral e Específicos:

3.1-Geral:

3.1.1- Analisar como se constitui o processo apropriação-objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio.

3.2-Específicos:

3.2.1- Analisar as significações produzidas pelos estudantes sobre os conteúdos escolares ministrados nas aulas de História;

3.2.2- Analisar as significações produzidas pela professora sobre as objetivações do que os estudantes aprendem nas aulas;

3.2.3- Apreender na atividade de ensino e aprendizagem situações sociais que evidenciam apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes.

Teresina-PI, 14 de fevereiro de 2019

Rosemere Impéres Lira

Diretora

Aut. Port. Nº 024/2017

CPF Nº 305.513.903-87

Diretora da Escola Santo Afonso Rodriguez