



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CINTHIA DE SOUSA NOGUCHI

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DOS
ADOLESCENTES DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL E DA VIOLÊNCIA NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente - SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CINTHIA DE SOUSA NOGUCHI

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DOS
ADOLESCENTES DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL E DA VIOLÊNCIA NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Presidente Prudente - SP
2020

370
N778e

Noguchi, Cinthia de Sousa.

Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes diante da desigualdade social e da violência na escola: uma análise histórico-cultural / Cinthia de Sousa Noguchi. – Presidente Prudente, 2020. 139f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco.

1. Concepção de mundo. 2. Adolescência. 3. Violência. 4. Desigualdade Social. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

CINTHIA DE SOUSA NOGUCHI

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DOS
ADOLESCENTES DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL E DA VIOLÊNCIA NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 02 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá-PR

Dedico este trabalho à minha família que nunca mediu esforços para que meus objetivos fossem alcançados. À ela, minha profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

De antemão, expresso minha imensa felicidade por conquistar mais uma etapa na vida acadêmica. Trata-se de um sonho planejado por anos e que se concretiza após uma árdua jornada, mas igualmente enriquecedora. No entanto, é importante ressaltar que devo essa conquista a muitas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, mas, sobretudo, fizeram com que eu jamais desistisse no meio do caminho. Assim, gostaria de agradecer:

A minha família que sempre esteve na torcida pelo meu sucesso, principalmente aos meus pais que, mesmo privados de um acesso integral à educação em suas vidas, sempre mostraram, à sua maneira, a importância do estudo para a realização pessoal e profissional. Apesar de todas as dificuldades, nunca mediram esforços para me apoiar na conquista dos meus objetivos e sempre vibraram comigo a cada etapa concluída. A vocês, todo meu amor e gratidão!

Aos meus amigos, pessoas indispensáveis na minha vida. Faltam-me palavras para expressar tamanha gratidão por todos os momentos de companheirismo, acolhida e compreensão, sobretudo, por todas as vezes em que acreditaram em mim quando nem eu mesma acreditei.

Ao Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos que, desde a graduação, não mede esforços para socializar todo o conhecimento que possui. Meus mais sinceros agradecimentos por ter apostado em mim durante todos esses anos e por ter me guiado até aqui. Você sempre será um exemplo a ser seguido!

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco que, desde o primeiro momento, me acolheu de braços abertos e comprometeu-se a participar ativamente do meu processo de desenvolvimento acadêmico, compartilhando toda a sua experiência e conhecimento. Minha eterna gratidão pelo seu voto de confiança, pela paciência e compreensão, mas, sobretudo, pela amizade que cultivamos durante esse percurso. Você faz a diferença na vida daqueles que o conhecem!

A todos os professores que cruzaram minha jornada e contribuíram para o meu crescimento intelectual, direta e indiretamente, especialmente a Prof.^a Dra. Marilda Facci cujas produções sempre contribuíram para meu aprofundamento teórico. Por isso e por aceitar contribuir diretamente para a efetivação dessa pesquisa de mestrado, sou grata.

E por fim, agradeço a todos os participantes desta pesquisa, aos responsáveis pela unidade escolar e a Diretoria de Ensino pela oportunidade de efetivar este estudo e contribuir para uma educação emancipadora que luta por uma sociedade mais equânime.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”. Assim, registro meus agradecimentos à essa agência de fomento.

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “particular” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1978, p. 12).

RESUMO

Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes diante da desigualdade social e da violência: uma análise histórico-cultural

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa: Políticas públicas em educação, práticas educativas e diversidade, pertencente ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). Buscou-se analisar a concepção de mundo de adolescentes sobre violência e desigualdade social e o papel da educação escolar nesse processo, partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases filosófica e epistemológica encontram-se alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético. Para isso, o estudo foi dividido em três etapas: na primeira foram realizados grupos focais com 07 adolescentes para discutir as temáticas da violência e da desigualdade a partir dos filmes Garapa e Depois de Lucia. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Filosofia e Sociologia, a fim de compreender a condução da práxis pedagógica. Por fim, na terceira etapa foram analisados os cadernos de Filosofia e Sociologia do programa “São Paulo Faz Escola”, no intuito de identificar a presença de temáticas concernentes a violência e a desigualdade, bem como compreender a forma como eram abordadas pelo currículo. Os dados coletados nas três etapas foram analisados por meio de categorias articuladas com o Materialismo Histórico-Dialético. A partir disso, os resultados apontaram que os adolescentes possuem conhecimentos e experiências relativas às temáticas da violência e da desigualdade, no entanto, apresentam ainda uma concepção sincrética, em decorrência da ausência de possibilidades efetivas de reflexão profunda e crítica dos determinantes sociais, que os deveria conduzir a análises sintéticas da realidade. Ademais, os conteúdos do currículo pouco têm contribuído para a superação dessa concepção mais pragmática, uma vez que as atividades propostas se restringem aos conhecimentos prévios dos alunos. Com isso, constatou-se que a lógica neoliberal que fomenta as políticas públicas em educação favorece o esvaziamento dos propósitos da escola, tornando-a elemento estratégico do Estado para manutenção dos interesses hegemônicos em detrimento de uma educação que, a partir da socialização do conhecimento, promova um desenvolvimento livre e universal.

Palavras-chave: Concepção de mundo. Adolescência. Violência. Desigualdade Social. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

School education and construction of the world concept of adolescents in front of social inequality and violence: a historical-cultural analysis

This research is linked to the line of research: Public policies in education, educational practices and diversity, belonging to the Graduate Program in Education at the University of Oeste Paulista and to the research group State, Educational Policies and Democracy (EPED). The aim was to analyze the adolescents' worldview about violence and social inequality and the role of school education in this process, starting from the assumptions of the Historical-Cultural Theory, whose philosophical and epistemological bases are based on the Historical-Dialectical Materialism. For this, the study was divided in three stages: in the first, focus groups were held with 07 adolescents to discuss the themes of violence and inequality from the *Garapa* and *After Lucia* films. In the second stage semi-structured interviews were conducted with the teachers of Philosophy and Sociology in order to understand the conduct of pedagogical praxis. Finally, in the third stage, we analyzed the Philosophy and Sociology notebooks of the "São Paulo Faz Escola" program, in order to identify the presence of themes concerning violence and inequality, as well as to understand how they were approached by the curriculum. The data collected in the three stages were analyzed through categories articulated with the Historical-Dialectical Materialism. From this, the results indicate that adolescents have knowledge and experience related to the themes of violence and inequality, however, they still have a very superficial conception due to the absence of situations of deep and critical reflection. Moreover, the curriculum contents have contributed little to overcome this more pragmatic conception, since the proposed activities are restricted to the students' previous knowledge. Thus, it was found that the neoliberal logic that fosters public policies in education favors the emptying of the school's purposes, making it the strategic element of the state to maintain hegemonic interests at the expense of an education that, based on the socialization of knowledge, promote free and universal development.

Keywords: World concept. Adolescence. Violence. Social Inequality. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE SIGLAS

BIRD -	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMESPP -	Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas
EPED -	Estado, Políticas Educacionais e Democracia
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FMI -	Fundo Monetário Internacional
HTPC -	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MHD -	Materialismo Histórico-Dialético
OCDE -	Organização para Coordenação e Desenvolvimento Econômico
OCNs -	Orientações Curriculares Nacionais
ONU -	Organização das Nações Unidas
PHC -	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA -	Programme for International Student Assessment
SPFE -	São Paulo Faz Escola
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC -	Teoria Histórico-Cultural
UNESP -	Universidade Estadual Paulista
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes do grupo focal	19
Quadro 2 – Dados das professoras participantes da pesquisa	20
Quadro 3 – Conteúdos de Filosofia do Ensino Médio	23
Quadro 4 – Conteúdos de Sociologia do Ensino Médio	24
Quadro 5 – Periodização do desenvolvimento psíquico.....	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Método.....	16
1.1.1	Local e participantes.....	18
1.1.2	Procedimentos para a coleta de dados	20
1.1.3	Análise dos dados	25
2	A ATIVIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: OPROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM	27
2.1	A atividade humana e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores	27
2.2	A adolescência e o desenvolvimento da personalidade.....	34
2.1.1	A atividade-guia na adolescência: atividade de comunicação íntima- pessoal e atividade profissional/de estudo	42
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE SÍNTESES SUPERIORES: A PERSONALIDADE E A CONCEPÇÃO DE MUNDO ENQUANTO SUBSTRATOS HISTÓRICOS.....	48
3.1	Educação escolar e formação de conceitos: do senso comum à ciência	49
3.1.1	O papel da Filosofia no desenvolvimento humano	54
3.1.2	O papel da Sociologia no desenvolvimento humano	58
3.2	O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo.....	61
3.2.1	Personalidade para-si.....	66
4	A DESIGUALDADE SOCIAL E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO EXPRESSÕES DO CAPITALISMO	73
4.1	A desigualdade social enquanto uma construção histórica	73
4.1.1	A luta de classes e a violência na escola como expressões do Estado .	76
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
5.1	A educação escolar difundida no currículo São Paulo Faz Escola X a práxis pedagógica das professoras.....	85
5.2	Desigualdade social e violência na escola.....	99
5.2.1	“Garapa”	99

5.2.2	“Depois de Lúcia”	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXOS	130
	ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO	131
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
	APÊNDICES	136
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FILME “GARAPA”	137
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FILME “DEPOIS DE LÚCIA”	138
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES	139

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra-se vinculada à linha de pesquisa: Políticas públicas em educação, práticas educativas e diversidade, ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), ambos pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), campus de Presidente Prudente/SP.

O interesse pelas questões atinentes à concepção de mundo dos adolescentes, educação escolar, violência e desigualdade social manifestou-se no desfecho da graduação em Psicologia, especificamente durante a realização dos estágios supervisionados específicos. Durante esse período, engajei-me com mais afinco no estudo sobre o desenvolvimento humano, com enfoque maior sobre a adolescência, a partir da teoria histórico-cultural (THC), cujas bases encontram-se atreladas aos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Partindo desse referencial, aventurei-me no estudo sobre essa fase do desenvolvimento, no intento de analisar e contrapor as inúmeras concepções que erroneamente classificam os jovens como meros “aborrecentes com hormônios à flor da pele” e atribuem à adolescência um olhar exclusivamente biológico e, muitas vezes, patológico, além das visões idealistas hegemônicas que desconsideram os fatores sociais e culturais como pontos de partida para as mudanças na adolescência e demais fases do desenvolvimento.

Assim, considerando as experiências vivenciadas nos estágios e as reflexões suscitadas em disciplinas da graduação, vi-me arrebatada pelo interesse de compreender a adolescência para além das concepções hegemônicas que a problematizam, algo que, conseqüentemente, levou-me a concentrar meus estudos a respeito do papel da educação no processo de formação dos indivíduos, sobretudo, na formação da concepção de mundo e da personalidade do adolescente. A concepção de adolescência defendida nesta pesquisa assume a importância dessa fase para o desenvolvimento de formas superiores de comportamento, superando, assim, as concepções idealistas e biológicas ainda fortemente difundidas nas discussões sobre a adolescência.

Para atestar a relevância social e científica desta pesquisa, a partir de algumas leituras principais, como Duarte (2013; 2016), Gramsci (1978; 1982), Heller (1991), os/as autores/as compreendem que a concepção de mundo de um indivíduo

é sempre mediada pela herança cultural da sociedade, pois não se forma do nada, tampouco se restringe às suas experiências individuais. Daí, torna-se evidente a importância da educação escolar, uma vez que tem por objetivo socializar as formas mais desenvolvidas de conhecimento, transmitindo, conseqüentemente, as concepções de mundo que ali se objetivam, algo que, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), visa a emancipação do gênero humano. Já em relação à escolha dos temas da violência e da desigualdade social, o recorte se justifica pelo fato de serem fenômenos sociais fortemente expressivos em uma sociedade capitalista que, por diversas vezes, veta o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas possibilidades e fomenta concepções distorcidas da realidade social.

A partir das ponderações anteriores, esta pesquisa assume os questionamentos basilares: Como os adolescentes interpretam a produção histórica da desigualdade social e da violência? E, qual o papel da educação escolar na formação da concepção de mundo dos adolescentes? Assim, a pesquisa estruturou-se com o objetivo de analisar a concepção de mundo de adolescentes sobre violência e desigualdade social e o papel da educação escolar nesse processo, partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A dissertação encontra-se dividida em seis seções. A Introdução é a primeira seção, por meio da qual são apresentadas as problemáticas investigativas que subsidiam esta dissertação, bem como aspectos relativos à justificativa. Ainda são apresentados aspectos relacionados ao método do materialismo histórico-dialético e como se materializaram como expressão desta investigação. Na segunda seção foram discutidos aspectos concernentes ao desenvolvimento do psiquismo humano ancorados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, a fim de contrastar com concepções de cunho biológico e idealista que promovem a naturalização do processo. Para isso, assume-se a atividade como categoria central para dissertar sobre o processo de humanização dos indivíduos e possibilitar ao leitor a compreensão de que o desenvolvimento de determinadas funções, comportamentos e habilidades somente se efetiva diante de condições que o promovam, isto é, de atividades adequadas para tal.

A terceira seção teve como foco a explicitação do processo de desenvolvimento de funções superiores, especialmente a função de pensar por

conceitos, e as contribuições da educação escolar nesse processo, a luz da PHC, com destaque para as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Os conteúdos abordados serviram de base para analisar as contribuições dessas disciplinas para a formação do aluno diante das limitações que vem sendo impostas pelas políticas educacionais.

Na quarta seção os conceitos de violência e desigualdade social são problematizados e apresentados enquanto fenômenos sociais predominantes no sistema de organização capitalista, sendo causa e consequência das relações de desigualdade e exploração existentes nesse modelo de sociedade. A partir disso, buscou-se encontrar suporte para analisar as influências de um sistema político-econômico fomentado por políticas neoliberais nas diversas esferas da sociedade, destacando a função atribuída à educação diante desse cenário.

Na quinta seção o foco é direcionado para a análise e discussão dos dados da perspectiva teórica, anteriormente anunciada. Por fim, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais obtidas a partir deste estudo.

1.1 Método

Esta pesquisa estruturou-se a partir do método do materialismo histórico-dialético (MHD), o qual possibilitou uma leitura mais crítica de realidade dos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, foi proposta uma análise da realidade enquanto um todo complexo, diante da qual a pesquisa buscou compreender a relação dinâmica dos fenômenos que a constituem (MARX, 2006; VYGOTSKI, 2007; PAULO NETTO, 2011). Para o método materialista histórico-dialético a construção do conhecimento demanda a superação da aparência fenomênica pela qual se manifesta o mundo empírico, perpassando as abstrações do pensamento, isto é, faz-se necessário “[...] caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (MARTINS, 2006, p. 10-11).

Acresce disso que o presente método preconiza três princípios basilares: 1) análise de processos e não de objetos; 2) análise explicativa e não descritiva; e 3) análise do comportamento fossilizado (VIGOTSKI, 2012). No primeiro princípio salienta-se a necessidade da análise não se caracterizar pela decomposição do objeto em partes isoladas, tratando-o como algo estático. Baseando-se nos

preceitos da THC, compreende-se que qualquer processo psicológico se desenvolve constantemente e, sob determinadas condições, esse desenvolvimento pode ser acompanhado. Basta que a análise recorra aos estágios iniciais do desenvolvimento do fenômeno para que se torne possível estudá-lo em movimento. Em outras palavras, ocorre a conversão do objeto em processo (VIGOTSKI, 2007).

O segundo princípio postula que a definição do fenômeno não é determinada pela sua aparência externa, mas pela sua origem real. Trata-se da análise fenotípica do objeto, a qual parte das suas manifestações externas. No entanto, defende-se a importância de a análise ser orientada pela identificação dos nexos dinâmico-causais existentes na base do fenômeno. Dessa forma, a análise parte da descrição para uma explicação científica do fenômeno, ou seja, compreende-se o objeto de análise sob uma perspectiva genotípica, buscando a gênese do fenômeno (VIGOTSKI, 2007). Acresce que a análise para além da aparência é primordial, pois a essência do fenômeno não corresponde diretamente às suas manifestações externas. Contudo, vale ressaltar que na análise explicativa, as manifestações externas do fenômeno não deixam de ser consideradas, mas passam a ser compreendidas de acordo com sua historicidade (VIGOTSKI, 2007; PAULO NETTO, 2011).

Por fim, o terceiro princípio diz respeito à automatização dos processos psíquicos, em outras palavras, faz-se referência aos processos que, em decorrência de um longo período de desenvolvimento, perderam seus aspectos primitivos, assumiram um caráter mecânico e tornaram-se automáticos, como se fossem inatos. Partindo disto, compreende-se que pela perspectiva fenotípica torna-se inviável a análise de fenômenos e diferenciação de suas formas superiores e inferiores, reforçando, assim, a necessidade de se retornar aos momentos previamente versados, isto é, estudar o objeto em seu processo de mudança e recorrer à análise dinâmica (identificação dos nexos dinâmico-causais) para a sua compreensão (VIGOTSKI, 2007). Em suma, a partir desses princípios, neste estudo visou identificar todas as determinações concretas do objeto analisado, que, no presente caso, diz respeito à concepção de mundo dos/as adolescentes.

1.1.1 Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino que recebe estudantes do ensino médio, em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. A escolha foi feita por meio do mapa de Exclusão Social, produzido pelo Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), considerando as escolas localizadas nas regiões que apresentavam os maiores índices de exclusão social. Diante disso, elaborou-se uma lista, a fim de identificar as escolas de ensino médio que se enquadravam nos critérios acima estabelecidos, sendo que a primeira da lista, ou seja, a qual estava localizada em uma área de alta exclusão social, por meio da direção escolar, acenou para a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Participaram da pesquisa os estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio, da escola eleita, por entender que eram os alunos com maior tempo de vinculação com os processos formais de ensino. Além disso, caso algum imprevisto ocorresse, em termos de prazos de tramitação para o desenvolvimento da investigação no Comitê de Ética em Pesquisa¹ ou na própria Diretoria Regional de Ensino, eles/as ainda estariam no ano de 2019, matriculados no 3º ano do ensino médio. A referida turma foi indicada pela gestão da escola, sob a justificativa de que os/as professores/as durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) haviam sinalizado que era a turma mais violenta, quando comparado as demais que se encontravam no mesmo período.

A turma era composta por um total de 23 alunos/as, sendo que, inicialmente, todos/as foram convidados a participar do estudo e assistirem aos filmes que culminaram no grupo focal. O grupo focal foi constituído por sete estudantes que manifestaram interesse diante do convite estendido à turma após a exibição dos filmes. Como esse quantitativo não era expressivamente numérico, todos/as participaram desta etapa da pesquisa. A quantidade limitada, como recomenda a literatura, visa facilitar a integração grupal e promover discussões mais profundas (GATTI, 2005).

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nº CAAE 00178918.3.0000.5515

Quadro 1 – Participantes do grupo focal

Participantes	Idade	Sexo
01	15-16	Feminino
02	15-16	Feminino
03	15-16	Feminino
04	17-18	Masculino
05	15-16	Masculino
06	15-16	Masculino
07	15-16	Masculino

Fonte: A autora (2019).

Ademais, fizeram parte da pesquisa os professores, da respectiva unidade escolar, responsáveis pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. A escolha por essas duas áreas do conhecimento justifica-se pelo fato de serem componentes curriculares que tendem a problematizar o processo das relações humanas dentro do sistema capitalista de produção (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010; SOUZA, 2013), bem como aspectos que coadunam com a produção da desigualdade social e da violência. Acrescenta-se, inclusive, a propositura governamental, via Medida Provisória nº 746, de 2016, em retirar a obrigatoriedade dos referidos componentes curriculares do ensino médio (BRASIL, 2016), sem haver nenhum diálogo com a população. Tal medida foi materializada por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, sancionada, pelo então presidente golpista Michel Temer, a qual reformulou toda a estrutura do ensino médio brasileiro, explicitado via um novo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017).

É oportuno frisar que, Filosofia e Sociologia foram substituídas outrora, durante a ditadura militar, pelas disciplinas acríticas e nacionalistas de Educação Moral e Cívica. Seu retorno se deu somente após a abertura do Estado democrático de direito, sendo oficializadas como componentes curriculares do ensino médio em 2008.

Quadro 2 – Dados das professoras participantes da pesquisa

Participante	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Situação funcional	Vínculo Rede Estadual
Professora de Filosofia	30-40	História (Licenciatura) - 2010	Especialização em História - 2012	Efetiva	2011 - Atual
Professora de Sociologia	60	Estudos Sociais - 1984	Não possui	Professor II	1994 - Atual

Fonte: A autora (2019).

1.1.2 Procedimentos para a coleta de dados

Para cumprir com um dos objetivos da pesquisa, ou seja, compreender a concepção de violência e desigualdade social dos/as adolescentes, a coleta de dados, num primeiro momento, foi realizada por meio de um grupo focal, cuja característica principal é a manifestação de concepções, crenças, reações sobre um dado fenômeno por meio da interação grupal (GATTI, 2005). Todavia, na perspectiva da THC, a percepção dos estudantes explicitaria os aspectos ligados à aparência dos fenômenos, os quais deveriam ser incorporados às análises na busca pela essência dos mesmos. Tal como propusera Vygotski (2007), a análise parte da descrição (aparência) para uma explicação científica (essência) do fenômeno, ou seja, o objeto de análise é compreendido sob uma perspectiva genotípica, buscando a gênese do fenômeno.

As discussões do grupo focal foram norteadas por roteiros de perguntas que se referiam à análise de filmes que abordam essas problemáticas, tais como: “Garapa” – que retrata a fome na região nordeste, ao explicitar os reflexos da desigualdade social –, e “Depois de Lucia” – cujo tema central refere-se à violência entre adolescentes. Após a apresentação dos filmes, a turma foi convidada a participar do grupo para que os interessados discutissem e analisassem coletivamente as questões atinentes aos filmes.

As discussões foram feitas na própria escola, na biblioteca da unidade, durante o período de aula, conforme recomendações da responsável pela unidade escolar, possibilitando, assim, o fácil acesso e conforto dos/as alunos/as durante os encontros. No que tange aos recursos, foram necessários: Datashow para a exibição do filme, gravadores para o registro das falas dos participantes do grupo focal e transcrição posterior, mediante autorização dos mesmos e dos responsáveis.

Termos de Assentimento (TALE) (ANEXO A) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) foram entregues aos participantes e respectivos responsáveis, conforme as diretrizes da pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012). Além disso, foram utilizados roteiros semiestruturados para a organização das discussões grupais (APÊNDICES A e B).

Em linhas gerais, por meio dos grupos focais objetivou-se saber as percepções dos estudantes a partir dos conteúdos apresentados, quais motivos julgam serem os responsáveis pela produção da desigualdade social e reprodução da violência na escola e como isso se expressa no dia-a-dia de cada um e, por fim, se a escola tem possibilitado o estudo e discussões dessas temáticas. As exibições dos filmes foram feitas em dois dias, totalizando, em média, 3 horas e 30 minutos. Os grupos focais foram realizados nos dias subsequentes à exibição do filme, divididos em dois encontros de aproximadamente 1 hora.

O contato com os/as participantes foi extremamente facilitado pela solicitude dos mesmos em contribuir com este estudo. Os/As estudantes mostraram-se nitidamente impactados/as com os conteúdos apresentados por meio do documentário e do filme e, apesar de afirmarem a inexistência de situações que promovam esse tipo de discussão, reconhecem a importância de debater essas temáticas e evidenciaram, diversas vezes, uma vontade de participar com mais frequência desse tipo de atividade. Essa é uma das vantagens das pesquisas na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, muito mais do que captar as percepções dos/as participantes, há a preocupação dos/as pesquisadores/as, também, em conduzi-los/as a uma reflexão sobre os seus posicionamentos ou situações que, comumente, passam despercebidas mesmo em meio à imersão diante de um fenômeno.

Assim, considerando que o intuito desta pesquisa em compreender a concepção de mundo dos participantes para além do que seria imediatamente exposto nas discussões em grupo, entende-se que a entrevista semiestruturada possibilitou um “[...] amplo campo de interrogativas [...] que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Num terceiro momento da pesquisa, a fim de compreender o papel da educação escolar no processo de formação da concepção dos/as adolescentes sobre os temas da desigualdade social e da violência, procedeu-se pela análise do material didático (Cadernos do Professor e do Aluno) referente aos componentes

curriculares de Filosofia e Sociologia presentes no Sistema Estadual de Educação de São Paulo. Complementar a isto, como já destacado, foi necessário entrevistar as docentes responsáveis pelas respectivas disciplinas, a fim de saber como, por que e a serviço do que e de quem tais temas são contemplados na práxis pedagógica.

No que tange às entrevistas com as professoras (APÊNDICE C), visou-se obter informações referentes à formação acadêmica e trajetória profissional, captar as percepções das professoras sobre a importância das disciplinas que lecionam e a abordagem dos temas da desigualdade social e da violência no currículo, além de apreender a opinião que possuem a respeito das políticas educacionais e como estruturam a sua práxis pedagógica nesse contexto. A entrevista com a professora de Filosofia teve duração de 45 minutos, enquanto que a entrevista com a professora de Sociologia teve, em média, 15 minutos. Ambas foram realizadas na própria unidade escolar, no entanto, cabe destacar que somente a professora de Filosofia permitiu que a entrevista fosse gravada, enquanto que a de Sociologia, por questões pessoais, não se sentiu à vontade e pediu que não houvesse gravação. Apesar disso, solicitou que lhe fosse entregue uma cópia do roteiro de entrevista para que pudesse responder adequadamente as perguntas. No dia da entrevista, trouxe as questões respondidas e o tempo da entrevista foi utilizado para complementar as informações que havia apresentado.

Acreditava-se que o contato seria mais complicado, uma vez que a realização da pesquisa coincidiu com a reformulação e planejamento do currículo estadual, fazendo com que os/as professores/as da unidade estivessem constantemente ocupados/as com reuniões de planejamento, capacitação, entre outros. No entanto, apesar das circunstâncias, as professoras demonstraram pronto interesse em participar da pesquisa.

Com relação aos cadernos de Filosofia e Sociologia, os temas contemplados em cada uma das séries do ensino médio, são:

Quadro 3 – Conteúdos de Filosofia do Ensino Médio

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	<p>Descobrimdo a Filosofia</p> <p>→ Por que estudar Filosofia? ► As áreas da Filosofia ► A Filosofia e outras formas de conhecimento: Mito, Religião, Arte, Ciência</p>	<p>Ética e o utilitarismo ético</p> <p>► Introdução à ética ► O eu racional ► Autonomia e liberdade ► Introdução à Teoria do Indivíduo: John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill ► Tornar-se indivíduo: Paulo Ricoeur e Michel Foucault ► Condutas massificadas ► Alienação moral</p>	<p>Pra que Filosofia?</p> <p>► O que é Filosofia? ► Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania ► O homem como ser de natureza e de linguagem ► Características do discurso filosófico ► Comparação com o discurso religioso ► O homem como ser político ► A desigualdade entre os homens como desafio da política</p>
Volume 2	<p>Filosofia Política</p> <p>► Introdução à Filosofia Política ► Teoria do Estado: Socialismo, Anarquismo e Liberalismo ► Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas ► Desigualdade social e ideologia ► Democracia e justiça social ► Os Direitos Humanos ► Participação política</p>	<p>Filosofia Política e Ética</p> <p>► Filosofia Política e Ética: humilhação, velhice e racismo ► Homens e mulheres ► Filosofia e educação ► Desafios éticos contemporâneos: a Ciência e a condição humana ► Introdução à Bioética</p>	<p>O discurso filosófico</p> <p>► Características do discurso filosófico ► Comparação com o discurso científico ► Três concepções de liberdade: Liberalismo, Determinismo e Dialética ► Comparação com o discurso da literatura ► Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais da felicidade</p>

Fonte: São Paulo (2014m).

Quadro 4 – Conteúdos de Sociologia do Ensino Médio

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	<p>A Sociologia, o ser humano e os grupos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ A Sociologia e o trabalho do sociólogo ▶ O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade ▶ Como pensar diferentes realidades ▶ O homem como ser social ▶ A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho ▶ Relações e interações sociais ▶ Socialização e processo de construção social da identidade 	<p>Diversidade, cultura e identidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ A população brasileira: diversidade nacional e regional ▶ O estrangeiro do ponto de vista sociológico ▶ A formação da diversidade cultural ▶ Consumo ▶ Consumismo ▶ Cultura de massa ▶ Construção da identidade pelos jovens 	<p>Cidadania e participação política</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O que é cidadania ▶ O cidadão no passado e no presente ▶ A formação da concepção de cidadania moderna ▶ Direitos civis, políticos, sociais e humanos ▶ O processo de constituição da cidadania no Brasil ▶ A Constituição de 1988 e os direitos e deveres do cidadão ▶ Formas de participação popular na história do Brasil ▶ Os movimentos sociais e os novos movimentos sociais ▶ A cidade como lugar de contradições, conflitos, associativismo e democracia.
Volume 2	<p>Cultura: unidade e diferença</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O que nos diferencia como humanos ▶ Conteúdos simbólicos da vida humana: cultura ▶ Características da cultura ▶ A humanidade na diferença ▶ Da diferença à desigualdade: comparação entre dois conceitos ▶ Desigualdade de classes ▶ Desigualdade racial e étnica ▶ Desigualdade de gênero 	<p>Trabalho e violência</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O significado do trabalho: trabalho como mediação ▶ Divisão social do trabalho; divisão sexual e etária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho ▶ Processo de trabalho e relações de trabalho ▶ Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade ▶ O que é violência ▶ Violência física, psicológica e simbólica ▶ Violência contra o jovem ▶ Violência contra a mulher ▶ Violência escolar 	<p>O Estado e a não cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O Estado: conceito, elementos constitutivos e características ▶ Formas de governo no Estado Moderno (monarquia, república e democracia) ▶ Sistemas de governo (parlamentarismo e presidencialismo) ▶ Constituição do Estado brasileiro: divisão dos poderes, Senado, Câmara dos Deputados, partidos políticos e sistema eleitoral brasileiro. ▶ O que é não cidadania? ▶ A desumanização e coisificação do outro ▶ Reprodução da violência e da desigualdade social ▶ O papel social e politicamente transformação da esperança e do sonho

Fonte: São Paulo (2014s).

1.1.3 Análise dos dados

As análises dos dados obtidos neste estudo foram organizadas em categorias que refletem as categorias teórico-metodológicas nucleares do MHD, quais sejam: contradição (o que garante o caráter dinâmico das totalidades, sendo elas totalmente relativas e mutáveis), totalidade (retrata a sociedade como uma totalidade complexa constituída por totalidades menos complexas) e mediação (característica da articulação das relações que se firmam entre as totalidades) (PAULO NETTO, 2011).

Além disso, para melhor compreender a formação da concepção de mundo e os impactos da educação escolar nesse processo, foi necessário elencar uma unidade mínima de análise a fim de estabelecer um parâmetro que subsidiasse a análise do grau de complexidade das concepções apresentadas. Partindo do princípio que o diálogo com os/as participantes evidenciaria fragmentos de suas concepções de mundo – as percepções imediatas a respeito dos temas abordados – entende-se que a unidade de análise a ser utilizada é o significado da palavra, a qual expressa um sistema de conceitos. Vygotski (2001) compreende que o significado da palavra é a expressão da totalidade do pensamento e da linguagem e, em seu aspecto psicológico, uma generalização. Em virtude desse aspecto, pelo significado da palavra é possível transmitir os conteúdos da consciência, no entanto, Vigotski destaca que sem o desenvolvimento adequado da capacidade de generalização e dos conceitos correspondentes, o conteúdo da comunicação se torna incompreensível, não se referindo a palavra em si, mas ao conceito a qual ela se refere (VYGOTSKI, 2001; DUARTE, 2013). Nesse contexto, faz-se compreensível a fala de Gramsci (1978) na qual pondera que se toda linguagem possui elementos de uma concepção de mundo e de cultura, por meio dela seria possível analisar o grau de complexidade da concepção de mundo de um indivíduo, sem perder de vista que a linguagem e o pensamento devem ser analisados enquanto elementos, mas como uma unidade dialética.

Assim, a partir das categorias do MHD supracitadas, criaram-se as seguintes unidades analíticas capazes de explicitar o movimento presente no objeto analisado nesta dissertação, quais sejam: A educação escolar difundida no currículo São Paulo Faz Escola X a práxis pedagógica das professoras; Desigualdade social e violência. Na primeira unidade são discutidas as contradições existentes entre as

propostas do currículo oficial do estado e as possibilidades de atuação docente, buscando analisar os impactos dessa disparidade para a efetivação do ensino, tendo como base os relatos das professoras de Filosofia e Sociologia. Por sua vez, na segunda unidade priorizaram-se as concepções dos estudantes a respeito da desigualdade social e da violência na escola, expostas nas discussões dos grupos focais, visando analisar o grau de complexidade que apresentam para discutir até que ponto a escola tem conseguido, de forma efetiva, contribuir para a formação e reconstrução dessas concepções.

2 A ATIVIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

A presente seção teve como objetivo principal desconstruir as concepções biológicas e idealistas que classificam o desenvolvimento humano como um processo natural. Assim, partindo dos pressupostos marxistas, o texto assume a atividade de trabalho como categoria central para dissertar sobre as relações que o indivíduo estabelece com o meio e consigo mesmo, além do consequente desenvolvimento de qualidades especificamente humanas. Para tanto, a seção foi dividida em dois subitens: o primeiro discute a relação dialética entre a atividade e o desenvolvimento de funções psíquicas tipicamente humanas, abordando-a como condição e produto desse processo; já no segundo item a adolescência é apresentada como uma fase transicional do desenvolvimento humano na qual a atividade consciente assume um importante papel propulsor de grandes transformações no ser adolescente. Por fim, destaca a influência das atividades dominantes dessa fase (atividade de comunicação íntima-pessoal e atividade profissional/de estudo) para a formação da personalidade e da concepção de mundo dos/as adolescentes.

2.1 A atividade humana e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Historicamente, os diferentes campos teóricos da Psicologia construíram diferentes concepções sobre o psiquismo humano. Em decorrência dessa pluralidade conceitual e das incoerências metodológicas existentes na ciência psicológica – algo que ficou conhecido como a Crise da Psicologia^{2,3} – Vigotski⁴ propôs a criação de uma Psicologia que abarcasse concepções universais e

² A crise na Psicologia refere-se à fragmentação dessa ciência, fortemente discutida em meados do século XX. Na concepção de Vigotski, essa crise era fruto de uma herança cartesiana, a qual postula sobre a dicotomia mente e corpo, originando uma diversidade de correntes de pensamentos que não dialogavam entre si. Frente a isso, Vigotski chama a atenção para a necessidade de uma nova Psicologia científica, com bases no materialismo histórico-dialético (LORDELO, 2011).

³ Para maiores esclarecimentos, consultar O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica, em VYGOSTKI, L. S. Obras Escogidas: Tomo I (2013).

⁴ As diferentes transliterações do russo (Vygotzky, Vigotskii, Vygotski) evidenciam a reprodução das influências dos pensamentos norte-americano e europeu, os quais acarretam na expropriação de partes dos textos originais, omitindo fundamentos marxistas presentes nas obras. Logo, ao longo do texto será adotada a grafia Vigotski, a fim de sinalizar que a autora desta dissertação compreende as produções do autor em consonância com as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético. Todavia, nas citações e referências as obras serão apresentadas conforme os originais.

princípios metodológicos, com base nos preceitos do materialismo histórico-dialético, uma vez que a dialética institui-se como uma ciência máxima e universal ao incorporar a história, a natureza e o pensamento (MARTINS, 2011; VYGOTSKI, 2013).

Vygotski compreendia que a psicologia tradicional era sustentada por linhas de pensamento, mecanicista organicista e idealista, que reforçava o dualismo cartesiano apresentava mente e corpo como partes cindidas, logo, não compreendia a complexidade e totalidade do psiquismo humano. Desse confronto entre processos físicos e psíquicos urge teorias como o **paralelismo psicofísico**, a qual compreende fenômenos psicológicos e biológicos enquanto linhas paralelas divergentes que não se entrecruzam e tampouco se influenciam; e a **teoria da identidade** que reduz ora o psíquico ao físico (concepção mecanicista) ora o físico ao psíquico (concepção idealista) (RUBINSTEIN, 1972; ANJOS, 2017).

Com base nisso, “[...] a psicologia soviética parte da unidade do psíquico e do físico, na qual tanto o psíquico como o físico mantêm as suas propriedades ou qualidades específicas” (RUBINSTEIN, 1972, p. 39-40). Essa nova configuração não determina a exclusão dos comportamentos naturais, ou das funções psíquicas elementares, pois firma-se um processo de superação por incorporação. Em outras palavras, o que existia previamente permanece vinculado ao que fora culturalmente adquirido. Na concepção de Vygotski (2012, p. 132), “[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem presentes na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais”⁵. Vygotski (2013) reforça que a compreensão de psiquismo humano implica analisá-lo a partir da totalidade material e ideal, isto é, os processos psicológicos não devem ser considerados alheios aos processos cerebrais.

No tratamento que dispensou ao desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (1978) destaca que na relação com a natureza, os organismos vivos – sobretudo sua estrutura anatomofisiológica – modificam-se à medida que o meio que lhe impõe novas exigências. No intercâmbio com a natureza, os animais passam a desenvolver formas rudimentares de comportamento que lhe possibilitam a realização da

⁵ Na versão original, lê-se: “Del mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se superan en los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales”.

atividade que atende seus instintos de sobrevivência. No entanto, por mais que os animais desenvolvam a capacidade de resolução de problemas circunstanciais, a sua relação com o meio em nada se modifica. O animal permanece refém das determinações biológicas que o conduzem a adaptar-se ao meio em que se encontra.

Ainda segundo Leontiev (1978), é na forma como os seres se relacionam com a natureza que residem os fatores que diferem o psiquismo animal do psiquismo humano, destacando que, apesar de todas as mudanças sofridas na permuta ser-natureza – tal como a complexificação do sistema nervoso –, o intelecto animal permanece completamente distinto do intelecto humano. E, para melhor compreender as particularidades do psiquismo humano, elege a atividade como categoria basilar.

A atividade vital do ser humano, que é o trabalho, diferentemente da dos animais, não visa somente a sobrevivência da própria espécie, mas objetiva inclusive preservar a existência de toda a cultura produzida historicamente pela humanidade, o gênero humano. Na sua relação com a natureza, o indivíduo produz os meios que irão garantir a satisfação de suas necessidades, logo, não se trata de uma relação imediata e tampouco adaptativa. Dessa forma, ele transforma a natureza para si, conforme suas necessidades e, conseqüentemente, transforma a si próprio (LEONTIEV, 1960; MARTINS, 2011). Em outras palavras, a transformação subjetiva decorre do surgimento de novas necessidades – à medida que outras vão sendo sanadas – que demandam funções psíquicas cada vez mais complexas (LEONTIEV, 1960).

A ideia de psiquismo enquanto uma construção social – reflete um processo dialético entre aspectos biológicos e culturais – encontra sustentação na proposta de Vygotski (2013) sobre o ato instrumental, ou ato mediado por signos⁶, que se refere a criação de instrumentos que medeiam a relação do indivíduo com a natureza para alcançar determinados fins, caracterizando, assim, um ato consciente. No processo de criação de instrumentos, o homem exprime [...] suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade [...]

⁶ Um signo caracteriza-se como um estímulo secundário que, ao retroagir sobre as funções psíquicas, suprime sua espontaneidade, tipicamente elementar, e lhes dota de expressões mais volitivas (MARTINS, 2013). Bem como um instrumento técnico (material) pode reestruturar as operações de uma atividade laboral, um instrumento psicológico (signo) exerce as mesmas influências sobre os processos psíquicos, configurando um novo ato instrumental (VYGOTSKI, 2013).

(LEONTIEV, 1978, p. 176), isto é, promove a objetivação das faculdades humanas. Esse processo, na concepção marxista, fora denominado como objetivação (DUARTE, 2004).

Assim, é possível considerar que a atividade humana e a utilização de instrumentos de trabalho e da linguagem, envolvidos nos processos de apropriação e objetivação, permitiram que os indivíduos antecipassem mentalmente o produto de suas ações, isto é, a utilização de mediações permitiu o alcance de determinados fins sem que houvesse uma restrição àquilo que era imediatamente percebido, caracterizando a formação da consciência (LURIA, 1979; ANJOS, 2017). É nessa linha de raciocínio que se ancoram as considerações de Marx e Engels (2007, p. 94), por meio das quais atestam que:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência.

Segundo Rubinstein (1978), a concepção histórico-cultural de formação da consciência pressupõe a existência de três teses principais: 1) A consciência é uma forma específica do reflexo da realidade objetiva que “[...] existe fora e independentemente da consciência” (RUBINSTEIN, 1978, p. 27, tradução nossa)⁷; 2) Apesar da vivência psíquica dar-se diretamente, ela apenas é determinada a partir da relação do indivíduo com o mundo objetivo, tal fenômeno constitui a unidade entre o mediado e o imediato; e 3) Considerando a tese anterior, a consciência é a unidade entre o objetivo e o subjetivo, não podendo ser reduzida às vivências internas do indivíduo. Sendo assim, pode-se afirmar que a consciência é um sistema de conhecimentos que se forma a partir da dialética entre experiências pessoais e conteúdos que foram socialmente construídos. Em decorrência disto é que a natureza da consciência é considerada social, “[...] isso é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos” (MARTINS, 2015, p. 59).

Dito isto, é necessário compreender o processo dialético que determina o desenvolvimento da consciência, isto é, a consciência não só é resultado da atividade social, mas também é condição precípua para a realização da atividade complexa tipicamente humana: o trabalho. Para a THC, a consciência é um atributo do psiquismo humano, a imagem subjetiva da realidade objetiva que se edifica a

⁷ Na versão original, lê-se: “[...] existe fuera e independientemente de la conciencia”

partir da atividade humana, “[...] trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionabilidade” (MARTINS, 2015, p. 61). Em virtude dessas considerações é que atividade e consciência se apresentam como categorias centrais no estudo do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2011; ANJOS, 2017).

Conforme versado anteriormente sobre o papel dos signos no desenvolvimento cultural do ser humano, a criação de estímulos-meios culmina no surgimento de novas e mais complexas formas de comportamento, em virtude das quais o indivíduo torna-se capaz de orientar a si mesmo de acordo com suas necessidades. Para Vygotski (2012), essas novas formas de comportamento – tal como a atenção voluntária, o pensamento abstrato – configuram-se como funções psíquicas superiores. O uso da expressão superior não implica necessariamente na abolição das formas elementares do psiquismo, mas sim num processo de superação por incorporação, vide asserções anteriores.

Martins (2011) alerta para a necessidade de superação dos posicionamentos dicotômicos nos estudos sobre o psiquismo, tais como análises estruturais e funcionais, que desmembram os aspectos naturais e sociais das funções psíquicas em linhas opostas. A decomposição do todo em partes ou o que se entende por análise por elementos não abarca a complexidade do psiquismo por não compreender as relações e contradições existentes entre esses componentes, fazendo com que não sejam vistos como partes de um todo específico. Diante disso, Vigotski atesta a necessidade de o psiquismo ser analisado por unidades, uma vez que a unidade “[...] goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001, p. 19, tradução nossa)⁸.

Para Vigotski, a proposta de utilização do método por unidades visa superar o “[...] problema das relações e conexões interfuncionais, inalcançável pela psicologia tradicional em seu caminho de análise por elementos” (MARTINS, 2011, p. 55). Sendo assim, nessa perspectiva compreende-se que o psiquismo é um sistema funcional constituído por funções afeto-cognitivas como a atenção, sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento e emoção que se torna cada vez mais complexo à medida que o indivíduo se apropria

⁸ Na versão original, lê-se: “[...] goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad”.

da cultura historicamente construída pela humanidade por meio da atividade, conforme elucidado pelo excerto a seguir:

[...] as funções psíquicas superiores desenvolvem-se em atividades que as requeiram. Isso significa dizer que o desenvolvimento de tais funções encontra-se na dependência dos processos concretos em que estão envolvidas. Progressos expressivos no desenvolvimento das funções só são possíveis se essas funções ocuparem lugar determinado na atividade, ou seja, se entrarem numa operação em que seja exigido um nível de desenvolvimento para a relação da ação correspondente (TULESKI; EIDT, 2016, p. 46).

Toda atividade humana é intencional e busca atender a alguma necessidade. No entanto, a necessidade por si só não garante a realização da atividade e tampouco a orienta. Para isto, é preciso que essa necessidade se acople a um objeto que direcione a atividade de forma concreta, transformando-se, dessa forma, no **motivo** dessa atividade⁹. A análise da estrutura da atividade revela a existência de uma cadeia de **ações** necessárias para alcançar fins específicos, cujos objetivos não estão diretamente ligados ao motivo da atividade. A realização de tais ações depende das condições concretas da atividade, algo que determina, inclusive, suas formas de operacionalização, o que se configura como **operações** (LEONTIEV, 1977; 1981).

A compreensão e o domínio da estrutura da atividade culminam na obtenção de resultados mais efetivos, contudo, exige “[...] que o indivíduo supere o sensorial imediato e antecipe mentalmente o produto de suas ações. Essa capacidade é condição para, e corolário da atividade consciente” (ANJOS, 2017, p. 42).

Em estudos sobre a complexificação do psiquismo e a atividade humana, Luria (1979) apresenta três características fundamentais que denotam as peculiaridades da atividade consciente. A primeira característica se refere ao fato de que **a atividade humana não é regida exclusivamente por necessidades biológicas**, mas, sobretudo, por necessidades produzidas socialmente. Ainda que o objetivo seja atender a uma necessidade natural, o indivíduo assim o faz de forma indireta, mediada. Logo, afirma-se que na atividade humana as necessidades biológicas estão condicionadas culturalmente. A exemplo das necessidades culturais

⁹ O motivo da atividade pode nem sempre estar em evidência, contribuindo para a ideia de uma “atividade sem motivo”, “espontânea” ou “impulsiva”. A questão é que em qualquer uma das situações houve um motivo, mas não de forma consciente. Ter consciência do motivo pelo qual se realiza uma atividade é o que garante o controle e a possível mudança do comportamento do indivíduo (LEONTIEV, 1960; ANJOS, 2017).

pode-se elencar a necessidade de adquirir novos conhecimentos, aprender um novo idioma, praticar um esporte, participar da vida em sociedade, etc.

A ideia de atividade mediada pela cultura retoma as discussões sobre a criação de meios artificiais como mediadores da relação do indivíduo com o meio para satisfazer suas necessidades mais complexas. Eis aqui a segunda característica apontada por Luria, a saber: **o comportamento humano não é determinado pelas impressões imediatas da realidade**. Nesse sentido, o ser humano supera os limites sensorialmente impostos pela situação, buscando apreender as relações causais entre os fenômenos, conforme ilustrado no exemplo citado pelo autor:

[...] ao sair a passeio num claro dia de outono, o homem pode levar guarda-chuva, pois sabe que o tempo é instável no outono. Aqui ele obedece a um profundo conhecimento das leis da natureza e não à impressão imediata de um tempo de sol e céu claro. Sabendo que a água do poço está envenenada, o homem nunca irá bebê-la, mesmo que esteja com muita sede; neste caso, seu comportamento não é orientado pela impressão imediata da água que o atrai, mas por um conhecimento mais profundo que ele tem da situação (LURIA, 1979, p. 72).

Por fim, a terceira característica diz respeito à **assimilação de toda a produção histórica da humanidade**. O conhecimento e as habilidades humanas não se restringem à transmissão hereditária da experiência individual anterior, mas se constroem especialmente a partir da assimilação de toda a experiência da humanidade. Logo, “[...] a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios” (MARTINS, 2011, p. 37). E, considerando que esse processo não é dado biologicamente, a apropriação de tais conteúdos ocorre por meio de outros indivíduos, por meio de um processo educativo (LEONTIEV, 1978).

Cabe um adendo de que o acesso a toda essa herança cultural historicamente construída não é garantido a todos os indivíduos, uma vez que, para muitos, existe um abismo entre “habilidades a serem desenvolvidas” e “possibilidades para desenvolver tais habilidades”, o que se entende por alienação. A existência de possibilidades expressa o grau de desenvolvimento já alcançado pela humanidade, no entanto, tais possibilidades são limitadas ou inacessíveis para muitos indivíduos em decorrência das condições objetivas em que se encontram, bem como das relações sociais capitalistas. O conceito de alienação enquanto um fenômeno social pode ser melhor apreendido a partir do exemplo citado por Duarte (2013, p. 59): “[...] Constitui-se alienação o fato de que um grande contingente de

pessoas morra de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra”.

Assim sendo, a relação dialética entre atividade humana e a formação da natureza psíquica dos indivíduos assinala que a humanidade não é dada, mas construída na relação do ser com o universo cultural, algo que se aplica a formação da concepção de mundo e da personalidade, as quais sempre são mediadas pela cultura do gênero humano. E, cabe acrescentar que a qualidade da mediação há de determinar a qualidade do desenvolvimento (MARTINS, 2011). A partir disto, é possível constatar que o meio exterior pode operar mudanças significativas no processo de formação do indivíduo, nas diversas fases do desenvolvimento, especialmente na adolescência, questões discutidas no próximo subitem.

2.2 A adolescência e o desenvolvimento da personalidade

Desde o primeiro momento em que fora reconhecida como uma fase do desenvolvimento humano, a adolescência é concebida a partir de visões negativas, costumeiramente vinculadas às questões biológicas e, sobretudo, idealistas do desenvolvimento. De modo geral, a adolescência é conceituada como uma fase turbulenta repleta de crises que preparam o indivíduo para o ingresso na vida adulta, na qual esse/a adolescente, ironicamente apelidado de “aborrescente” pela sociedade, apresentará características e comportamentos problemáticos considerados, majoritariamente, como intrínsecos a ele/a, mas que deverão ser aceitos em decorrência de seu caráter passageiro.

Foi apenas a partir do século XX que essas peculiaridades a respeito da adolescência começaram a ser notadas e devidamente estudadas. O pioneiro desses estudos, na área da Psicologia, foi Stanley Hall, cujas considerações reforçam uma concepção biologicista do desenvolvimento, “[...] enfocada a partir do prisma da anormalidade, da patologia” (LEAL, 2010, p. 32), que designa os distúrbios hormonais e a maturação cerebral¹⁰ e sexual como responsáveis pelas características do comportamento adolescente.

¹⁰ As considerações da neurocientista Herculano-Houzel (2005) corroboram a concepção histórico-cultural do desenvolvimento, uma vez que ao discutir sobre o desenvolvimento do cérebro adolescente reconhece que as mudanças tanto a nível estrutural quanto funcional deste órgão – e demais mudanças no organismo do indivíduo – estão condicionadas às atividades sociais que o adolescente realiza.

Neste sentido, são amplamente divulgadas informações, tanto pelos meios acadêmicos e científicos, como pelos meios de comunicação, que explicitam uma representação da adolescência marcada pelo desequilíbrio, instabilidade, turbulência, rebeldia e conflitos, entre outros aspectos, que são internalizados pelos adolescentes, formando-se modelos estereotipados de comportamentos (LEAL, 2010, p. 36).

Diversos campos teóricos, sobretudo nas ciências biológicas, contribuem para a naturalização e patologização da adolescência, uma vez que concebem a natureza humana e suas características como existentes a priori. A representação de um ser humano resultante de conflitos pessoais e distúrbios hormonais exerce fortes influências no comportamento dos/as adolescentes, considerando que todas as vivências dessa fase passam a ser vistas como padrões esperados e, conseqüentemente, influenciam a forma como os/as adultos/as e a sociedade se relacionam com esse/a adolescente, posto que se baseiam nessa concepção de desenvolvimento (LEAL, 2010).

Em seus estudos, Vigotski reconhece que uma das principais características da adolescência é, de fato, a maturação sexual (e processos biológicos correlatos), além da formação da personalidade, no entanto, salienta que ambos os processos estão condicionados a relação do indivíduo com a cultura humana. As famosas crises tão discutidas na adolescência (mas também presentes em outras fases) decorrem, sobretudo, do surgimento de novos interesses e extinção dos interesses infantis conforme o/a adolescente atende as novas exigências impostas pela vida em sociedade. Eis um processo que o autor descreve como “[...] particularmente sensível e com frequência, doloroso” (VYGOTSKI, 1996, p. 24, tradução nossa)¹¹.

Na psicologia histórico-cultural, a concepção de adolescência supera a patologização da fase tão difundida na sociedade, além de apresentá-la como um importante momento de viragem no desenvolvimento humano devido a possibilidade do desenvolvimento potencial de formas superiores de comportamento. Dito isto, a idade de transição se apresenta como o auge do desenvolvimento de uma forma superior de pensamento, o pensamento por conceitos, o qual se apresenta como condição precípua para a atividade consciente, bem como para a formação da personalidade, da autoconsciência, da concepção de mundo, do autodomínio da conduta (VYGOTSKI, 2012; ANJOS, 2017).

¹¹ Na versão original, lê-se: “[...] particularmente sensible y con frecuencia, doloroso”.

Essas particularidades do psiquismo adolescente surgem em decorrência das mudanças nas condições de vida do indivíduo, do aumento das responsabilidades, das novas relações sociais. As novas exigências impostas pelo meio social são fatores determinantes para o desenvolvimento do psiquismo em seus estágios mais elevados (VYGOTSKI, 2012). O principal conteúdo do desenvolvimento nesta fase são as mudanças estruturais e dinâmicas da personalidade, as quais estão condicionadas ao surgimento de neoformações¹². Dessa forma, “[...] vemos que a personalidade abarca toda a realidade biológica, psicológica e social do indivíduo, e como dimensão de sua estruturação psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas” (MARTINS, 2011, p. 91).

A partir das considerações de Leontiev (1981) e Sève (1972), Simionato (2018) discorreu sobre os três princípios basilares que regem o desenvolvimento da personalidade, sendo estes: 1) **Qualidade dos vínculos**, algo que abrange tanto as relações sociais quanto as condições objetivas nas quais o indivíduo se encontra; 2) **Grau e hierarquização das atividades de acordo com seus motivos**, considerando que toda atividade possui um motivo; à medida que as atividades vão sendo realizadas, seus motivos se organizam dando sentido às relações que o indivíduo vai estabelecendo; 3) **Grau de subordinação das atividades em relação aos motivos**, “[...] em face das possibilidades de diferenciação dos níveis de consciência do indivíduo em relação tanto aos seus motivos quanto à própria atividade que realiza” (SIMIONATO, 2018, p. 120).

Sève (1972) compreende que a estrutura da atividade e as relações sociais que ali se formam engendram o processo de personalização do indivíduo, algo que é analisado pelo autor por meio dos termos “infraestrutura” e “superestrutura”. Com base nessa teoria, Martins (2015, p. 102) explica que a infraestrutura da personalidade “[...] compreende as atividades em relação ao trabalho socialmente produtivo, as atividades de relações diretas consigo mesmo e as atividades de relações interpessoais”. Já na superestrutura da personalidade encontram-se aquelas atividades que atuam diretamente na formação da personalidade, porém exercem papel fundamental na regulação dos processos responsáveis pela sua

¹² Leontiev (1978) utiliza a expressão “neoformações” para se referir aos novos órgãos funcionais que se formam em virtude da complexidade da atividade exercida pelo indivíduo e pela apropriação cultural dela decorrente. Quanto a isso, Vygotski (1996) acrescenta que o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores não implica a extinção das funções ditas elementares, por se tratar de um processo de superação por incorporação. Isto é, consiste num processo de diferenciação e surgimento de novas combinações dessas funções psíquicas (ANJOS, 2017; VYGOTSKI, 2018).

produção. Nesse nível superestrutural, destaca-se a existência de três modalidades de reguladores, a saber: **reguladores espontâneos** – emoções, sentimentos –, **reguladores voluntários** – normas, valores que o indivíduo segue, conhecimentos adquiridos –, e “[...] **regulação mediada pela consciência de si e do mundo**, que é representada pelo grau de autonomia do indivíduo diante de tais demandas espontâneas ou voluntárias” (SIMIONATO, 2018, p. 120, grifo nosso).

Tais considerações sustentam a ideia de que estudar o processo de desenvolvimento da personalidade implica considerar a unidade dialética indivíduo-sociedade, uma vez que toda atividade se apresenta como uma expressão de si e expressão das condições históricas ali objetivadas (MARTINS, 2015). Pela atividade humana formam-se particularidades individuais do psiquismo a partir das quais se desenvolvem as diferentes propriedades da personalidade. De acordo com Rubinstein (1978), essas propriedades são características relativamente constantes da personalidade, estas que definem o seu caráter psíquico e podem ser divididas em três grupos: aptidões e capacidade, temperamento e caráter. Em relação às aptidões, o autor afirma que estas possuem uma premissa orgânica que atribui, inclusive, particularidades anatomofisiológicas. No entanto, frisa que as aptidões não podem ser consideradas em si hereditárias, pois tais premissas condicionam as possibilidades de desenvolvimento das aptidões, mas não as determinam, uma vez que esse desenvolvimento depende das condições objetivas do indivíduo, isto é, das atividades que realiza. Em outros termos, “[...] a aptidão se fixa na personalidade, como a posse de um bem mais ou menos permanente, mas parte das exigências da atividade e se forma também nesta, por ser a aptidão para exercer uma atividade” (RUBINSTEIN, 1978, p. 705, tradução nossa)¹³.

O segundo grupo de características diz respeito ao temperamento que caracteriza o dinamismo da atividade psíquica, expressando-se por meio da impressionabilidade, isto é, “[...] a força e persistência do efeito que uma impressão exerce no ser humano” (RUBINSTEIN, 1978, p. 719, tradução nossa)¹⁴, e pela impulsividade que se refere a “[...] a força dos impulsos, a velocidade com que se

¹³ Na versão original, lê-se: “[...] la aptitud se fija en la personalidad como una posesión o un bien más o menos permanente, pero parte de las exigencias de la actividad y se forma también en ésta, por ser la aptitud para ejercer una actividad”.

¹⁴ Na versão original, lê-se: “[...] la fuerza y persistencia del efecto que una impresión ejerce en el ser humano”.

apodera da esfera motriz passando para a ação, assim como pela tenacidade com que se conserva sua eficácia” (RUBINSTEIN, 1978, p. 720, tradução nossa)¹⁵.

Enfim, o temperamento abarca características entre as quais se considera a suscetibilidade e o estilo de reação a uma estimulação, a velocidade e intensidade de respostas, o nível de atividade, a qualidade de estado de ânimo predominante, etc., expressos na forma de ansiedade, irritabilidade, impulsividade, placidez, entusiasmo, quietude, etc. [...] As particularidades do temperamento não estão condicionadas somente pelas qualidades naturais do sistema nervoso. Dependem das influências às quais o indivíduo está constantemente submetido ao longo de sua vida, da educação e da aprendizagem (MARTINS, 2015, p. 86).

Já em relação ao caráter compreendem-se as características essenciais do indivíduo que determinam a sua conduta para com os demais indivíduos e o meio em que vive (RUBINSTEIN, 1978). A formação do caráter dá-se a partir das circunstâncias de vida do sujeito, construindo padrões ou tendências que tentem a se reproduzir em situações semelhantes. Estes padrões se formam no decurso da vida podendo mudar constantemente em decorrência dos diferentes tipos de influências sociais, tais como normas, regras, hábitos e costumes, exigência moral, etc. (SMIRNOV *et al.*, 1960; MARTINS, 2015).

Ademais, compreender o processo de desenvolvimento da personalidade enquanto um fenômeno tipicamente cultural implica em considerar três leis fundamentais postuladas por Vygotski (1996), a saber: a transformação dos comportamentos naturais e imediatos em comportamentos mediados e artificiais; a internalização da cultura e construção da conduta individual; a interiorização e o domínio das funções psíquicas, atribuindo-lhes o caráter intrapsicológico. A partir disso, Anjos (2017) propõe discussões que evidenciam o aspecto dialético da relação existente entre atividade, funções psíquicas superiores e a constituição da personalidade, sendo a atividade considerada uma unidade de análise da personalidade (LEONTIEV, 1981) e as funções psíquicas como as formas ativas da sua manifestação (RUBINSTEIN, 1978; VYGOTSKI, 2012), sendo estas últimas “[...] formas conscientes de ação, pensamento e sentimento [...]”, algo que deve ser compreendido de forma dialética, “[...] uma vez que a personalidade é, ao mesmo tempo, a subjetivação da objetividade e a objetivação da subjetividade humana” (ANJOS, 2017, p. 68-69).

¹⁵ Na versão original, lê-se: “[...] la fuerza de los impulsos, la velocidad con que se apodera de la esfera motriz pasando a la acción, así como por la tenacidad con que se conserva su eficacia”.

O desenvolvimento de funções psíquicas superiores pressupõe a existência de um processo de transmissão precedente, ou seja, demanda um processo educativo, por meio do qual o indivíduo entra em contato com o universo cultural e passa a internalizar tais conteúdos. A este processo Vigotski deu o nome de “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural” e explica que toda função psíquica possui um caráter externo e um caráter interno e se apresenta “[...] em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012, p. 150, tradução nossa)¹⁶. Ademais, o autor caracteriza este fenômeno como sendo a diferença existente entre a criança e o/a adolescente, uma vez que na infância o controle das funções psíquicas da criança é feito pelos adultos; enquanto que na adolescência, o indivíduo pode desenvolver, gradativamente, a capacidade de dominar e dirigir o próprio comportamento.

O desenvolvimento do autodomínio da conduta remete a um processo de significação do comportamento, no qual o indivíduo “[...] cria, com a ajuda dos signos externos, novas conexões no cérebro” (VYGOTSKI, 2012, p. 85, tradução nossa)¹⁷. Essa capacidade tem seu auge formativo na adolescência, entretanto, permanece subjugada a formação do pensamento por conceitos, mantendo-se em constante desenvolvimento ao longo da vida. Cabe ressaltar que cada idade apresenta diferentes particularidades no que diz respeito ao seu conteúdo de desenvolvimento e em cada uma delas constata-se a existência de uma função-guia que apresenta predominância na condução do desenvolvimento. Em outras palavras, numa determinada idade algumas funções destacam-se em primeiro plano; após este período preferencial, deslocam-se para um segundo plano para que as funções que anteriormente estavam “na periferia” passem para o primeiro plano (VIGOTSKI, 2018). Ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição, no tomo IV, Vigotski apresenta as funções que se encontram em destaque em cada idade do desenvolvimento:

[...] se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, da percepção e da ação da criança. Na tenra idade e, nos estágios primitivos do desenvolvimento em geral, o

¹⁶ Na versão original, lê-se: “[...] en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica”

¹⁷ Na versão original, lê-se: “[...] crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro”.

pensamento é função da percepção do campo visual. Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar no que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento” (VYGOTSKI, 1996, p. 166, tradução nossa)¹⁸.

Partindo dessas considerações, Vigotski pontua que o desenvolvimento psíquico na idade de transição é regido por uma forma mais complexa de pensamento – pensamento por conceitos – a qual promove um caráter lógico e volitivo às demais funções psíquicas e as intelectualiza (VYGOTSKI, 1996). Em decorrência disso, urge a possibilidade de funções mais desenvolvidas, como a memória lógica, a atenção voluntária, que evidenciam a capacidade do indivíduo de planejar e controlar o próprio comportamento. Logo,

[...] a novidade no desenvolvimento de todas as funções psíquicas nesta idade é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de planejar a própria conduta e alcançar o que foi planejado. Assim, o sabe planejar os objetivos e dominar a própria conduta exige, como já vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos. A vontade dirigida a um fim se forma unicamente à base do pensamento por conceitos [...] (VYGOTSKI, 1996, p. 171-172, tradução nossa)¹⁹.

A formação do pensamento é um processo que se inicia desde a infância até a vida adulta, mas tão somente na idade de transição é que urge a possibilidade de desenvolvimento do pensamento por conceitos. Para tanto, o pensamento perpassa estágios²⁰ ulteriores e substanciais para a formação de suas qualidades especificamente humanas, quais sejam: **o estágio do sincretismo** – caracterizado por um pensamento sincrético (indisciplinado, sem sentido), típico dos anos iniciais da vida, que remete a um mero agrupamento mental de elementos percebidos na realidade objetiva que não possuem qualquer relação entre si. Nessa fase, o

¹⁸ Na versão original, lê-se: “[...] si en la edad infantil el pensamiento es función de la memoria, en la edad de transición la memoria es función del pensamiento. Podríamos decir lo mismo, y con idéntico fundamento, de la percepción y la acción del niño. En la temprana edad y, en los estadios primitivos del desarrollo en general, el pensamiento es la función de la percepción del campo visual. Pensar significa discernir, entender las propias percepciones. Percibir en la edad de transición significa pensar lo que se ve en conceptos, sintetizar lo concreto y lo general. La percepción se convierte en función del pensamiento”.

¹⁹ Na versão original, lê-se: “[...] lo nuevo que subyace en el desarrollo de todas las funciones psíquicas en esta edad es la voluntad dirigida a un fin que domina el afecto, el dominio de la propia conducta, de sí mismo, la capacidad de plantear objetivos a la propia conducta y lograrlos. Ahora bien, el saber plantearse los objetivos y dominar la propia conducta exige, como hemos visto, una serie de premisas, la más importante entre ellas es el pensamiento en conceptos. La voluntad dirigida a un fin se forma únicamente a base del pensamiento en conceptos”.

²⁰ Cada estágio do pensamento compreende uma subdivisão em várias etapas. Para maiores estudos sobre as particularidades da formação do pensamento, recomendamos a leitura do Tomo II de Vygotski (2001).

significado da palavra está muito vinculado às percepções sensíveis da criança e, por isto, é instável; – **estágio do pensamento por complexos** – o pensamento está no plano do real-concreto, logo, passa a apresentar maior coerência, visto que a criança passa a agrupar objetos correlatos a partir do vínculo real existente entre eles; – e, por fim, o **pensamento por conceitos** (VYGOTSKI, 2001).

Cabe lembrar que a formação do pensamento nas suas formas mais desenvolvidas não decorre de formas previamente existentes na infância, senão pela inserção da criança em novas atividades que propiciem esse desenvolvimento. Logo, um/a adolescente pode não desenvolver o pensamento conceitual caso não disponha de condições adequadas, ou desenvolvê-lo tardiamente. O estudo do processo de constituição do pensamento conceitual remete não apenas as mudanças de conteúdo ao longo dos anos, mas, sobretudo, as formas do pensamento (VYGOTSKI, 2001; ANJOS, 2017), questões que serão melhor dissertadas em itens subsequentes. Posto isso, tais conceitos se justificam, sobretudo, diante da possibilidade de identificar e analisar se os/as estudantes e professoras participantes desta pesquisa apresentam o pensamento conceitual desenvolvido, a fim de compreenderem sinteticamente a desigualdade social e a violência na escola, como produções humanas, engendradas no sistema capitalista de produção e que afeta, inclusive, os processos de apropriação e objetivação do conhecimento humano via educação escolar.

A compreensão do desenvolvimento do psiquismo em suas formas mais elevadas implica considerar, sobretudo, as condições concretas da vida do indivíduo, posto que a forma como interage com os aspectos da realidade pelas vias da atividade que realiza, determinam o seu desenvolvimento (ELKONIN, 1987). Leontiev (2010, p. 59) ressalta que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema de relações humanas se altera” e, para tanto, faz-se necessário analisar o papel e o conteúdo dessa atividade ao longo do desenvolvimento. Aqui, não se trata do conceito geral de atividade, mas sim de determinadas atividades que exercem suas respectivas influências em cada período do desenvolvimento. Eis o conceito de atividade dominante ou atividade-guia, que será apresentado na sequência.

2.1.1 A atividade-guia na adolescência: atividade de comunicação íntima-pessoal e atividade profissional/de estudo

Em seus estudos, Leontiev (2010) elucidou que determinados tipos de atividade estão, ou deveriam estar, em maior evidência em certo estágio, sendo de extrema importância para o desenvolvimento de estágios subsequentes. Em decorrência disto, reforça que é necessário “[...] falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

A relação explícita que se firma entre o indivíduo e a realidade em cada estágio é mediada por um tipo de atividade dominante, sendo a mudança dessa atividade específica o critério de transição para um estágio subsequente. No entanto, o autor esclarece que a atividade dominante, ou atividade-guia, não se refere à atividade para a qual o indivíduo despense a maior parte de seu tempo, mas sim aquela que apresenta três importantes aspectos: 1) promove o surgimento de novos e diferentes tipos de atividades; 2) possibilita a formação e reestruturação dos processos psíquicos – salienta-se que a reformulação de todos os processos não ocorre tão somente durante as atividades dominantes, mas em atividades vinculadas a elas –; e 3) é responsável pelas mudanças psicológicas mais importantes da personalidade e condição precípua para fases mais elevadas no desenvolvimento.

Elkonin (1987) propõe uma análise do desenvolvimento a partir de um enfoque histórico, isto é, o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, as condições históricas concretas em que se encontra determinam o seu desenvolvimento no sistema de relações sociais. Com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, o autor assinala a existência de três épocas no desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. Cada uma delas apresentam períodos que se organizam em dois grandes grupos, a saber: 1) períodos cujas atividades estão pautadas no sistema “criança-adulto social”; e 2) aquelas cujas atividades se organizam com base na relação “criança-objeto social”. O excerto abaixo da obra de Elkonin (1987, p. 122, tradução nossa) elucida de forma sucinta as particularidades de cada grupo:

Assim, pois, no desenvolvimento infantil existem, por um lado, períodos em que predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e; com base nisso, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outro lado, períodos em que predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, com base

nisso, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas²¹.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento psíquico se estrutura como uma espiral ascendente, contrapondo a ideia de um processo linear e naturalmente determinado. Leontiev (2010) aponta que tanto a sequência temporal dos estágios quanto seus conteúdos não são imutáveis, estando estes condicionados às circunstâncias concretas da vida. Portanto, “[...] não é a idade da criança [...] que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 2010, p. 65-66, grifo do autor).

Em cada uma dessas épocas do desenvolvimento, Elkonin (1987) aponta a existência de uma atividade dominante:

Quadro 5 - Periodização do desenvolvimento psíquico

ÉPOCAS	PRIMEIRO PERÍODO Criança-Adulto Social	SEGUNDO PERÍODO Criança-Objeto Social
Primeira Infância	PRIMEIRO ANO DE VIDA Comunicação Emocional Direta	PRIMEIRA INFÂNCIA Atividade manipulatória-objetal
Infância	IDADE PRÉ-ESCOLAR Jogo de papéis	IDADE ESCOLAR Atividade de estudo
Adolescência	ADOLESCÊNCIA INICIAL Comunicação íntima pessoal	ADOLESCÊNCIA Atividade profissional/de estudo

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado a partir de Anjos (2017).

Em decorrência dos objetivos propostos para este estudo, este tópico se restringirá às atividades dominantes presentes na adolescência. No entanto, apesar do recorte, é válido ressaltar que todos os estágios devem ser analisados dialeticamente, posto que cada avanço no desenvolvimento está intimamente vinculado às aquisições precedentes (VYGOTSKI, 1996).

A identificação da atividade-guia²² na adolescência é tida como um grande desafio, uma vez que a atividade do indivíduo permanece sendo o estudo escolar.

²¹ Na versão original, lê-se: “Así, pues, en el desarrollo infantil tienen lugar, por una parte, períodos en los que predominan los objetivos, los motivos y las normas de las relaciones entre las personas y; sobre esta base, el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades; por otra parte, períodos en los que predominan los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos y, sobre esta base, la formación de las fuerzas intelectuales cognoscitivas de los niños, sus posibilidades operacionales técnicas”.

Considerando isto, não são identificadas mudanças visíveis no aspecto externo das condições de vida do adolescente, fato que favorece o crescimento de teorias que apostam na concepção de desenvolvimento enquanto um processo naturalmente determinado e na primazia das mudanças biológicas, tal como a maturação sexual se apresenta como justificativa de todas as mudanças na adolescência (ELKONIN, 1987). O autor reconhece os impactos da maturação sexual no desenvolvimento, sobretudo na formação da consciência, no entanto, reforça que essa influência ocorre de forma mediada, “[...] por meio das relações do indivíduo com o mundo circundante, por meio da comparação de si mesmo com os adultos e com outros adolescentes, isto é, apenas dentro de todas as mudanças que ocorrem nesta etapa” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa)²³.

A atividade-guia da adolescência inicial é a **atividade de comunicação íntima pessoal**, caracterizada pela reprodução das relações adultas com coetâneos, com outros/as adolescentes. Tratam-se de relações construídas com base nas normas morais, éticas e no respeito mútuo, subordinadas ao que Elkonin (1987, p. 120, tradução nossa) denomina de “código de companheirismo”. As relações que se firmam especialmente a partir desse código exercem um papel importante no processo de formação da personalidade adolescente, posto que contribuem para a formação dos pontos de vistas gerais sobre a vida e sobre o próprio futuro, “[...] se estrutura o sentido pessoal da vida. Com isso na comunicação se forma a autoconsciência como ‘consciência social transladada ao interior’ (L. Vigotski)” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa)²⁴.

Outra característica marcante da atividade-guia na adolescência é o surgimento do sentimento de maturidade enquanto manifestação dessa autoconsciência. A reprodução das relações sociais com coetâneos faz com que os/as adolescentes procurem modelos ideais com os quais se identifiquem para que, assim, construam suas relações pessoais (DAVIDOV, 1988). Devido ao fato da adolescência ser uma fase de transição, a existência de um modelo mais

²² Nas traduções para o português encontram-se os termos “atividade principal”, “atividade dominante” e “atividade-guia”. Compreende-se que todas as opções são válidas e destacam um aspecto importante desse tipo de atividade, isto é, seu papel substancial no processo de desenvolvimento do indivíduo.

²³ Na versão original, lê-se: “[...] através de las relaciones del individuo con el mundo circundante, através de la comparación de sí mismo con los adultos y con otros adolescentes, es decir sólo dentro de todos los cambios que tienen lugar en esta etapa”.

²⁴ Na versão original, lê-se: “[...] se estructura el sentido personal de la vida. Con ello en la comunicación se forma la autoconciencia como ‘conciencia social transladada al interior’”.

desenvolvido é substancial para o vir a ser do/a adolescente, pois somente assim é possível projetar o que se pretende alcançar ao final do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

Para Duarte (2000), a relação entre o ser mais desenvolvido e o ser em desenvolvimento é um fator determinante para o desenvolvimento cultural do indivíduo, pois se caracteriza pela transmissão²⁵ da cultura historicamente construída pela humanidade. Tais asserções remontam a educação escolar, posto que seu objetivo é justamente a transmissão das objetivações do gênero humano, com vistas a formação do/a aluno/a para a vida em sociedade. Dessa forma, reforçam a importância da diretividade no ensino e o papel do/a professor/a em socializar os conteúdos escolares, cabendo à educação escolar a apresentação dos modelos que deseja alcançar.

Elkonin (1960) enfatiza que o trabalho pedagógico nessa fase deve estar organizado e pautado no trabalho grupal, pois a forma como o/a adolescente enxerga a si e ao mundo corresponde a valoração do coletivo. Além disso, ao sentir-se parte do grupo, o/a adolescente “[...] deve levar em conta não somente seus desejos pessoais, senão também as exigências e interesses da classe e sua opinião social [...]”, dessa forma, a atividade de estudo passa a ser vista “[...] não somente como uma tarefa pessoal, senão também como assunto social” (ELKONIN, 1960, p. 534). No entanto, é importante explicar que apesar da importância do coletivo como potência no processo de aprendizagem do/a adolescente, possibilitando um senso de identificação e pertencimento, tal fato não deslegitima o papel diretivo do/a professor/a e sua importância nesse processo ou defende a supremacia da “subjetividade do/a adolescente”, conforme postulado por algumas teorias pedagógicas (ANJOS, 2017).

Em virtude das novas relações que se instituem dentro da atividade de comunicação íntima pessoal, a estrutura da vida do/a adolescente se modifica, da mesma forma que se alteram suas tarefas e os motivos das atividades. A partir desse processo e a conseqüente formação da autoconsciência, Elkonin (1987, p. 121, tradução nossa) assevera que a atividade do/a adolescente “[...] se converte

²⁵ O uso do termo “transmissão” dentro da concepção teórica adotada neste estudo não se refere a um processo mecânico no qual o aluno é mero receptáculo passivo do conhecimento. O processo de ensino promove “[...] 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).

em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional-de estudo”²⁶.

Assim, num segundo período da adolescência uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento do adolescente é a **atividade profissional/de estudo**, na qual surge a possibilidade de uma relação mais direta entre o trabalho e o conhecimento científico. Em seus estudos, Elkonin (1960, p. 552, tradução nossa) constatou que, nessa fase, os/as jovens escolares costumam obter maior clareza da relação existente entre uma profissão e seus interesses cognoscitivos, algo que:

[...] estimula a eleger uma profissão que se apoia nos dados dessa ciência. Por outro lado, a escolha da profissão influencia na atitude em relação aos objetos de estudo: motiva o interesse por aqueles que correspondem a profissão escolhida e obriga a ocupar-se deles de uma maneira mais séria²⁷.

No entanto, conforme assinala Anjos (2017), o contexto a qual Elkonin se refere se difere significativamente da realidade da educação brasileira, na qual o processo de escolha profissional do jovem comumente reduz-se a uma necessidade de obter uma qualificação mínima para trabalhar e sobreviver. Diante disso, um dos maiores desafios da educação escolar é justamente preparar o/a adolescente para a escolha da profissão sem reproduzir a lógica neoliberal de adaptação ao mercado de trabalho, ou seja, de educação pelo trabalho e não para o trabalho. Portanto, cabe à educação escolar oportunizar uma reflexão crítica e histórica ante a escolha profissional e produzir necessidades superiores que contraponham a alienação do trabalho, por meio de conteúdos que superem a cotidianidade da vida (ANJOS; DUARTE, 2016).

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno as necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas da objetivação do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 213).

Elkonin (1960) assinala que os interesses do/a adolescente possuem um caráter ativo, algo que implica num certo desprezo pelos conteúdos científicos, uma vez que não lhes é explícito seu significado prático. Essa tendência ao pragmatismo

²⁶ Na versão original, lê-se: “[...] se convierte en actividad dirigida al futuro y adquire el carácter de actividad profesional-de estudio”.

²⁷ Na versão original, lê-se: “[...] estimula a eleger una profesión que se apoya en los datos de esa ciencia. Por otra parte, la elección de profesión influye en la actitud hacia los objetos de estudio: motiva interés hacia los que corresponden a la profesión elegida y obliga a ocuparse de ellos de una manera mas seria”.

decorre de uma nova forma de pensamento que ainda está se desenvolvendo. O/A adolescente está aprendendo a pensar por conceitos e a forma como ele/a compreende a realidade limita-se as possibilidades que lhe são dadas. Tão somente pelo pensamento por conceitos é que o/a adolescente poderá superar a captação sensorial imediata do objeto com vistas às suas abstrações.

Ainda segundo o autor, a mudança do conteúdo de estudo do/a adolescente lhe exige uma nova postura. A educação escolar deve incitar o aumento da independência do/a aluno/a com novas e mais complexas exigências. Paulatinamente, o/a adulto/a não mais conduz as atividades do/a adolescente, pois este/a assume a responsabilidade de organizar e desenvolver suas atividades por conta própria. Elkonin (1960, p. 540) afirma que o aumento da independência e criação de novas exigências “[...] ajuda o desenvolvimento dos traços positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina) [...]”²⁸. Em contrapartida, a insuficiência de exigências e irresponsabilidade para com o trabalho “[...] conduz a formação dos traços negativos da personalidade (a moleza, a preguiça, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.)”²⁹.

Diante disso, fica evidente o papel fulcral da educação escolar na transmissão dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento de um psiquismo mais complexo, sobretudo para a formação do pensamento conceitual, sem o qual o/a aluno/a não poderá apreender a realidade para além da sua superficialidade. Para Vygotski (2001, p. 214), “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos [...]”³⁰ e estes são substanciais para a formação de uma concepção de mundo crítica e o desenvolvimento da autoconsciência rumo a personalidade para-si, questões que serão melhor discutidas na seção seguinte.

²⁸ Na versão original, lê-se: “[...] ayuda al desarrollo de los rasgos positivos de la personalidad (tendencia a un fin determinado, constancia, organización, disciplina) [...]”.

²⁹ Na versão original, lê-se: “[...] conduce a la formación de rasgos negativos de la personalidad (la flojera, la holgazanería, la falta de responsabilidad, la falta de disciplina, etc.)”.

³⁰ Na versão original, lê-se: “[...] la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos.”

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE SÍNTESES SUPERIORES: A PERSONALIDADE E A CONCEPÇÃO DE MUNDO ENQUANTO SUBSTRATOS HISTÓRICOS

Até o momento buscou-se elucidar que o desenvolvimento humano não responde exclusivamente a determinantes biológicos, mas encontra-se condicionado pela cultura, logo, o indivíduo se desenvolve a partir da relação com o gênero humano. No mais, o desenvolvimento de qualidades especificamente humanas, a complexificação do psiquismo, a capacidade de apreender e se relacionar com a realidade objetiva para além daquilo que está imediatamente perceptível demandam que o indivíduo ascenda a um nível superior de pensamento, algo que ocorre tão somente pela educação escolar cuja função é transmitir aquilo que há de mais qualificado na ciência, na arte e na filosofia. Dessa forma, em virtude da formação do pensamento por conceitos urge a possibilidade do desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo enquanto sínteses superiores.

É válido ressaltar que, partindo da ideia de que as operações racionais nascem a partir da prática social, compreende-se que a estrutura da sociedade e organização das atividades humanas influenciam no desenvolvimento dessas operações. Com isso, dentro de um contexto capitalista, de cunho neoliberal, sobreleva-se a impossibilidade do pleno desenvolvimento de síntese da realidade, isto é, a perspectiva de totalidade. Nessa lógica imediatista e fetichizada, se fomenta a competitividade nas relações como garantia de sobrevivência, resultando em uma sociedade cada vez mais segregada (ANJOS, 2017). Diante disso, os limites impostos pela prática social, ao vetarem as possibilidades de desenvolvimento máximo desses indivíduos, subjuga-os a uma ideia de conformismo com a própria condição de vida, dificultando perspectivas de uma luta coletiva, ou, em outras palavras, dificulta o desenvolvimento de níveis superiores de síntese.

No entanto, para compreender a personalidade e a concepção de mundo enquanto sínteses superiores é necessário, de antemão, reconhecer a existência de um período sincrético em etapas anteriores do desenvolvimento. Durante a infância, por exemplo, o “eu” e o “mundo” são unidades indivisíveis e tão somente pelos conceitos a criança passa do nível da vivência ao nível do conhecimento (VYGOTSKI, 1996; 2012). Daí esse indivíduo se torna apto a identificar de modo consciente os “[...] momentos subjetivos e objetivos [...]”, caracterizando, assim, “[...]”

a formação dos polos da personalidade e da concepção de mundo que caracteriza a época da adolescência [...]” (ANJOS, 2017, p. 184), questões que serão tratadas com maior profundidade nos tópicos seguintes.

Sendo assim, essa seção divide-se em dois grandes subitens, tendo o primeiro o objetivo de tratar a relação entre educação escolar e formação de conceitos, fazendo um recorte que destaca a importância dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia no processo de formação das sínteses superiores; enquanto o segundo busca dissertar sobre o papel da educação escolar na formação livre e universal do indivíduo, com vistas à uma visão de mundo crítica, apoiando-se, para isso, no conceito de personalidade para-si.

3.1 Educação escolar e formação de conceitos: do senso comum à ciência

Conforme destacado em tópicos anteriores, o pensamento humano apresenta-se em três diferentes formas, quais sejam: o pensamento efetivo ou motor vívido (pensamento sincrético), pensamento figurativo (pensamento por complexos) e pensamento abstrato lógico-discursivo ou pensamento propriamente dito (pensamento por conceitos). Este último, o pensamento em suas formas mais desenvolvidas, qualificado como o reflexo generalizado da realidade objetiva, mediado pelo significado da palavra, é o que possibilita ao indivíduo superar a condição imediata de sua atividade, distanciando-se momentaneamente para construção de novos conceitos, ideias, conhecimentos que o instrumentalizem em sua atividade (ANJOS, 2017). De acordo com Menchinskaia (1960, p. 234, tradução nossa), quando o pensamento supera a percepção imediata com vistas à novos conhecimentos “[...] não altera a realidade, mas, pelo contrário, a conhece com mais profundidade e exatidão”³¹. Ademais, reforça que a prática é o que dá origem a atividade racional, da mesma forma que é por meio dela que se atesta a veracidade destes pensamentos.

Esse movimento que supera a realidade aparente na busca pelas propriedades específicas e essenciais dos objetos, possibilitando a compreensão da relação existente entre eles, nos remete a definição de conceito, algo que Vygotski (1996, p. 79, tradução nossa) denomina como “[...] um determinado sistema de atos

³¹ Na versão original, lê-se: “[...] no altera la realidad, sino que, por el contrario, la conoce con más profundidad y exactitud”.

do pensamento”³². Sendo assim, para melhor compreender o processo de formação de conceitos, faz-se necessário, um estudo do que se entende por operações racionais, sendo estas: análise, síntese, comparação, generalização, sistematização, abstração e concreção.

A **análise** e a **síntese** são operações antagônicas, mas que estão umbilicalmente unidas e presentes em todo tipo de atividade mental. Em virtude disto, todo pensamento é considerado uma função analítico-sintética. Por análise entende-se a separação do todo em partes que o constituem ou a divisão mental de características isoladas do todo. Para exemplificar os dois tipos de análise, Menchinskaia (1960, p. 237, tradução nossa) afirma que “[...] se pode pensar sobre a tábua ou sobre as pernas da mesa; sobre o talo, a raiz, a flor, ou as folhas das plantas [...]”³³, da mesma forma que é possível analisar “[...] a descrição da cor, o tamanho e a forma das coisas, as particularidades isoladas da conduta ou do caráter de uma pessoa, as particularidades do idioma de uma obra literária, as propriedades químicas de qualquer substância, etc.”³⁴. Em contrapartida, a síntese se traduz pela unificação das partes do todo ou pela combinação mental das qualidades dos objetos. Da mesma forma que a análise, a síntese pode ocorrer de duas formas diferentes:

[...] como exemplo do primeiro tipo de síntese pode servir a construção mental de qualquer mecanismo, a revisão sobre a composição de uma obra literária, a representação mental de objetos, plantas ou animais desconhecidos partindo da descrição de suas partes. Como exemplo do segundo tipo pode servir a representação mental de qualquer coisa ou fenômeno baseando-se na descrição de seus distintos sintomas ou qualidades (MENCHINSKAIA, 1960, p. 237, tradução nossa)³⁵.

A **comparação** tem como partes constituintes indispensáveis as funções analíticas e sintéticas. Esta operação, mediada pelo conhecimento, possui papel substancial na formação de conceitos e, conseqüentemente, contribui para um conhecimento mais profundo da realidade objetiva, orientando a ação do indivíduo

³² Na versão original, lê-se: “[...] un determinado sistema de actos del pensamiento”.

³³ Na versão original, lê-se: “[...] se puede pensar por separado sobre el tablero o sobre las patas de la mesa; sobre el tallo, la raíz, la flor, o las hojas de las plantas [...]”

³⁴ Na versão original, lê-se: “[...] la descripción del color, el tamaño y la forma de las cosas, las particularidades aisladas de la conducta o del carácter de una persona, las particularidades del idioma de una obra literaria, las propiedades químicas de cualquier substancia, etc.”

³⁵ Na versão original, lê-se: “[...] com ejemplo del primer tipo de síntesis puede servir la construcción mental de cualquier mecanismo, la recapitación sobre la composición de una obra literaria, la representación mental de objetos, plantas o animales desconocidos partiendo de la descripción de sus partes. Como ejemplo del segundo tipo puede servir la representación mental de cualquier cosa o fenómeno basándose en la descripción de sus distintos sintomas y cualidades”.

no mundo em que vive. Por meio da comparação se estabelece uma relação entre dois ou mais objetos, confrontando suas particularidades – seja a forma, a cor, sua utilidade –, a fim de identificar as semelhanças e diferenças existentes (MENCHINSKAIA, 1960).

A comparação é uma premissa indispensável ao processo de **generalização** e **sistematização**, pois somente por meio desta é que se torna possível a identificação dos aspectos gerais dos objetos e, a partir disto, a unificação mental destes em um mesmo grupo. Apesar da generalização ter como base os aspectos gerais dos objetos, o mais importante é quando se orienta por aqueles que são essenciais aos objetos. Nas definições de Menchinskaia (1960, p. 239, tradução nossa), “[...] este tipo de generalização é o que conduz a formação de conceitos, ao descobrimento das leis e ao conhecimento das conexões reais”³⁶. Já na sistematização ocorre a classificação mental de objetos e fenômenos em grupos e subgrupos a partir de particularidades que denotam semelhanças ou diferenças entre eles. Cabe ressaltar que os mesmos objetos podem ser classificados de diversas maneiras a depender das qualidades que se tem como referência para sua sistematização, como por exemplo: “[...] os estudantes de um curso podem se dividir em grupos segundo o sexo, segundo a idade, segundo a formação, segundo a conduta, etc.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 240, tradução nossa)³⁷.

Similar a isto, Vygotski (2001) descreve a generalização como uma tomada de consciência por meio da qual se formam os conceitos. Suas considerações ressaltam a importância da educação escolar neste processo, uma vez que o indivíduo só alcança altos níveis de consciência em virtude da transmissão e internalização dos conteúdos escolares, proporcionando o domínio dos conceitos, a formação de conceitos superiores e conhecimento dos nexos e relações existentes na realidade objetiva (ANJOS, 2017).

O ato de generalizar possui uma estreita relação com a **abstração**, uma vez que ao identificar as qualidades gerais de um objeto, o indivíduo precisa omitir as demais particularidades, como seria o caso de pensar sobre a cor do objeto fazendo omissão ao seu tamanho, forma, utilidade e etc. Assim como nas demais operações mentais, o ato de abstrair ocorre tão somente por meio da palavra, pois não é

³⁶ Na versão original, lê-se: “[...] este tipo de generalización es el que conduce a la formación de conceptos, al descubrimiento de las leyes y al conocimiento de las conexiones reales”.

³⁷ Na versão original, lê-se: “[...] los estudiantes de un curso se pueden dividir en grupos según el sexo, según la edad, según la aplicación, según la conducta, etc.”.

possível pensar em um determinado objeto omitindo a sua imagem total senão pela palavra (MENCHINSKAIA, 1960). A abstração é o processo que possibilita a superação da percepção imediata dos fenômenos e objetos com vistas ao estudo aprofundado de suas qualidades abstratas específicas. O conhecimento adquirido nesse distanciamento provisório, do concreto ao abstrato, retorna ao concreto por meio da **concreção**, culminando em uma compreensão mais completa e fidedigna acerca do concreto, em outros termos, entende-se como a reconstrução do concreto. Sendo assim, o concreto é tido como o ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, no qual os processos de abstração e concreção se apresentam como as etapas da formação de conceitos no pensamento (ANJOS, 2017).

Portanto, o conceito em si caracteriza-se pela formação de uma representação de algo objetivo que sintetiza a sua complexidade. O conceito representa a união não somente daquilo que é geral, mas também do singular e do particular (VYGOTSKI, 1996). Não se trata de uma mera cópia da realidade transferida para o pensamento, muito menos está alheio a ela. O conceito é o maior grau de abstração que reflete, por meio das palavras, a realidade para além daquilo que é imediatamente percebido. Ademais, a palavra possui papel substancial na formação de conceitos, operando como signo superior, por meio do qual o/a adolescente, por exemplo, controla intencionalmente sua atenção, dirigindo-a para aspectos específicos do seu interesse (ANJOS, 2017).

No processo de formação de conceitos é possível identificar a existência de dois tipos, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A gênese do primeiro grupo é determinada pela relação direta do indivíduo com os objetos e fenômenos, atribuindo-lhes um caráter espontâneo e superficial, restringindo o pensamento apenas ao alcance de generalizações simples. Já os conceitos científicos formam-se a partir dos conteúdos sistematizados provenientes da educação escolar, possibilitando ao indivíduo uma relação com o meio, mediada pelo conhecimento, ao superar suas experiências cotidianas, obtendo, assim, um conhecimento mais aprofundado acerca da realidade em que se vive. A existência de um não anula o outro, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos cotidianos até certo ponto é condição precípua para a tomada de consciência dos conceitos científicos (VYGOTSKI, 2001; ANJOS, 2017).

Outrossim, é importante ressaltar que o desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou a capacidade de operar com conceitos mais complexos não significa que o indivíduo nunca mais representará a realidade de forma sincrética ou por complexos, pois trata-se, inclusive, do processo dialético de construção do conhecimento. Tal fato reforça a ideia de que pensar por conceitos resulta de um longo e constante processo de apropriação cultural (VIGOTSKI, 2001).

A formação de conceitos não está vinculada somente ao desenvolvimento e domínio das funções psíquicas – tal como fora mencionado no exemplo anterior no qual o adolescente domina a própria função atencional –, mas é igualmente substancial para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo (VYGOTSKI, 1996). Para melhor elucidar e retificar a importância dos conceitos para o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas máximas possibilidades, dispõe-se a seguir um excerto de Vygotski (1996, p. 64, tradução nossa)³⁸:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.

³⁸ Na versão original, lê-se: “El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Es cierto que también el niño asimila verdades científicas y se compenetra con una determinada ideología, que se arraiga a diversos campos de la vida cultural, pero el niño asimila todo esto de manera incompleta, no adecuada: al assimilar el material cultural existente no participa aún activamente en su creación. El adolescente, por el contrario, cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y curativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. Tan sólo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas”.

Sendo assim, partindo do que fora apresentado até o momento, evidencia-se a relação dialética existente entre a formação de conceitos e a educação escolar. Resumidamente, os conceitos derivam de um longo processo de transmissão-apropriação dos conteúdos histórico-culturais da humanidade, sistematizados pela educação escolar. Tão somente por este processo é que o/a aluno/a há de desenvolver uma forma mais complexa de pensamento, culminando em um desenvolvimento qualitativamente superior de todo o sistema funcional, possibilitando-lhe a aquisição de novos conhecimentos e o conhecimento profundo da realidade objetiva (VYGOTSKI, 1996; 2001). Por fim, no intuito de atender aos objetivos desta dissertação, os subtópicos a seguir discorrerão sobre o papel dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia no desenvolvimento humano, não somente pelo fato de objetivarem o desenvolvimento de determinadas qualidades no indivíduo, mas, sobretudo, pela desqualificação a qual estão submetidas na atual conjuntura, como salientados na seção introdutória, no subitem do método e que justificam sua escolha nesta pesquisa em nível de mestrado.

3.1.1 O papel da Filosofia no desenvolvimento humano

O ensino de Filosofia, costumeiramente está muito vinculado à ideia de desenvolver, nos/as alunos/as, a capacidade de reflexão e análise crítica da vida. No entanto, Belieri, Sforini e Galuch (2010), ao promoverem um estudo sobre o ensino de Filosofia e o desenvolvimento de conceitos, constataram que as atividades propostas em sala de aula não atingem os objetivos determinados para a disciplina. Majoritariamente, o trabalho dos professores de Filosofia se restringe a discussão de manchetes, notícias, fatos que apresentam situações-problema cotidianas. A partir disto, então, os alunos são incitados a discutirem entre pares as opiniões formadas a respeito do assunto em questão, algo que estaria, grosso modo, promovendo sua capacidade de crítica e argumentação.

A questão que aqui se apresenta refere-se ao fato das atividades propostas em sala de aula não apresentarem elementos suficientes que possibilitem ao aluno superar o pensamento empírico, restringindo-o a uma discussão pautada em conhecimentos cotidianos, do senso comum, sem proporcionar-lhe novas aquisições. Diante desta situação, Belieri, Sforini e Galuch (2010) compreendem que o ensino de Filosofia deve, ou deveria, se orientar pela apresentação dos conceitos

filosóficos de forma que os/as alunos/as conseguissem transitar dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos e, sobretudo, revelam a importância da atuação diretiva dos/as professores/as nesse processo, pois tão somente por meio desta é que os/as alunos/as superarão os limites das opiniões formadas no senso comum com vistas ao pensamento filosófico.

Se para desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos a escola se limitar a perguntas que exigem do aluno respostas sobre o que acham ou sentem [...] corre-se o risco de não haver apropriação conceitual, bem como o papel mediador do professor se anular. Se uma criança é capaz de dar uma certa opinião sobre um assunto, deve-se partir daquilo que ela já domina para trabalhar questões mais complexas (SFORNI; GALUCH, 2006, p.154).

Os conceitos já sistematizados, além de possibilitarem o desenvolvimento de um pensamento crítico, se apresentam como instrumentos que medeiam a relação do indivíduo com suas atividades (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010). Além do mais, Vigotski (2001) afirma que uma análise feita com base em conceitos já sistematizados influi na concepção de mundo do indivíduo, isto é, na sua relação com o meio, posto que condiciona o desenvolvimento de posições éticas e políticas.

A partir das considerações do filósofo soviético Erik Grigorevich Yudin, Shuare (1990, p. 12, tradução nossa)³⁹ destaca que a Filosofia possui três funções principais em relação ao conhecimento científico, a saber: 1) Investigar as premissas e condições que embasam um pensamento científico, representando “[...] o regime conceitual da ciência e seus principais esquemas explicativos [...]”; 2) Determinar os limites historicamente concretos do pensamento científico, caracterizando o “[...] conjunto de problemas acessíveis ao conhecimento científico no nível alcançado no momento dado[...]”; e 3) Revelar o lugar da ciência no sistema cultural e o tipo de orientação social prática, isto é, atua na “[...] caracterização da ciência como instituição sociocultural, a explicitação do seu papel na formação da concepção de mundo”.

No entanto, apesar dessas colocações que evidenciam a importância e o papel da Filosofia, esta não foi considerada unanimemente um conhecimento indispensável. Belieri e Sforini (2013) revisitam fatos históricos acerca do desenvolvimento da Filosofia enquanto disciplina escolar e apontam que entre as décadas de 1950 e 1980 exigia-se da educação escolar a formação de uma mão de

³⁹ Na versão original, lê-se: “[...] el régimen conceptual de la ciencia y sus principales esquemas explicativos [...]”; “[...] conjunto de problemas accesibles al conocimiento científico en el nivel que ha alcanzado en el momento dado [...]”; “[...] la caracterización de la ciencia como institución sociocultural, la explicitación de su papel en la formación de la concepción del mundo”.

obra “adestrada”, sendo assim, nesse cenário a Filosofia não se fazia necessária, posto que seria um tanto arriscado possibilitar que os trabalhadores refletissem sobre as condições em que operavam. Logo, houve um afastamento gradativo da disciplina dos cursos secundários, classificando-a como optativa, para pouco tempo depois ser totalmente abolida dos currículos, uma vez que poderia ser prejudicial a ordem nacional por ser considerada “perigosa”.

É importante destacar que o desaparecimento da disciplina de Filosofia, assim como a de Sociologia se deu em plena ditadura militar, ao serem substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política brasileira, por meio do decreto de lei nº 869/1969 (RIBEIRO, 2018), disciplinas de cunho acrítico que preconizavam o nacionalismo. Ribeiro (2018) também aponta que estudantes e professores/as dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais foram alvo de perseguições contínuas por parte do regime.

Somente após a eclosão dos movimentos pró-democráticos e a apresentação de leis e documentos oficiais que atestavam a importância da disciplina para a formação humana, a Filosofia retorna como disciplina obrigatória, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da ética, considerada necessária para o exercício da cidadania (BELIERI; SFORNI, 2013; RIBEIRO, 2018).

Ao discorrer sobre o papel da Filosofia, Shuare (1990, p. 14, tradução nossa)⁴⁰ afirma que qualquer teoria científica responde a uma concepção geral sobre a essência e a natureza do homem e do conhecimento. Logo, os resultados concretos e princípios de qualquer teoria expressam um tipo de concepção de mundo e, conseqüentemente, certo enfoque filosófico. Aqui, a Filosofia exerce um papel duplo, qual seja, faz uma crítica construtiva ao conhecimento científico acerca das condições e limites de aplicação, bem como a aplicabilidade do seu fundamento metodológico, além disso, “[...] dá a interpretação global dos resultados científicos do ponto de vista de uma ou outra visão de mundo”. Com isso, salienta que é incontestável a necessidade da Filosofia para o conhecimento científico, sobretudo para as ciências humanas.

A partir das considerações apresentadas até o momento, faz-se oportuno o trecho escrito por Barroco (2007, p. 40, grifos do autor), no qual explicita o papel da Filosofia a partir de uma concepção marxista:

⁴⁰ Na versão original, lê-se: “[...] da la interpretación global de los resultados científicos desde el punto de vista de una u otra visión del mundo”.

O papel da filosofia seria liberar o homem das ilusões, indicando-lhes as origens das mesmas. Nesse sentido, o papel crítico e criador, o papel educativo e ativo da filosofia só pode ser desempenhado quando ela é convertida em arma do proletariado para a sua luta. Desse modo, para Marx, a *filosofia encontra no proletariado as suas armas materiais e o proletariado encontra na filosofia as suas armas espirituais*.

Entretanto, para Belieri e Sforini (2013), apesar dos avanços alcançados pela Filosofia enquanto componente curricular, os documentos oficiais que discorrem sobre seus objetivos ainda apresentam certas limitações referentes ao seu ensino em sala de aula, uma vez que valorizam o desenvolvimento de uma conduta moral e ética, em detrimento de um ensino pautado em conceitos teóricos e atrelados aos interesses do proletariado. Entretanto, a formação de uma concepção de mundo, isto é, a maneira como o indivíduo percebe, interpreta a realidade e se relaciona com ela está diretamente vinculada a uma formação intelectual que assegure o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas, superiores. Dessa forma, um ensino que vise atender tais objetivos deve promover a transmissão-apropriação de conceitos filosóficos para que atuem como instrumentos simbólicos que mediarão a relação do aluno com o mundo e com ele mesmo (BELIERI; SFORNI, 2013).

A percepção dos fenômenos, a atenção para determinados aspectos, a imaginação, o raciocínio são modificados na medida em que nos apropriamos de outro modo de interagir com o mundo que está presente nos conceitos desse filósofo. Isto é, nossa interação com o mundo passa a ser mediada por outros instrumentos simbólicos, de caráter mais complexo do que aqueles que são frutos apenas da nossa experiência particular, *tornando* nossa relação com o mundo cada vez menos empírica e intuitiva e cada vez mais teórica. Isso nos leva a concluir que o desenvolvimento da reflexão crítica, da atenção, da percepção, da memória e de outras funções superiores do psiquismo é possível desde que haja a apropriação dos conceitos (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 31, correção do autor).

Tal como a Filosofia, a disciplina de Sociologia encontrou e encontra dificuldades no seu processo de consolidação enquanto disciplina indispensável a formação humana, posto que enfrenta igualmente limitações provenientes das condições concretas nas quais se apresenta, além de ser restrita a atender os objetivos que lhe são pré-determinados, assunto que será abordado no subtópico a seguir.

3.1.2 O papel da Sociologia no desenvolvimento humano

Conforme mencionado no subitem anterior, a Sociologia também enfrenta diversos empecilhos e contradições na sua constituição enquanto elemento obrigatório e essencial do currículo escolar. A análise feita por Souza (2013; 2016) a partir de documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino de Sociologia evidencia que o conceito de cidadania se apresenta enquanto fio condutor para a construção do papel e dos objetivos tanto da Filosofia quanto da Sociologia em leis, textos oficiais e pesquisas acadêmicas. Ademais, o autor recorre a um trecho do documento que estabelece parâmetros e orientações aos currículos nacionais para elucidar a relação que se estabelece entre os conceitos de cidadania, trabalho e cultura, e a importância de tais categorias para que o aluno compreenda e participe da vida em sociedade:

Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê? Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Sociologia Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a Escola. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação. Em terceiro lugar, os conceitos de cidadania, trabalho e cultura se articulam, de maneira orgânica ou estrutural, aos conjuntos conceituais das outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Filosofia, só para citar algumas, também devem estabelecer suas competências a partir daqueles conceitos. E, finalmente, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade globalizada, é no tempo e no espaço da Educação Básica que valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno. São princípios que vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira (BRASIL, 2000, p. 88-89).

Entretanto, apesar de os documentos oficiais e materiais didáticos sustentarem esse discurso romantizado e sedutor sobre o ensino de Sociologia, é possível identificar algumas limitações relativas às questões pedagógicas e de conteúdo da disciplina, as quais incitam, conforme destacado por Souza (2013; 2016), uma abordagem neutra e reducionista dos conteúdos, em detrimento de uma prática que vise o desenvolvimento do aluno em suas máximas possibilidades.

Apoiando-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, o autor supracitado reforça que o ensino de Sociologia tem a prática social como contexto e pretexto, cuja teoria é a articulação necessária entre o conhecimento cotidiano do aluno e os conceitos científicos, fazendo com que a Sociologia cumpra, enquanto disciplina científica e matéria escolar “[...] a função epistemológica essencial na compreensão das relações sociais nas quais os sujeitos (e os diferentes campos do saber) estão inseridos, o que é coerente com os objetivos da PHC” (SOUZA, 2013, p. 131). Por outro lado, Jinkings (2007) e Souza (2013) destacam que, comumente, o tratamento dos temas abordados no ensino da Sociologia resulta em um esvaziamento dos conteúdos, restringindo a discussão dos mesmos às experiências individuais dos/as alunos/as. Nesse sentido, os autores apontam que a atuação dos/as professores/as ora se orienta por uma discussão teórica sem vinculação com a prática social (verbalismo), ora se resume a uma mera discussão de problemáticas atuais e apresentação de conceitos estáticos, desvinculados das teorias clássicas que os sustentam (ativismo pedagógico). E mais, chamam a atenção para as condições concretas (formação e suporte escassos, sobrecarga de trabalho, insuficiência salarial, limitações dos próprios materiais pedagógicos, etc.) nas quais atuam estes/as profissionais e que contribuem para adoção de práticas que dificilmente atendem os objetivos propostos para as disciplinas.

A PHC defende que a abordagem e discussão por temas tenham como objetivo a problematização da prática social mediada por conceitos científicos, a fim de que a mesma seja interpretada e ressignificada a partir de outro nível de consciência. Tal colocação não se opõe a utilização de manchetes ou discussão pautada nas experiências individuais, mas ressalta que o ensino não deve se resumir a isto, construindo um conhecimento relativista e estático, sendo necessária, inclusive, a atuação diretiva dos/as professores/as enquanto mediadores/as desse conhecimento (SOUZA, 2013).

Dessa forma, fica evidente que a Sociologia possui estreita relação com as condições e relações sociais dos seres humanos, se apresentando como “[...] forma de autoconsciência e de indagação científica da realidade social [...]”, desvendando “[...] contradições, singularidades e universalidades [...]” que a constituem (JINKINGS, 2007, p. 116). No atual cenário, a Sociologia é tida como elemento substancial para compreender a reprodução do capital e seus impactos na realidade social dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora.

Somando às considerações supracitadas a respeito das dificuldades enfrentadas, particularmente, no ensino de Filosofia e Sociologia, Jinkings (2007, p. 126) aponta que:

[...] a ausência de tradição de trabalho com o ensino da Sociologia nas escolas, o desconhecimento sobre o sentido e a finalidade da disciplina na grade curricular e sua conseqüente desvalorização, tanto pelas direções das escolas e pelo seu coletivo de professores, como pelos alunos, obstaculizam a criação e a consolidação de espaços de reflexão sociológica que promovam mediações significativas entre os estudantes e o conhecimento científico da vida social.

Apesar disso tudo, tanto a Filosofia quanto a Sociologia precisam ser compreendidas enquanto elementos indispensáveis para o desenvolvimento humano, podendo contribuir para o desenvolvimento de qualidades e funções mais complexas que não de possibilitar uma concepção de mundo mais crítica e que revele as contradições existentes na realidade social. O desenvolvimento de uma concepção coerente e unitária que alcança o cume do pensamento mais elevado do gênero humano perpassa a necessidade de autocrítica, o que significa “[...] criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 1978, p. 12). É nesse sentido que a Filosofia se aproxima do “bom senso” e está além do “senso comum”.

A partir das considerações de Gramsci, entende-se que a Filosofia e a Sociologia possuem papel substancial na formação de uma concepção coerente do real, bem como uma concepção crítica de si próprio, devido ao fato de proporem uma análise sobre os momentos históricos, políticos, culturais de uma sociedade e uma possível reflexão crítica das concepções de mundo configuradas em cada momento. Em virtude disso, o indivíduo tem a possibilidade de compreender a si mesmo de forma crítica e reconhecer-se enquanto membro integrante de uma força hegemônica, algo que o autor chama de consciência política, considerando-a como “[...] a primeira fase de uma ulterior e progressista autoconsciência” (GRAMSCI, 1978, p. 21). Tão somente por este caminho o/a aluno/a poderá tornar-se consciente da precariedade e mercadorização da vida da classe trabalhadora, decorrentes do sistema político-econômico vigente, com vistas à superação de situações-problemas tachadas, muitas das vezes, como irreversíveis.

Apesar desse subitem destacar a importância, sobretudo, da Filosofia e da Sociologia para o desenvolvimento da concepção de mundo do indivíduo, nota-se um constante movimento de depreciação e ataque às Ciências Sociais e Ciências

Humanas, devido ao fato de não apresentarem relação direta com a produção de renda. Logo, um dos principais desafios contemporâneos para tais ciências é provar sua relevância diante de um contexto de expressivo investimento financeiro focalizado nas áreas de tecnologia, biotecnologia, engenharia, etc., as quais podem elevar a produção de capital com produtos e serviços que atraiam investimentos nacionais e até internacionais. Melhor dizendo, “[...] tornar-se relevante em meio à mercantilização das ciências e tecnologias é tarefa árdua. É remar contra a maré do capital” (CARVALHO NETO; ENGLER, 2018, p. 257).

É a partir dessas considerações que os autores supracitados justificam o recorte feito para a Filosofia e Sociologia enquanto componentes curriculares, reforçando a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo para sua concepção de mundo, mas sem perder de vista a importância e a contribuição das demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, o tópico a seguir buscará agregar as discussões até aqui apresentadas destacando as contribuições da educação escolar na formação de sínteses superiores, como a personalidade e a concepção de mundo.

3.2 O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo

Os tópicos anteriores apontaram brevemente uma relação entre a formação de conceitos e o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo, posto que este primeiro não só promove mudanças significativas no conteúdo do pensamento, como também condiciona a estruturação de sínteses superiores no período de transição, a adolescência.

Sendo a personalidade e a concepção de mundo consideradas substratos históricos, entende-se que ambas se constituem no âmago da atividade cultural e das relações sociais, evidenciando a dialética existente entre ambas, uma vez que a concepção de mundo é “[...] condição e produto da personalidade [...]” (ANJOS, 2017, p. 184), algo que decorre da apropriação das produções históricas do gênero humano (MARTINS, 2011; VYGOTSKI, 2012; SAVIANI, 2013a; DUARTE, 2013; 2016).

Na perspectiva da PHC, a educação, especificamente na sua forma escolar, que promove a socialização dos conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia

participa, ainda que os/as envolvidos/as nesse processo não possuam consciência disto, da luta revolucionária da sociedade, sobretudo na superação do sistema capitalista de organização social e econômico. Nesse ponto, Duarte (2016, p. 33) reforça que a educação escolar:

[...] é uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos. A revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exteriores aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos.

Sendo assim, é possível afirmar que uma das peculiaridades da educação escolar nos moldes da PHC é a formação e transformação da concepção de mundo, pois o ensino dos conhecimentos provenientes da história, da filosofia, das ciências, etc., consiste também na difusão das concepções veiculadas por cada uma dessas áreas (DUARTE, 2016).

A concepção de mundo abarca os posicionamentos valorativos do indivíduo sobre a vida, o conhecimento que detém de si, do mundo e das relações sociais, estes que orientam a sua interação com o mundo, em outras palavras, diz respeito a toda e qualquer relação com o meio, mediada pela cultura. Pode ser constituída por elementos que se apresentam fortemente enraizados, cuja superação demanda muitos esforços, a exemplo dos preconceitos, da mesma forma que alguns conteúdos podem ser incorporados superficialmente sem impactar, de fato, a concepção de mundo do indivíduo. Além do mais, sempre se apresenta no plano coletivo e individual, pois “[...] possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas” (DUARTE, 2016, p. 100).

Outra característica importante da formação da concepção de mundo é a constituição da unidade conteúdo-forma e a maneira como se desenvolvem dialeticamente. A apropriação de novos conhecimentos, formação e domínio de novos conceitos promove mudanças no conteúdo do pensamento, fazendo com que este não caiba mais na sua forma antiga. O desenvolvimento de um conteúdo demanda uma nova forma de pensamento mais desenvolvida que o comporte e possibilite a explicação de sua essência, superior a forma que havia possibilitado o seu desenvolvimento. Logo, pode-se afirmar que o surgimento de uma nova forma resulta da exigência imposta por novos conteúdos, da mesma forma que se

apresenta como condição para a apropriação de conteúdos novos e mais complexos (DUARTE, 2016; ANJOS, 2017). Complementar a isto estão as considerações de Vigotski, que além de atestar a relação entre a formação de conceitos e mudanças significativas no conteúdo e na forma do pensamento adolescente, rechaça o posicionamento de pesquisadores/as que sustentavam a ideia de que o pensamento crescia apenas quantitativa e uniformemente, preservando formas derivadas da infância.

Como já dissemos, no período da maturação sexual a formação de conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento. Se trata de um processo que representa na verdade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento. [...] Existem certos conteúdos dos pensamentos que podem ser compreendidos, assimilados e percebidos corretamente tão somente em determinadas formas de atividade intelectual. Existem também outros conteúdos que não podem ser transmitidos adequadamente nas mesmas formas, mas exigem imprescindivelmente formas de pensamento qualitativamente distintas, que constituem com um todo indissolúvel (VYGOTSKI, 1996, p. 58-59, tradução nossa).⁴¹

À educação escolar cabe um importante papel no desenvolvimento de formas superiores de pensamento e da concepção de mundo dos/as alunos/as, posto que mediará a relação entre as objetivações do gênero humano provenientes do cotidiano e aquelas construídas nos campos da ciência, da arte e da filosofia. A função da educação não é outra senão produzir nos/as alunos/as a necessidade de conhecimentos que estão além daqueles já presentes na sua cotidianidade, as objetivações genéricas em si, visando, dessa forma, a aquisição de conhecimentos pertencentes as mais elevadas esferas do gênero humano, as objetivações genéricas para si (DUARTE, 2013). Nesse contexto, Facci (2009) chama a atenção para a importância do trabalho dos/as professores/as no processo de formação das funções superiores e das consciências dos/as estudantes, por meio de uma prática estruturada intencionalmente com vistas à superação da sociedade alienada.

Um importante aspecto a ser considerado no estudo do processo de formação humana refere-se justamente as particularidades das relações que o

⁴¹ Na versão original, lê-se: “Como hemos dicho ya, en el período de la maduración sexual la formación de conceptos se encuentra en el centro del desarrollo del pensamiento. Se trata de un proceso que representa en realidad los auténticos cambios revolucionarios tanto en el contenido como en las formas del pensamiento. [...] Hay cierto contenido de los pensamientos que pueden ser comprendidos, asimilados y percibidos correctamente tan sólo en determinadas formas de actividad intelectual. Existen asimismo otros contenidos que no pueden ser transmitidos adecuadamente en las mismas formas, pero exigen imprescindiblemente formas de pensamiento distintos cualitativamente, que constituyen con ellas un todo indisoluble”.

indivíduo estabelece com cada tipo de objetivação genérica. Em seus estudos, Heller (1991, p. 228, tradução nossa) destaca que ainda que qualquer pessoa possa se apropriar das objetivações do gênero humano, “[...] nem toda objetivação pode ser formada, incorporada por qualquer pessoa no mesmo nível”⁴², sendo este o traço principal que diferencia as objetivações em-si e para-si.

A esfera da genericidade em-si é constituída por objetos, instrumentos usados para fins específicos, costumes e linguagem que refletem a cultura de uma dada sociedade. Essas objetivações são consideradas o ponto de partida de toda cultura humana, estando presentes em qualquer tipo de estrutura social, das mais primitivas às mais desenvolvidas. A apropriação dessa esfera de objetivações promove o ingresso do indivíduo no gênero humano, principiando seu processo formativo desde a mais tenra idade e desencadeando a formação de maneiras espontâneas de agir, pensar e sentir (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017). Nas palavras de Heller (1991, p. 229, tradução nossa)⁴³:

A humanização efetiva do homem (sua ascensão à genericidade muda, que lhe é inata assim como sua particularidade) começa no momento em que o homem se apropria desta esfera de objetivações em-si por meio de sua atividade [...]. Cada um em sua vida cotidiana deve apropriar-se das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e inevitável de seu crescimento [...].

As objetivações genéricas em-si podem ser consideradas como sínteses da atividade social, da mesma forma que servem de base para a atividade do indivíduo. No entanto, os processos de apropriação das objetivações genéricas em-si não são análogos, pois deve-se considerar o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais e o momento histórico em que vive (DUARTE, 2013).

Diametralmente, as objetivações genéricas para-si (ciência, arte e filosofia) resultam de um longo processo de desenvolvimento histórico e não apenas denotam o nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, mas, sobretudo, retratam o grau de liberdade alcançado pela prática social e as máximas possibilidades de vir a ser existentes para os indivíduos. A apropriação dessas objetivações retrata uma relação mais consciente com a genericidade, exigindo a

⁴² Na versão original, lê-se: “[...] no todas las objetivaciones pueden ser formadas, plasmadas por nadie al mismo nivel”.

⁴³ Na versão original, lê-se: “La humanización efectiva del hombre (su ascensión a la genericidad muda, que le es innata al igual que su particularidad) comienza en el momento en que el hombre se apropia de esta esfera de objetivaciones en-sí por medio de su actividad [...]. Cada uno en su vida cotidiana debe apropiarse de las objetivaciones genéricas en-sí como fundamento necesario e ineluctable de su crecimiento [...]”.

superação do pragmatismo típico do pensamento cotidiano. Ou seja, o indivíduo passa a ter maior consciência em sua relação com o objeto da apropriação, cujo conhecimento outrora se restringia às questões aparentes, superficiais (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017). Ao discorrer sobre a definição da esfera para-si das objetivações genéricas, Heller (1991, p. 233, tradução nossa)⁴⁴ afirma que,

[...] sua natureza é responder as questões suscitadas de vez em quando pelo desenvolvimento da sociedade, ou ao menos favorecer a consciência genérica dessas questões [...]. O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza).

A liberdade humana diz respeito à capacidade do indivíduo de conduzir conscientemente a vida e hierarquizar as próprias atividades. Sabe-se que a vida cotidiana é, em muitos aspectos, heterogênea e igualmente hierárquica, sendo esta última circunstância determinada pelas diferentes estruturas econômico-sociais. A apropriação e objetivação do em-si ocorre por meio de atividades heterogêneas que exigem múltiplas capacidades, habilidades manipulatórias e sentimentos, fato que impossibilita qualquer uma dessas capacidades de alcançar seu pleno desenvolvimento (HELLER, 2008).

É na vida cotidiana que o indivíduo se apropria de elementos imprescindíveis para a vida em sociedade e, a partir disso, ele passa a sempre ser compreendido com um ser particular e genérico (estando o particular relacionado às necessidades do “eu” e o genérico tudo aquilo que incorpora qualidades específicas do gênero humano). Quando o indivíduo começa a viver sua cotidianidade, firma-se, assim, uma muda coexistência da particularidade e da genericidade, o que significa que ambas não são elevadas à consciência humana nessa esfera da vida, isto é, “[...] ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, ‘mudamente’”. A superação dessa muda coexistência perpassa as objetivações genéricas para-si, pois tão somente por elas o indivíduo se encontrará acima da cotidianidade, elevando-se aos mais altos níveis da genericidade (HELLER, 2008, p. 38). Cabe um adendo, ao frisar que a superação da cotidianidade não significa

⁴⁴ Na versão original, lê-se: “[...] su naturaleza es responder a las cuestiones suscitadas de vez en cuando por el desarrollo de la sociedad, o al menos favorecer la consciencia genérica de estas cuestiones [...]. El para-sí constituye la encarnación de la *libertad* humana. Las objetivaciones genéricas para-sí son expresión del grado de libertad que ha alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo (sobre su propia naturaleza)”.

necessariamente a sua extinção, até porque ela jamais deixará de existir na individualidade humana.

Essa elevação consciente do humano-genérico não encontra possibilidade em meio à heterogeneidade da vida cotidiana, demandando, dessa forma, um processo de homogeneização que, para Heller (2008, p. 44):

Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa.

Em suma, é a partir da apropriação e objetivação dos conteúdos não cotidianos (ciência, arte e filosofia) que o indivíduo passa a incorporar as formas mais desenvolvidas da conduta humana ali objetivadas e “[...] supera a heterogeneidade que caracteriza suas relações com as muitas e distintas atividades da vida cotidiana [...]” (DUARTE, 2013, p. 155), formando, assim, uma personalidade (individualidade) para-si que expressa uma relação mais consciente com a genericidade. Este é o tema do próximo subitem.

3.2.1 Personalidade para-si

De início, cabe destacar que não é consenso entre os teóricos da THC que individualidade e personalidade sejam apresentados como sinônimos. A exemplo disso, Martins (2015), baseando-se na teoria de Leontiev, compreende a individualidade enquanto resultado de transformações engendradas pela atividade humana, por meio da qual o indivíduo se apropria das objetivações do gênero humano e passa a se objetivar enquanto pessoa, caracterizando assim um processo de individualização. A continuidade na mudança permanente desse processo é o que caracteriza a formação da personalidade, sendo esta considerada uma objetivação da individualidade, algo tipicamente humano. Por outro lado, Anjos (2017) e Duarte (2013), alinhados às concepções de Heller, Lukács e Vigotski, não se detêm a diferenciação desses conceitos. Para esses autores, a formação da individualidade humana parte da relação dialética entre apropriação e objetivação das características e comportamentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, dando origem aos conceitos de individualidade em-si e para-si. Aqui, a individualidade humana não é um “meio para”, mas tais considerações permitem uma aproximação com o conceito de personalidade, a qual se forma na interação

com o meio/materialidade da vida por meio da atividade, uma vez que se caracteriza como uma objetivação da subjetividade e subjetivação da objetividade.

Dando sequência ao item anterior, é possível compreender que a formação da individualidade humana (personalidade) não ocorre de forma isolada, mas tão somente a partir das relações sociais por meio das quais ocorre a dialética entre apropriação e objetivação da humanidade historicamente desenvolvida. Isso é condição *sine qua non* para que o indivíduo se individualize e conquiste sua liberdade (DUARTE, 2013).

Ainda, segundo o autor, a educação que ocorre no princípio da formação humana na vida cotidiana, por meio da qual o indivíduo aprende conteúdos necessários para viver em sociedade, é o que constrói a sua individualidade em-si. Considerando o contexto de uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos, essa formação reflete níveis maiores ou menores de alienação. Em decorrência da “muda coexistência” de particularidade e genericidade, a vida cotidiana é a que mais está propensa a alienação. Na cotidianidade, o indivíduo se presta ao mero cumprimento dos “papeis” que assume na sociedade, sendo que “[...] a assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que assimila é um indivíduo sem núcleo” (HELLER, 2008, p. 57). Cabe um adendo quanto a expressão “sem núcleo” a qual refere-se à ausência de expressão de uma individualidade unitária, visto que esse indivíduo se perde e acaba sendo devorado pelos papéis impostos pela sociedade.

No entanto, tal asserção não determina necessariamente que a vida cotidiana seja um território alienado. A alienação diz respeito ao fato de um indivíduo participar da produção das objetivações do que há de mais elevado no gênero humano sem ter acesso a elas ou até mesmo ter consciência de sua participação neste processo. Em outras palavras, representa o abismo existente entre o desenvolvimento do humano-genérico e as possibilidades disponíveis para que o indivíduo se desenvolva (HELLER, 1991).

Outra questão que denota a incoerência da associação do em-si com a alienação diz respeito à impossibilidade de a individualidade humana avançar para um nível superior sem a base da individualidade em-si. A condição de indivíduo em-si alienado tampouco desqualifica o indivíduo enquanto ser genérico, uma vez que ele não deixa de se apropriar das características do gênero humano. A diferença

consiste em um não desenvolvimento ou um desenvolvimento precário da relação consciente com a genericidade. Nessa lógica, Duarte (2013) ressalta que não há uma demarcação rígida entre o indivíduo em-si alienado e um indivíduo para-si, dessa forma, tais condições devem ser compreendidas enquanto tendências, ou seja, “[...] não existe um indivíduo para-si já definitivamente constituído, mas um indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si” (DUARTE, 2013, p. 212).

A individualidade ou personalidade para-si que se forma a partir da apropriação e objetivação das esferas mais elevadas do gênero humano (ciência, na arte e na filosofia) expressa as formas mais desenvolvidas da conduta humana, além da possibilidade de estabelecer uma relação mais consciente com o gênero humano, como anteriormente mencionado. Em virtude disto, urge a possibilidade de o indivíduo distanciar-se provisoriamente da sua cotidianidade para retornar a ela com um nível de consciência diferente (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017).

Reitera-se que a personalidade para-si não está alheia a vida cotidiana, uma vez que possui uma particularidade que se constitui pelo contato com os elementos que ali se apresentam. No entanto, se trata de uma personalidade por meio da qual o indivíduo consegue estabelecer uma hierarquia para suas atividades e conduzir conscientemente a própria vida, rompendo, quando necessário, com o pragmatismo da conduta humana, a fim de adquirir uma compreensão mais profunda da realidade (ANJOS, 2017). Quanto a isso, somam-se as considerações de Heller (1991, p. 410, tradução nossa)⁴⁵:

[...] a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade e a hierarquia individual, podemos acrescentar agora que isto sempre acontece com a mediação da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do particular e os transforma no motor de suas ações.

A condução consciente da vida outra coisa não é, senão, a capacidade de ordenar livremente a própria vida, atribuindo-lhe uma marca própria de sua personalidade. No entanto, apesar dessa condição demandar a superação da alienação, Heller (2008) afirma que existe a possibilidade de conduzir a vida ainda que as condições econômico-sociais não sejam favoráveis – como é o caso da

⁴⁵ Na versão original, lê-se: “[...] la relación consciente con los valores genéricos es aquella que forma la individualidad y la jerarquía individual, podemos añadir ahora que esto siempre tiene lugar con la mediación de la concepción del mundo, la cual conduce los valores genéricos para-sí al nivel del particular y los transforma en el motor de sus acciones”.

sociedade dividida em classes; sistema capitalista –, “[...] nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política” (HELLER, 2008, p. 61).

A formação da personalidade para-si pode ser igualmente compreendida como um processo no qual o indivíduo ascende do nível do conhecimento que possui de si próprio para o nível da autoconsciência. Esta é uma das mudanças mais significativas cuja possibilidade de ocorrência urge a partir da adolescência (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017). As considerações de Leontiev (1981) qualificam a adolescência como o principal momento de transição entre essas duas etapas, apontando, inclusive, esse processo como resultado de um longo desenvolvimento sócio histórico que se inicia desde a mais tenra idade.

A consciência sobre si ou conhecimento de si próprio diz respeito ao mapeamento corporal que ocorre por meio das sensações intero e proprioceptivas. Trata-se, respectivamente, da captação de estímulos decorrentes dos processos fisiológicos e homeostáticos do indivíduo e dos estímulos que provém dos músculos, tendões, articulações (LURIA, 1979; LENT, 2008), possibilitando, dessa forma, a tomada de consciência acerca das características corporais, o reconhecimento da própria imagem em um reflexo, conhecimento da função e localização de cada membro, por exemplo. Esse processo de discriminação das propriedades individuais tem início ainda nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, acumuladas enquanto representações inconscientes (LEONTIEV, 1981).

Por outro lado, a autoconsciência ou conscientização do próprio “eu” está além do reconhecimento de características pessoais, pois implica na capacidade de o indivíduo identificar-se enquanto membro de um vasto sistema de relações sociais, da mesma forma que passa a internalizar essa consciência social. A autoconsciência opera, então, como “centro organizador da personalidade”, ⁴⁶sendo algo indispensável para o processo de formação da mesma. Assim, pode-se considerar que a consciência sobre si está para a personalidade em-si da mesma

⁴⁶ A partir das leituras de Leontiev e Martins, Anjos (2017) utiliza a expressão “centro organizador da personalidade” para se referir a autoconsciência por entendê-la como característica da superação (por incorporação) da muda coexistência da particularidade e genericidade, uma vez que a existência da autoconsciência é condicionada é relação entre o eu e o gênero humano, logo, não é algo intrínseco ao indivíduo.

forma que a autoconsciência está para a personalidade para-si (LEONTIEV, 1981; DUARTE, 2013; ANJOS, 2017).

Partindo da ideia de que a autoconsciência se forma a partir das condições concretas e dos conteúdos culturais dispostos no meio (VYGOTSKI, 1996), entende-se que existe, em alguns casos, a possibilidade de desenvolvimento da consciência sem a autoconsciência, ou seja, é possível ver ou saber da existência de algo sem saber ao certo o que está vendo. A própria realidade objetiva na qual o indivíduo está inserido pode apresentar condições sociais que vedam o acesso a informações que permitiriam a compreensão dessa mesma realidade. Assim, considerando que a personalidade humana se forma a partir das condições concretas que o indivíduo tem acesso, reafirma-se o papel substancial da especificidade da educação escolar de visar possibilitar o acesso e a apropriação de conteúdos que não estão dispostos na vida cotidiana dos/as alunos/as (DUARTE, 2013; SAVIANI, 2013a; ANJOS, 2017).

Em suma, diante do exposto, fica evidente que o indivíduo não forma sua concepção de mundo ou sua personalidade a partir do nada senão pela apropriação e objetivação de toda a riqueza cultural construída historicamente pelo gênero humano e esse processo, impreterivelmente, coloca o indivíduo em contato com as concepções de mundo que estão objetivadas nesses elementos. Duarte (2016) salienta que o desenvolvimento da concepção de mundo implica de forma inevitável na necessidade de o indivíduo reconhecer “[...] suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica” (DUARTE, 2016, p. 103).

Em um outro momento, Duarte (2016) aponta as contradições existentes entre a educação escolar e as possibilidades de ser um sujeito livre em uma sociedade capitalista, isto é, reconhecer o seu papel nas relações sociais e se posicionar consciente e livremente ante a realidade social. Para isso, elencou três pontos a serem considerados: 1) A superação das barreiras impostas pelo capitalismo somente ocorrerá plenamente com a superação da sociedade capitalista e, para tanto, é primordial que os indivíduos dominem os conhecimentos que mais se aproximam da verdade sobre a realidade social; 2) As artes, as ciências e a filosofia, apesar de condensarem o que há de mais desenvolvido na história da humanidade, não encontram-se imunes à alienação, uma vez que se trata um fenômeno social. Assim, o autor destaca que os conteúdos escolares devem

apresentar a síntese de todos os avanços e conquistas desses campos do conhecimento, a fim de “[...] produzir nos alunos o aumento das possibilidades de posicionamento livre e consciente perante as alternativas de futuro existentes na prática social” (DUARTE, 2016, p. 139); e 3) A tentativa de superação da alienação é sempre feita por indivíduos que estão igualmente submetidos às relações sociais alienadas, algo que tem um impacto negativo sobre o trabalho educativo, tal como a falta de domínio do conhecimento, por parte dos professores, e a hegemonia de correntes pedagógicas que negam ou secundarizam a transmissão dos conhecimentos das artes, da filosofia e da ciência (DUARTE, 2016). No entanto, como já fora dissertado, nem sempre as condições concretas possibilitam que o indivíduo tome consciência de si e do seu papel nas relações sociais, tampouco que o mesmo participe ativamente da vida em sociedade e contribua para solução de seus problemas.

Considerando que a concepção de mundo é um dos temas centrais desta pesquisa, compreende-se a necessidade de lhe conferir destaque para que haja um melhor aproveitamento dos tópicos apresentados na sequência. Para tanto, é válido realizar uma síntese dos aspectos que caracterizam a concepção de mundo, ressaltados por Duarte (2016), sendo estes: 1) Abarca, simultaneamente, aspectos singulares do indivíduo e aspectos coletivos da humanidade, tanto em conteúdo quanto forma; 2) Seu grau de elaboração pode variar desde o nível mais elementar, senso comum, até o nível mais desenvolvido, consciência filosófica, a qual não deve ser considerada necessariamente sinônimo de uma representação coerente e consistente da realidade; 3) Devido à sua relação com a prática social concreta, participa inevitavelmente da luta de classes e da luta ideológica; 4) Possui um caráter de constante transformação – catarse –, a qual não apresenta relação direta com os objetivos determinados pelo indivíduo em suas atividades diárias; 5) Não se forma a partir do nada, tampouco parte exclusivamente das experiências individuais do sujeito e, por mais inovadora que seja tal concepção, tem como base a herança histórica e cultural da humanidade; 6) Relação dialética entre seu conteúdo e sua forma, em outras palavras, o pleno desenvolvimento do conteúdo requer uma forma que permita sua plena explicitação e o promova, no entanto, tal explicitação implica transformação do conteúdo, o qual passa a demandar a apresentação de uma nova forma que possibilite o seu desenvolvimento.

Partindo disso, a próxima seção centralizará as discussões nas concepções de desigualdade social e violência que foram estruturadas e veiculadas ao longo da história do gênero humano, bem como a forma com que a estrutura econômico-social contribui para o engessamento dessas visões, ao desqualificar, inclusive, a relação e o papel da educação escolar neste processo.

4 A DESIGUALDADE SOCIAL E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO EXPRESSÕES DO CAPITALISMO

Conforme apontado em subitens anteriores, a partir da interação com o meio, pela via das relações sociais, o indivíduo se apropria de conteúdos construídos historicamente que influenciam o seu desenvolvimento, sobretudo a sua concepção de mundo e personalidade. Assim, o indivíduo aprende, no seio dessas relações, normas, padrões, comportamentos que reproduzirão características dessa dada sociedade. Em uma estrutura social que se assenta nos moldes de produção capitalista, trata-se de uma sociedade formada por classes cujos interesses são antagônicos. Nesse cenário, a violência se apresenta enquanto ferramenta para a manutenção das diferenças entre classes. Sendo assim, a violência não só é reflexo de uma sociedade desigual, como também é um fator operante que intensifica a reprodução de relações cada vez mais assimétricas.

Silva, Silva e Martins (2006) defendem que as características que qualificam os indivíduos enquanto desiguais não são de cunho biológico, mas sim produto de uma desigualdade econômica. A presente seção, dividida em dois subitens, busca dissertar sobre a violência e a desigualdade social enquanto fenômenos que foram construídos historicamente a partir da materialidade da vida – contrapondo uma visão biologizante e individualista –, da mesma forma em que apresenta a educação escolar enquanto condição necessária para a compreensão e o potencial enfrentamento dessas questões.

4.1 A desigualdade social enquanto uma construção histórica

Desde os primórdios da história da humanidade constata-se a existência de relações hierárquicas e diferentes condições de vida. Independente da época de referência é possível analisar uma polarização da sociedade, na qual alguns detêm maiores e melhores bens ou condições em detrimento de outros (MARX; ENGELS, 2008).

Na concepção de Heller (1991), as relações sociais que constituem a vida cotidiana podem ser classificadas em dois grandes grupos, quais sejam: relações baseadas na igualdade e relações baseadas na desigualdade, sendo que estas últimas podem se subdividir em relações de dependência e relações de

superioridade-inferioridade. As relações de dependência são sempre de caráter pessoal (assim como o/a aluno/a depende do/a professor/a, o bebê depende de seus/suas cuidadores/as), ao passo que as relações de superioridade-inferioridade refletem a posição que o indivíduo ocupa na divisão social de trabalho.

Ainda segundo a autora, as relações de inferioridade-superioridade podem ser consideradas relações de desigualdade social e são, portanto, relações alienadas. Essa alienação se faz presente também nas relações edificadas pelo princípio da igualdade em uma sociedade de classes antagônicas, posto que essa igualdade se converte em função da desigualdade social. Em virtude disto, entende-se, então, que o oposto de desigualdade não é necessariamente a igualdade, mas sim uma “igualdade livre” que possibilite um contato interpessoal entre todos os seres; pois “[...] quanto mais numerosas são as relações interpessoais que surgem sobre uma base de livre igualdade, mais humanizada está a sociedade” (HELLER, 1991, p. 363, tradução nossa)⁴⁷.

A desigualdade social fortemente evidenciada pela sociedade na atual conjuntura coexiste a sua divisão em duas grandes classes, a saber: a burguesia e o proletariado. Logo, a desigualdade acompanha o desenvolvimento da sociedade apresentando-se enquanto uma construção histórica e se agrava à medida que os interesses das classes se tornam cada vez mais antagônicos. A burguesia moderna se edificou a partir das ruínas da sociedade feudal, mas apesar de carregar consigo os antagonismos da época, atribuiu uma nova roupagem as relações de produção e troca, a partir da lógica do capital. Em outras palavras, “[...] em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal” (MARX; ENGELS, 2008, p.11). Ora, entende-se o capital enquanto a soma das relações de produção e das mercadorias e valores que as integram. Sendo assim, a burguesia promove a aglomeração dos meios de produção, concentrando propriedades e riquezas a uma parcela mínima da sociedade (MARX, 2006; MARX; ENGELS, 2008).

Paralelo ao desenvolvimento da burguesia está o desenvolvimento do proletariado, uma vez que encontram na expansão do capital algumas oportunidades de trabalho que lhes garantem condições minimamente necessárias de subsistência. O trabalhador se insere numa dinâmica de relações dependentes,

⁴⁷ Na versão original, lê-se: “[...] cuanto más numerosas son las relaciones interpersonales que surgen sobre una base de libre igualdad, tanto más humanizada está la sociedad”.

ao vender sua força de trabalho para que seja explorada e promova o crescimento do capital (MARX; ENGELS, 2008).

Na série de relações de desigualdade são as relações de inferioridade-superioridade aquelas nas quais predominam a instrumentalidade do outro homem. O trabalhador é para o capitalista um instrumento para ficar rico, o servo é para o amo um instrumento a ser usado (para os serviços que afetam a sua pessoa), não são levados em consideração sob nenhum outro aspecto. Ou melhor, quando o outro homem nessas relações aparece como objetivo, é porque o fim em si é subordinado a função de instrumento (me convém ser bom com o servo porque assim me serve melhor) (HELLER, 1991, p. 366, tradução nossa)⁴⁸.

Por essa ótica, o enriquecimento da burguesia implicaria no aumento de oportunidades de trabalho em vista das demandas de produção. Logo, a expansão da burguesia seria a expansão do proletariado. No entanto, a realidade é outra. Esse movimento tende a ampliar o abismo social existente entre as duas classes, ao considerar que lucro e salário encontram-se em posições diametralmente opostas (MARX, 2006).

No intento de atender as demandas de produção e superar a concorrência, o/a capitalista opta pelas vias da divisão do trabalho, algo que implica na desvalorização das habilidades especializadas dos/as trabalhadores/as e sucateamento das condições de trabalho. Tais fatores incitam o espírito de concorrência entre os/as próprios/as trabalhadores/as que passam a vender sua força de trabalho por mais tempo e condições cada vez mais precárias. Logo, “[...] o resultado é: quanto mais trabalha, menos salário recebe” (MARX, 2006, p. 64).

As relações que se estabelecem entre os/as trabalhadores/as sofrem influências das condições de trabalho nas quais operam, assim como se alteram conforme estas condições se transformam. A questão é que essas relações de produção atribuem um caráter próprio à sociedade no período histórico de desenvolvimento em que se encontra, assim como se pode observar na sociedade antiga e feudal. Assim, a sociedade burguesa é também “[...] um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade” (MARX, 2006, p. 47).

⁴⁸ Na versão original, lê-se: “En la serie de relaciones de desigualdad son las relaciones de inferioridad-superioridad aquellas en las que predominan la instrumentalidad del otro hombre. El trabajador es para el capitalista un instrumento para enriquecerse, el siervo es para el amo un instrumento a emplear (para los servicios que afectan a su persona), no son tomados en consideración bajo ningún otro aspecto. O mejor, cuando el otro hombre en estas relaciones aparece como objetivo, es porque el fin mismo es subordinado a la función de instrumento (me conviene ser bueno con el siervo porque así me sirve mejor)”.

Destarte, o antagonismo existente entre burguesia e proletariado deriva das diferentes relações que cada classe firma com os meios de produção. Essa diferença entre interesses das classes é o que torna possível a ocorrência da luta de classes. No entanto, Heller (1991, p. 362, tradução nossa)⁴⁹ destaca que uma luta de classes “[...] só se constitui quando milhares e milhares de trabalhadores particulares têm uma atitude de igualdade com seus próprios companheiros e uma atitude de desigualdade com o capitalista”, percebendo que o inverso dessa situação é algo injusto. A partir do momento em que os/as trabalhadores/as se unem em comum acordo para reivindicar seus direitos, estes se elevam acima do nível cotidiano de relações e passam a desenvolver uma consciência de classe que há de fundamentar a sua luta. O próximo subitem busca abordar esta discussão ao destacar, sobretudo, o caráter violento que impera nas relações sociais na atual conjuntura e a forma como o Estado reitera isso fazendo uso de artifícios, como a própria educação escolar, no intento de “moldar uma concepção de mundo hegemônica” que não interfira na estrutura social vigente, bem como na sua reprodução no espaço escolar.

4.1.1 A luta de classes e a violência na escola como expressões do Estado

Desde a sua constituição, a classe dos/as trabalhadores/as trava uma luta contra a burguesia. No entanto, a concorrência fomentada pelas relações de produção capitalistas instaurava – e ainda instaura – discordâncias entre os/as próprios/as trabalhadores/as levando a uma conseqüente dispersão (MARX; ENGELS, 2008). A união da própria classe esteve condicionada ao crescimento do capital, uma vez que, apesar do desenvolvimento da indústria, ocorre a precarização das condições de trabalho e salário, logo, diante disto, os/as trabalhadores/as uniram-se em defesa de seus direitos. No entanto, embora haja o anseio pela obtenção de condições mais dignas de trabalho, a construção do sujeito revolucionário com plena consciência da sua condição de classe apresenta-se como um desafio para uma revolução efetiva. Os triunfos da classe trabalhadora são efêmeros e possuem efeitos tardios e contínuos no que diz respeito ao

⁴⁹ Na versão original, lê-se: “[...] sólo se constituye cuando millares y millares de obreros particulares tienen una actitud de igualdad con sus propios compañeros de trabajo y una actitud de desigualdad con el capitalista”.

fortalecimento e união das classes, transformando-se em uma luta de classes. Essa luta é histórica, é política, se torna cada vez mais intensa e há de permanecer enquanto houver capitalismo (MARX; ENGELS, 2008; FRIGOTTO, 2010).

O uso do poder estatal de forma coercitiva na economia esteve presente em todos os sistemas de organização político-econômica, mas isso se intensificou ainda mais a partir da década de 1970, quando as políticas neoliberais agravaram mundialmente as assimetrias existentes entre classes (FRIGOTTO, 2010; CASTELO, 2017). No Brasil, o neoliberalismo foi instaurado com maior intensidade a partir do governo Collor, consolidado na era FHC e aprofundado nos governos Lula e Dilma, com diferenças entre si que merecem as devidas mediações teóricas e políticas. Ao longo de todo este processo histórico na Nova República, o Estado nacional continuou a serviço dos interesses das classes dominantes, hegemônico pelas frações rentistas da burguesia (CASTELO, 2017, p. 62). Vale apontar que nos governos subsequentes, seja do golpista Temer ou de Bolsonaro, assiste-se a intensificação de todo esse processo conservador e alinhado aos interesses do capital e o desmonte de conquistas da classe trabalhadora (DUARTE; SAVIANI, 2019).

O poder utilizado pelo Estado para a manutenção das relações de produção e subordinação das classes subalternas é tido como uma forma de violência. Assim, a violência é uma potência econômica e ganha ainda mais força no contexto neoliberal (CASTELO, 2017). Esse tipo de violência está presente em todos os processos de acumulação do capital e “[...] existe objetivamente, na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 445, tradução nossa)⁵⁰.

Na perspectiva marxista, a violência é compreendida como um fenômeno inerente à atividade humana, uma vez que se refere a uma ação intencional que visa à modificação ou destruição de algo. Na atividade, o homem opera sobre a natureza para satisfazer suas necessidades. Transforma-a para si, logo, modifica suas propriedades naturais e lhe impõe novas legalidades. Esse processo é classificado como violento (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980; SAVIANI, 2013b).

Marx (2011) reconheceu a violência como sendo a responsável pelo surgimento de toda nova sociedade, agindo como parteira da velha sociedade. Isso

⁵⁰ Na versão original, lê-se: “[...] existe objetivamente en cuanto que los hombres luchan entre sí en virtud de sus intereses de clase”.

difere das considerações que apontam a violência como responsável por gerir a história da sociedade, ela apenas auxilia o seu nascimento. A vertente que assume a violência como força motriz da história da sociedade é o fascismo, o qual “[...] não apenas aceita como se empenha em instalar a violência na própria estrutura da sociedade conformando um mundo regido pela violência” (SAVIANI, 2013b, p. 32).

A violência está presente na sociedade desde a sua divisão em classes antagônicas e se apresenta como objetivo último do Estado para a manutenção da soberania burguesa. Num regime capitalista, a violência não se resume as suas expressões diretas (guerras, opressão política, etc.), mas se materializa no caráter alienante das relações de exploração do homem pelo próprio homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980). A partir do momento em que o foco se restringe as manifestações imediatas e empíricas da violência, perde-se de vista a sua condição objetiva, logo, não é possível detectar a sua base social (SAVIANI, 2013b, p. 39).

[...] a violência não existe apenas em ato. Ela é também organizada como violência potencial, pronta a se tornar violência em ato quando for exigida pelos interesses da classe social dominante que a instituiu e dela dispõe para esse fim. Essa violência organizada se materializa no Estado. O Estado emerge, pois, na sociedade capitalista, uma forma de sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como garantia da classe dominante assegurando sua posição por meios não coercitivos tendo, porém, como razão última, a transformação da violência potencial em violência efetiva.

Para tanto, reconhecer a relação da violência com os fatores econômicos e sociais da sociedade é condição *sine qua non* para apreender todas as suas manifestações e compreendê-la em sua essência, inclusive quando presente nos espaços escolares. Nesse movimento de superação da superficialidade do fenômeno e formação de uma concepção crítica a respeito deste – isto é, reconhecer que a violência está condicionada à situação econômica – é que urge a possibilidade de um movimento revolucionário e emancipatório da classe trabalhadora com vistas a uma reestruturação social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980).

Cabe assinalar que a participação efetiva do indivíduo na luta de classes está condicionada ao reconhecimento de si e do seu papel na sociedade, algo que se torna oportuno com a formação de uma concepção de mundo mais crítica, isto é, que não está subjugada à alienação das relações sociais. Diante disto, a educação escolar assume um papel primordial, uma vez que há de possibilitar o contato do

indivíduo com toda a história da humanidade por meio das dimensões artísticas, científicas e filosóficas (SAVIANI, 2013a; 2013b).

No entanto, apesar da escola ser caracterizada como um espaço de socialização do saber elaborado, diversas vezes tem sido palco para expressão de relações cada vez mais violentas e desiguais. A relação entre violência e escola começa a ser analisada a partir da década de 1980 quando a mídia começa a ser espaço de denúncias sobre depredações e condições precárias de infraestrutura. Somente a partir da década de 1990 que a manifestação da violência nas escolas começa a ser analisada a partir das relações interpessoais (SPOSITO, 2001).

Conforme pontuado por Sposito (2002), o enfrentamento da violência nas escolas, na atual conjuntura, remonta a proposição de soluções pontuais e emergenciais, logo, descontínuas. Desde o momento em que essa temática começou a ganhar visibilidade, nos anos 1980, “[...] as iniciativas de combate à violência oscilam entre o pólo da mera repressão e o da formulação de projetos educativos voltados para a prevenção” (SPOSITO, 2002, p. 75). No entanto, notava-se a hegemonia da concepção que configurava a violência na escola como uma questão de segurança (algo que se perpetua até os dias atuais, como evidencia a ideia de militarização das escolas), fazendo com que qualquer proposta educativa fosse deixada de lado.

Outra questão que inviabiliza a concretização de ações educacionais é a concepção da violência enquanto algo intrínseco aos/as alunos/as ao reforçar a naturalização do fenômeno e promover ações centralizadas no indivíduo (judicialização/medicalização) (COSTA, 2014). A autora ainda destaca que as publicações que versam sobre a violência nas escolas tendem a direcionar o foco das discussões para as depredações e para a violência física, além de caracterizarem a violência “[...] com base nas manifestações no cotidiano escolar, que geram as queixas destinadas à educadores e psicólogos escolares, ou seja, ao tratar as definições tratam das queixas” (COSTA, 2014, p. 118).

Em consonância com as considerações de Sánchez Vázquez (1980), explicar a violência que impera nas relações interpessoais para além de uma visão alienada implica considerar a influência das relações econômico-sociais nas histórias singulares. Destarte,

[...] enfrentar a violência nas escolas implica em denunciar uma sociedade que ao fazer-se violenta também leva seus membros a se constituírem sob essa forma. Contextualizar a violência como um fenômeno social antes de ser escolar, não é o mesmo que afirmar que a violência que se manifesta nas escolas não é constituída por particularidades, tampouco que não pode ser enfrentada e superada. Significa, antes disso, destacar que a sua manifestação nas relações escolares explicita uma maneira de se organizar econômica e socialmente que ao se estruturar pela violência permite que suas instituições repliquem as relações violentas extramuros, pois a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real (COSTA, 2014, p. 49).

A violência nos espaços escolares se expressa recorrentemente pela perseguição, intimidação e discriminação daqueles que não se adequam aos padrões hegemônicos de corpo e beleza, questões tão difundidas pela sociedade burguesa. Além dessas, outras configurações estão se tornando cada vez mais expressivas, como os casos de intimidação sistemática e *cyberbullying*, este último caracterizado como perseguições em redes sociais na internet (FRANCISCO, 2013). A intolerância com a diversidade (étnico-racial, religião, gênero, grupos minoritários) e demais estereótipos que sustentam relações cada vez mais preconceituosas, aprendidas socialmente, atuam a serviço da manutenção das relações sociais capitalistas e, sobretudo, fomentam as situações de violência na escola (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; 2019).

Em seus estudos, Francisco e Libório (2009) obtiveram dados que indicavam a incidência de situações de violência, público-alvo e as formas de enfrentamento adotadas em uma escola periférica e uma escola central. Quanto a esse último tópico, identificaram respostas que vão desde contar com ajuda de terceiros/as até a expulsão do/a suposto/a agressor/a. Em meio a tudo isso, constataram que muitos/as alunos/as apresentam dificuldades para enfrentar situações de violência na escola, uma vez que se encontram num processo de construção dos recursos necessários para lidar com tais situações. Além disso, evidenciaram discursos que relatavam casos nos quais os/as alunos/as não obtiveram uma ajuda eficaz por parte dos/as profissionais da escola, fazendo com que não enxergassem uma solução para o problema. Tal fato permitiu que Francisco e Libório (2009) supusessem uma fragilidade dos recursos e conhecimentos disponíveis aos profissionais da educação para lidarem com situações de violência na escola. Essa situação encontra-se fortemente influenciada pelas políticas educacionais a serviço do capital que intensificam a degradação do ensino e precarização da ação docente.

Sabe-se, pois, que medidas que visam à punição ou expulsão de alunos possuem caráter circunstancial e não atuam, de fato, na origem do problema (SPOSITO, 2002; FRANCISCO; COIMBRA, 2015). No que diz respeito ao enfrentamento da violência nas escolas, Francisco e Libório (2015) destacaram algumas das estratégias adotadas em programas de combate a uma das manifestações de violência na escola, ou seja, o *bullying* escolar (intimidação sistemática), em território espanhol e brasileiro, por exemplo. Na maioria das vezes, os programas de combate à intimidação sistemática, conforme destacado anteriormente, possuem caráter circunstancial e se restringem a propor soluções momentâneas. Além disso, os autores alertam para a necessidade de desconstruir a ideia de autossuficiência de um programa de intervenção ou política pública para a erradicação de situações de violência na escola. Assim, faz-se necessário considerar a influência das dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais na configuração do fenômeno e compreender a determinação da totalidade social nesse processo.

Dessa forma, a partir do momento em que se identifica as raízes objetivas da violência na estrutura político-econômica de uma sociedade inviabiliza-se a ideia de violência enquanto uma entidade metafísica que não pode ser combatida. Dessa forma, “[...] são os homens, nas suas relações, que determinam o uso e o alcance da violência. Portanto, num mundo humanizado, a violência não terá razões para existir” (SILVA, 2006, p. 255).

Dentro de uma sociedade capitalista, a educação escolar participa inevitavelmente da luta de classes, ainda que não se tenha plena consciência disso, uma vez que pode contribuir para a manutenção da classe dominante, como também, inversamente, pode desempenhar um papel favorável à classe dominada ao explicitar as contradições da sociedade, com vistas à sua transformação estrutural. Sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria contra hegemônica, ela se insere na luta pela transformação da sociedade a favor do proletariado, a classe dos trabalhadores (SAVIANI, 2013b).

Apesar disso, a PHC compreende que a educação escolar reflete a segregação da sociedade a partir do momento em que a socialização do conhecimento responde aos interesses da classe dominante. Nas sociedades escravista e feudalista, o acesso à educação escolar se restringia àqueles que dispunham de tempo livre, isto é, os senhores proprietários de terra, ao passo que a

educação da grande massa de não proprietários somente acontecia no processo de trabalho que lhes garantia a sua sobrevivência. Na medida em que os meios de produção transformam-se em capital, a classe dominante deixa de ser considerada ociosa e assume um caráter empreendedor, necessitando, inclusive, de uma mão de obra qualificada que lhes garanta a produção insaciável do capital (SAVIANI, 2013a).

Assim, nessa sociedade moderna compreende-se a necessidade de o acesso à escola ser ofertado para todos, posto que nesse cenário o mercado de trabalho passa a demandar habilidades específicas do trabalhador que seriam adquiridas por meio de determinados conhecimentos. No entanto, a “socialização do conhecimento” além de necessária é também vista como algo perigoso, uma vez que contradiz os interesses da classe dominante, no caso, a burguesia que visa conservar a estrutura da sociedade a seu favor. O acesso à informação, como destacado em discussões anteriores, poderia promover uma conscientização da massa trabalhadora acerca das condições sociais em que vive, algo que traria à tona as contradições da sociedade e o conseqüente abalo da ordem social. Daí surge a defesa da classe dominante em promover uma instrução intelectual em “doses homeopáticas”, isto é, somente o necessário para que o trabalhador participe do processo de produção com vistas à reprodução do capital. Ademais, “[...] na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital” (SAVIANI, 2013a, p. 85; SAVIANI, 2018).

É nesse cenário que a reformulação do Currículo do Ensino Médio se enquadra, uma vez que objetiva priorizar disciplinas que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos/as alunos/as o ingresso facilitado no mercado de trabalho, bem como ocupar cargos que proporcionem a geração de renda. Além disso, a urgência da reforma curricular se ancora numa tentativa de elevar os níveis de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵¹, uma vez que ao possibilitar a escolha de disciplinas com as quais os/as estudantes possuem mais facilidade, acredita-se que,

⁵¹ Tradução de *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

consequentemente, as escolas obterão melhores resultados nas avaliações em larga escala (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A expansão do acesso à escola e a socialização do saber mascara a estratificação e a desigualdade existente na educação escolar, onde se apresenta um saber que é disseminado em doses e níveis que se diferem dependendo do público-alvo. É dessa forma que a escola se transforma em uma ferramenta estratégica da sociedade burguesa para o atendimento de seus próprios interesses, bem como sua soberania e o desenvolvimento econômico. Saviani (2013b) salienta que isso se intensifica a partir do final do século XIX com o surgimento de novas tecnologias, meios de comunicação em massa e até mesmo a religião, que passam a ser utilizados estrategicamente com o intuito de garantir o conformismo e a resignação da classe trabalhadora à sua atual condição social. As táticas adotadas pela classe dominante articulam-se com o processo de desenvolvimento da própria sociedade.

Todo esse movimento contribuiu para uma ideia utilitária do conhecimento, na qual determinados assuntos são considerados “dispensáveis” na educação por não apresentarem “utilidade prática” no mercado de trabalho, algo que se disseminou e tem alcançado níveis alarmantes, sobretudo com o avanço das políticas neoliberais. Isso vai ao encontro da visão dos defensores da reforma curricular do Ensino Médio que acreditam que tal medida fará uma varredura nas disciplinas consideradas “inúteis” ou “desinteressantes”, combatendo, dessa forma, os altos índices de evasão escolar por transformarem a escola em algo “mais atrativo” para os alunos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), tais como Filosofia e Sociologia. Como consequência, houve um inconcebível distanciamento entre ciência e discussões que envolvem concepção de mundo, por exemplo, devido ao fato de ser considerada uma questão meramente subjetiva e individual (SAVIANI, 2013a; DUARTE, 2016). Com isso perde-se a dimensão do papel da educação escolar na formação da concepção de mundo dos/as alunos/as, isto é, na forma como compreendem e se posicionam diante dos fenômenos concernentes à sociedade, a sua realidade objetiva.

Em suma, sem a aquisição de conhecimentos histórico-culturais, a compreensão que se tem acerca da violência, da desigualdade social e de tantas outras questões se restringe a uma concepção pragmática e superficial, comprometendo, dessa forma, a identificação, a problematização e até mesmo o

enfrentamento desses fenômenos. Assim, a educação escolar assume o papel crucial de transmitir toda carga cultural que fora historicamente construída pela humanidade – pois somente assim é possível compreender de que forma esses fenômenos são produzidos na história e o que fomenta a sua reprodução –, possibilitando que o indivíduo ascenda para além da cotidianidade e desenvolva uma compreensão de si e de suas relações, bem como possa participar ativa e conscientemente da vida em sociedade. Com base nisso, o presente estudo buscou analisar a concepção de um grupo de adolescentes acerca da desigualdade social e da violência na escola e de que forma esses conteúdos têm sido trabalhados em sala de aula.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na presente seção são apresentadas as análises dos resultados coletados feitas a partir do método do materialismo histórico-dialético. Para tanto, os dados foram dispostos em duas unidades analíticas, a partir das categorias clássicas do referido método, as quais apresentam elementos que compreendem os dados em sua totalidade e evidenciam as contradições presentes.

5.1 A educação escolar difundida no currículo São Paulo Faz Escola X a práxis pedagógica das professoras

Nesta categoria estão presentes as análises feitas dos cadernos de Filosofia e Sociologia referentes ao quadriênio 2014-2017 do programa “São Paulo Faz Escola” (SPFE) que estabelece o currículo oficial do estado de São Paulo, destacando os conteúdos que aludem à violência e desigualdade social e, de modo geral, como tais conteúdos são organizados e propostos no material. Acrescido a isso, encontram-se os relatos das professoras das respectivas disciplinas que evidenciam as implicações do currículo em sala de aula, além de apresentar aspectos referentes à condução da práxis pedagógica diante das temáticas da desigualdade social e da violência na escola.

Para uma melhor compreensão das concepções presentes nos relatos coletados pelas entrevistas, seguem algumas informações que caracterizam o perfil profissional das entrevistadas, bem como suas rotinas de trabalho: 1) **Angela**⁵² é graduada e especialista em História. É responsável pelas disciplinas de Filosofia e História na unidade escolar a que se refere este estudo. É professora efetiva e não possui vínculos com outras escolas; 2) **Agnes**⁵² é formada em Estudos Sociais (curso extinto após o fim da ditadura militar) e no início da carreira lecionou aulas de Sociologia e Educação Moral e Cívica. Devido a extinção do curso de formação, optou por estudar História em meados da década de 1990. Trabalha há 25 anos na rede estadual de ensino. Atualmente, é responsável pela disciplina de Sociologia na unidade escolar aqui referida (categoria Professor II), além de lecionar em mais duas escolas públicas estaduais do município.

⁵² Nomes fictícios utilizados para respeitar a identidade das participantes.

No que diz respeito ao currículo, o programa SPFE surgiu a partir de avaliações externas obtidas no ano de 2007 que incitaram o Governo do Estado de São Paulo a propor uma reorganização do sistema educacional, estabelecendo metas a serem cumpridas para elevar os níveis de desempenho das escolas, dentre as quais encontrava-se a criação de um conjunto de materiais didáticos norteadores para professores/as e alunos/as do Estado. A proposta do SPFE foi adotada em 2008, tornou-se currículo oficial em 2010 e segue em vigência até o momento atual, tendo como objetivo unificar o currículo escolar para mais de cinco mil escolas estaduais⁵³ e estabelecer uma base comum de conhecimento e competências a serem desenvolvidas (CATANZARO, 2012).

É oportuno ressaltar, de acordo com Leandro Filho, Francisco e Alaniz (2020), que o currículo SPFE apresenta-se como uma extensão das políticas educacionais, de cunho neoliberal, implementadas no contexto brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tal desenho visava atender as determinações das agências regulatórias a serviço do capital, a exemplo do Banco Mundial (BM), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras.

Outro aspecto a destacar é que a mesma equipe que estava à frente do Ministério da Educação no governo FHC, foi responsável por seu fomento no governo paulista, à época sob a liderança de José Serra. Prosseguem os autores, em linhas gerais, são políticas educacionais alinhadas às necessidades do mercado financeiro e a adaptação dos/as jovens ao mercado de trabalho sob o pretense discurso de estarem desenvolvendo competências e habilidades. Como consequência, o SPFE é tido como um currículo pragmático, sobretudo quando se destina aos/as professores/as e alunos/as uma versão pronta e acabada, acrescido ao fato de que os conteúdos apresentados, em termos de densidade conceitual, são secundarizados ou empobrecidos.

O material didático é constituído pelos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, organizados em volume 1 e volume 2 da disciplina para cada série. O conteúdo é distribuído em diversas “Situações de Aprendizagem” que abarcam

⁵³Informações retiradas do site da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 200-?).

atividades de observação de campo, análise de textos e imagens, questões a serem respondidas a partir do conhecimento prévio e adquirido em sala de aula pelos/as alunos/as, dentre outras. O Caderno de Filosofia assume como propósito promover o pensamento reflexivo dos/as alunos/as acerca de temáticas contemporâneas para que estes/as se posicionem com maior rigor perante as questões atuais a partir de temas gerais, como: conceitos gerais da Filosofia, contribuições dos pensamentos de grandes filósofos para os dias atuais, desigualdade social, ideologia, ética, moral, entre outros. Já os conteúdos do Caderno de Sociologia têm como objetivo possibilitar que os/as alunos/as compreendam a sociedade em que vivem pelo princípio do “estranhamento” e a consequente desnaturalização do olhar. Para tanto, aborda grandes temas, quais sejam: conceitos gerais da Sociologia, desigualdade social, divisão de classes, racismo, violência, gênero, cultura, trabalho, etc. (SÃO PAULO, 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e; 2014f; 2014g; 2014h; 2014i; 2014j; 2014k; 2014l).

As orientações do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014m, 2014n, 2014o, 2014p, 2014q, 2014r, 2014s, 2014t, 2014u, 2014v, 2014w, 2014x) recomendam que os/as professores/as façam uso de recursos e planejamentos complementares para alcançar os objetivos ali propostos, frisando a indispensabilidade de seguimento do Currículo Oficial por ser uma política estadual. Sendo assim, em linhas gerais, é concedido aos/as professores/as a autonomia para planejar suas aulas de acordo com suas condições atuais de trabalho e julgar a adequabilidade das sugestões dos cadernos para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam os/as alunos/as para atender as demandas do mundo do trabalho. No entanto, o relato de uma das professoras entrevistadas, no qual faz considerações sobre as políticas educacionais do estado de São Paulo, apresenta uma realidade que não favorece a capacitação do professor, tampouco possibilita o adequado planejamento de suas aulas, como pode ser visto no seguinte trecho:

A princípio, é isso, mas, no geral, a escola pública, eu vejo ela assim, um pouco largada, né. A gente não tem políticas que valorizem o professor, a atuação do professor, a gente não tem políticas que incentivem a formação continuada porque o professor tem que ter ali as suas 40 horas semanais [...] eu vejo a situação de muitos professores que estão em 4, 5 escolas e vivem exclusivamente pra isso e é mal remunerado. Enfim, ah, eu vejo um contexto de crise, né, de cada vez mais desvalorização dos professores, desvalorização do ensino, de uma escola que tá em decadência, de um sistema atrasado que a gente não tem uma infraestrutura, às vezes, adequada, não tem recursos [...] (Angela, entrevista semiestruturada, 2019).

A questão da desvalorização dos/as professores/as por parte das políticas educacionais se fez presente também nas palavras da professora de Sociologia que destacou a inconsistência dessas políticas e a inexistência de uma proposta sólida de ensino. A precarização do trabalho docente caracteriza um déficit histórico no país, tornando-se cada vez mais constante e crescente. As condições de trabalho, formação de professores/as, organização e estruturação do ensino mantêm-se nas dependências das prioridades estabelecidas pelas políticas públicas em Educação, estas que nunca foram prioridades governamentais, exceto para a manutenção de interesses hegemônicos, em especial quando atreladas aos interesses do capital (SAMPAIO; MARIN, 2004; BELIERI; SFORNI, 2013; LEANDRO FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, *no prelo*). Ao dissertar sobre a materialidade da ação pedagógica, Saviani (2013a) aborda a relação dialética existente entre teoria e prática, na qual a teoria encontra na prática seu critério de verdade e finalidade prática. Com isso, compreende que em situações de precariedade da prática é de se esperar a existência de empecilhos para o desenvolvimento pleno da teoria.

Outro fator que reflete os agravantes da precarização do trabalho docente é o salário, “[...] pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO; MARIN, 2004). Tal questão coloca o Brasil como um dos piores países em termos de remuneração e valorização de professores, segundo dados da própria OCDE, que se coloca como uma agência a serviço do capital (MILITÃO, 2019). A má remuneração contribui para uma jornada de trabalho sobrecarregada, uma vez que esses/as professores/as se veem obrigados/as a dobrar suas jornadas assumindo aulas em mais duas ou três escolas para, somente assim, receberem um salário minimamente digno. A quantidade excedente de alunos/as por turma é apontada como outro fator negativo que promove o desgaste da ação docente, devido ao fato de inviabilizar a efetivação de um ensino altamente qualificado (SAMPAIO; MARIN, 2004).

No entanto, apesar da realidade contraditória enfrentada por muitos/as profissionais, o Currículo constrói um discurso no qual atribui aos/as alunos/as a responsabilidade pela conclusão de todo o conteúdo presente nos cadernos, uma vez que alerta aos/as estudantes que os conteúdos de nenhuma disciplina serão plenamente desenvolvidos caso não tenham compromisso com os estudos e a própria formação. Eis aqui a necessidade de compreender o fenômeno e suas

consequências na sua totalidade, desconstruindo qualquer tipo de culpabilização de partes isoladas.

A impossibilidade de conclusão dos conteúdos propostos nas disciplinas é reiterada na fala da professora de Filosofia quando faz uma avaliação sobre o Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que dispõe apenas de duas aulas por semana. Além disso, destaca que o currículo busca apenas introduzir temas centrais da Filosofia (coadunando com os objetivos descritos no próprio currículo de não formar filósofos, mas instigar a reflexão filosófica para um olhar mais crítico para o mundo), mas, ainda assim, exigem uma preparação por parte de quem os administra, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] O currículo de Filosofia, ele é mais voltado sempre pra introdução de algum tema da Filosofia, como por exemplo, introdução à Filosofia, introdução à ética, à política, à estética, à teoria da ciência, filosofia da religião [...] Então, sempre a gente estuda muito nos cadernos, caderno do aluno que é o apostilado que vem pra gente desenvolver, vários fragmentos de textos filosóficos, às vezes, até que requer um conhecimento avançado, a professora tem que estar muito preparada, realmente conhecer e dominar o conteúdo pra conseguir desenvolver com os alunos, mas, no geral, é um currículo que eu gosto bastante, ele traz bastante conteúdos que dá pra relacionar com a realidade dos alunos, conseqüentemente, eu tenho, vamos dizer assim, um envolvimento maior dos alunos com o currículo (Angela, entrevista semiestruturada, 2019).

O excerto supracitado remete as discussões sobre a flexibilização do currículo escolar e a conseqüente desobrigação de contratar professores especializados nas áreas a serem lecionadas. As modificações decorrentes da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) promovem a flexibilização da ação docente, intitulada lei do notório saber. A formação específica (licenciatura) deixa de ser obrigatória desde que comprovada a experiência profissional, algo que para o governo é visto como economicamente vantajoso. Em contrapartida, esse movimento acentua as fragilidades da ação docente, tornando-a ainda mais suscetível a precarização por incitar a subordinação dos/as professores/as a qualquer situação de trabalho (BARBOSA, 2019).

Cabe salientar que os impactos dessa flexibilização se expandem para os cursos de nível superior (licenciaturas), os quais paulatinamente vão sendo reduzidos ao ponto de inexistirem por serem considerados dispensáveis, cedendo lugar aos cursos de complementação pedagógica que são minimamente suficientes para habilitar os/as professores/as para o exercício de sua função. Barbosa (2019, p. 85) ainda faz um destaque quanto a lei do notório saber:

[...] importante destacar que, a despeito do notório saber incidir apenas no itinerário formativo V – educação técnica e profissionalizante, há inúmeros precedentes na história da educação brasileira de que nada impede que esta estratégia seja também utilizada para os outros itinerários formativos, principalmente se considerarmos as implicações no médio e longo prazo da reforma trabalhista e da PEC do teto (EC n.º 241/55), que podem vir a ampliar a lacuna de profissionais da educação.

Com intuito de atingir os objetivos estipulados pelo discurso governamental, o Caderno do Professor aposta na proposta de uma abordagem dialógica enquanto recurso metodológico para que os/as alunos/as desenvolvam a reflexão filosófica pela Filosofia e o estranhamento/desnaturalização do olhar pela Sociologia a partir de questões norteadoras, compreendendo e participando, dessa forma, das discussões em sala de aula a partir das próprias experiências. Em razão disso, o Currículo infere que os conteúdos escolares se tornam significativos para os/as alunos/as pela similaridade com as questões existentes na vida cotidiana, conforme elucidado pelo excerto abaixo:

Que sentido pode ter Karl Marx para quem não associa as ideias desse autor ao cansaço causado pelo excesso de trabalho? Que sentido pode ter Hannah Arendt se não associarmos às violências que caracterizam – e comprometem – a condição humana? Que sentido tem John Locke quando dissociado da corrupção que nos agride todos os dias? (SÃO PAULO, 2014a, p. 5).

Nesse sentido, as professoras entrevistadas relatam que fazem uso de uma diversidade de estratégias metodológicas para cumprir com os propósitos da disciplina e mobilizar os alunos “[...] fazendo uma sondagem do que os alunos sabem” (Agnes, Entrevista Semiestruturada, 2019), além de buscarem sempre que possível “[...] fazer uma reflexão além do que está naquele currículo” (Angela, Entrevista Semiestruturada, 2019). No entanto, apesar do currículo adotar um discurso no qual os/as professores/as podem conduzir livremente a sua práxis pedagógica de acordo com as suas experiências e possibilidades em sala de aula, atesta que não cabe aos/as professores/as “dar as respostas”, uma vez que os/as alunos/as deverão encontrá-las por conta própria. Complementar a isso, outros trechos dos cadernos ressaltam a necessidade de autonomia dos/as alunos/as na condução da atividade de estudo diante da possibilidade de serem protagonistas da própria história.

Com relação ao primeiro aspecto, Pereira (2018) e Leandro Filho, Francisco e Alaniz (2020, *prelo*) asseveram que a padronização curricular tem sido

recomendada, inclusive, pelo BM como contrapartida para o Brasil obter empréstimos financeiros. Isso evidencia o processo de mercadorização da educação, ao ser concebida por estas agências regulatórias do capital como uma mercadoria lucrativa. Nessa lógica ganham centralidade as empresas/editoras que produzem materiais apostilados para os sistemas públicos de ensino, as que oferecem consultorias e treinamentos para os/as professores executarem o proposto, a fim de se atingir resultados satisfatórios nos testes estandardizados.

Freitas (2012) salienta que essas são características do neotecnicismo, por meio do qual se justifica que se os/as estudantes são submetidos/as aos mesmos currículos, terão condições de serem avaliados/as da mesma forma. A partir dos resultados obtidos, há a divulgação do desempenho das escolas (ranqueamento), bem como a aplicação de recompensas ou punições, a exemplo das políticas de bonificação. Posto isso:

Como toda proposta neoliberal, considera que tudo é oportunizado aos estudantes em igualdade de condições, já que o Estado oferece, por exemplo, um mesmo currículo e material aos estudantes. As diferenças que surgem são entendidas como de responsabilidade dos professores que trabalharam com o referido material ou ainda dos estudantes que não se esforçaram o suficiente para aprender. Nessa empreitada, as equipes gestoras (direção e coordenação) são colocadas à frente, como responsáveis, pelo “controle” do processo de execução do currículo. (LEANDRO FILHO; FRANCISCO, ALANIZ, 2020, *prelo*).

No que diz respeito as expectativas do currículo para o comportamento dos/as alunos/as aludem a uma concepção construtivista de ensino, por mais que, diversas vezes, foram identificados elementos que coincidem com uma concepção mais crítica de educação escolar. O construtivismo, encabeçado pelas ideias de Jean Piaget, vinculado ao movimento escolanovista, apresenta uma proposta de ensino orientada pelas necessidades e interesses dos/as alunos/as, fazendo com sejam os próprios agentes de sua aprendizagem. Considerando isso, nessa concepção os/as professores/as assumem uma postura mais passiva, cabendo-lhes somente auxiliar os/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem (MARTINS; MARSIGLIA, 2015), coincidindo com as recomendações dos cadernos curriculares. Alinhada a isso, a recente reforma do ensino e a conseqüente flexibilização do currículo apontam como justificativa para as mudanças propostas o fato dos/as alunos/as qualificarem os conteúdos do currículo como maçantes, desmotivadores, logo, “[...] caberia à escola garantir que os percursos escolares dos estudantes fossem regidos por seus *interesses individuais, protagonismos, vocações, projetos*

de vida, dentre outras insígnias alinhadas com as pedagogias liberais” (BARBOSA, 2019, p. 83, grifo do autor).

Em contrapartida, a PHC compreende que a organização e condução da própria atividade de ensino por parte dos/as alunos/as não ocorre espontaneamente, tal como fora postulado acima, uma vez que o autodomínio da conduta é tido como reflexo da formação de processos funcionais superiores, sobretudo da formação de conceitos. Para tanto, apoia-se nas considerações de Vygotski (2001) ao defender que um ensino bom é aquele que precede o desenvolvimento, o que demanda uma postura diretiva por parte dos/as professores/as que irão conduzir intencionalmente o processo de ensino para os fins almejados, “[...] tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2013a, p. 17). Diante disso, Duarte (2016) reforça que a PHC não apresenta necessariamente uma “receita pronta” de métodos de ensino, mas aponta para a necessidade de todas as formas adotadas contemplarem os seguintes elementos: a quem ensinar, o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Quando convidadas a explanar sobre as contribuições das disciplinas de Filosofia e Sociologia para a formação dos/as estudantes, ambas apresentaram relatos semelhantes ao destacar a importância das disciplinas para o desenvolvimento da cidadania, sendo esta uma categoria central que permeia boa parte das discussões presentes nos cadernos, conforme destacado por Souza (2013; 2016). Ademais, as possibilidades de os/as alunos/as reconhecerem seu papel na sociedade e desenvolverem um olhar mais crítico e consciente foram outros apontamentos feitos durante as entrevistas.

[...] a Filosofia, ela é uma das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, pra atuação cidadã do educando [...] fazendo com que a disciplina de Filosofia, os conteúdos de Filosofia tenham uma relação com o contexto deles, facilita essa percepção da violência, principalmente pra que eles estejam fazendo uma relação das causas dessa violência, entenda melhor o contexto e, vamos dizer assim, formulem ideias de melhoria ou até mesmo de transformar essas situações de violência que estão presentes no cotidiano deles (Angela, entrevista semiestruturada, 2019).

A Sociologia contribui para que o aluno se posicione diante das questões sociais. A Sociologia apresenta os problemas sociais para que os alunos analisem e se posicionem dando opiniões e críticas devidas. Sem a Sociologia eles não veriam isso (Agnes, entrevista semiestruturada, 2019).

Em uma breve análise feita sobre a estrutura das discussões abordadas nos cadernos de Filosofia e Sociologia pôde-se constatar a existência de temas e

categorias essenciais para o desenvolvimento de um olhar que “está além das aparências” da vida cotidiana (por ex. relações de trabalho e modos de produção, construção de identidades, relações sociais e direitos humanos, etc.), no entanto, da mesma forma, foi possível perceber que as atividades propostas pouco acrescentam aos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, uma vez que, geralmente, se tratam de questões por meio das quais são instigados/as a expressar suas opiniões pessoais do assunto e descrever suas interpretações sobre textos utilizados, apenas destacando informações específicas. Além disso, são mobilizados/as a discutirem coletivamente determinados temas ou realizarem pesquisas extraclasses meramente descritivas sobre notícias relacionadas aos conteúdos.

Belieri e Sforzi (2013) afirmam que as orientações presentes nos documentos oficiais que estabelecem diretrizes para a educação defendem um ensino de Filosofia que tenciona uma formação moralizante para uma boa convivência e respeito às diferenças em detrimento da apropriação dos principais conceitos da área. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a Filosofia não deve se restringir a função de promover um desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, capacitar os/as alunos/as a se posicionarem diante das diversas situações da vida. Com isso, o ensino de Filosofia se orienta pela abordagem de temas, habilidades e competências a serem desenvolvidas, preterindo a abordagem de conceitos filosóficos e cedendo lugar a mera exposição dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre os temas e emissão de opiniões sobre os textos abordados, algo que, para as OCNs, é considerado [...] um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 26).

No entanto, essa capacidade de posicionar-se diante das situações da vida demanda uma apreensão dos profundos nexos e interdependências existentes por detrás dos fenômenos, algo que ocorre tão somente pela formação de conceitos. Nesse sentido, partindo do pressuposto que o pensamento por conceitos é uma função superior complexa e se articula com outras funções igualmente complexas, (a exemplo da atenção voluntária, memória lógica), conforme apontado por Vygotski (2001), compreende-se que um ensino escolar que vise promover o desenvolvimento de comportamentos e habilidades em suas máximas possibilidades de forma alguma deve tender a simplificação desse processo, uma vez que “[...] ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além da

assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos” (MARTINS, 2011, p. 219).

Quanto a isso, acresce as palavras de Gramsci, o qual afirma a necessidade de se compreender o estudo enquanto trabalho. Trata-se de uma atividade fatigante que implica em um “[...] tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual [...]”, um hábito adquirido com muito esforço, logo, alerta para a necessidade de “[...] resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado” (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Dando sequência a análise dos conteúdos dos cadernos, fez-se uma averiguação mais assídua no intento de identificar temas relacionados à desigualdade social e a violência na escola, sendo estas categorias centrais deste estudo. Quando questionadas sobre a existência e a abordagem de tais conteúdos, as professoras fizeram as seguintes declarações:

[...] não existia uma situação específica pra desenvolver o tema da violência como da desigualdade social, mas daria pra tá desenvolvendo dentro de outros conteúdos, né, então, eu poderia estar desmembrando isso em algumas situações de aprendizagem, mas isso vai muito de acordo com a concepção do professor [...] no primeiro bimestre daria pra tá trabalhando essa questão da desigualdade, mas da violência é mais complicado, dependendo do assunto. Mas, a desigualdade social é o que eu falei, né, dependendo do conteúdo que eu esteja desenvolvendo ali, do conceito, daria pra tá desenvolvendo sim” (Angela, entrevista semiestruturada, 2019).

O currículo de Sociologia aborda as questões da desigualdade e da violência de forma analítica e reflexiva”. [...] São temas difíceis de alcançar, porque não temos embasamento; são polêmicos e geram resistência (Agnes, entrevista semiestruturada, 2019).

A professora de Filosofia atesta a inexistência de tópicos específicos para os temas em questão, mas acrescenta que existe a possibilidade de abordar questões relativas à desigualdade social dependendo do assunto que está sendo trabalhado. No entanto, os cadernos de Filosofia apresentam tópicos específicos sobre a desigualdade social, como “Desigualdade Social e Ideologia”, “Humilhação Social”, “Platão e a justa desigualdade”, “Desigualdade segundo Rousseau”, “A propriedade privada como origem da desigualdade”, além de tópicos que englobam discussões sobre a construção social da identidade humana e as disparidades das relações sociais, tais como: modos de produção e seus impactos nas relações de trabalho, questões de gênero e racismo, condição humana e direitos humanos. Para a discussão dos temas supracitados, o caderno propõe aos/as alunos/as questões que os/as incitam a proferir suas opiniões a respeito do assunto, identificar situações que

representam a desigualdade social no Brasil, dissertar sobre opiniões do senso comum que consolidam preconceitos e a própria desigualdade, analisar os impactos das políticas públicas sobre a desigualdade social e refletir sobre o papel da educação diante desse cenário.

Já em relação à violência na escola, apesar dos cadernos não apresentarem tópicos específicos sobre o tema, conforme salientado pela própria professora, foram identificados trechos de textos e atividades que promovem reflexões acerca da violência enquanto tática do Estado para a eliminação da pluralidade cultural, racismo como função assassina do Estado e a banalização do mal (somente os grandes vilões representam a violência). Além disso, propõem a indicação de livros, sites e filmes que abordam a violência enquanto uma realidade desconhecida pelas classes superiores. Tais conteúdos vão ao encontro das ponderações de Castelo (2017) e Sánchez Vázquez (1980) que abordam a violência enquanto estratégia estatal para assegurar a soberania da classe dominante.

O relato da professora de Sociologia corrobora os tópicos encontrados nos cadernos, os quais, na sua concepção, representam as principais mudanças sociais resultantes da conquista de direitos por parte da religião, das mulheres e dos/as negros/as. Em se tratando da violência e da desigualdade social, destacam-se alguns tópicos que propõem uma análise crítica especificamente desses fenômenos sociais por meio de um “olhar sociológico”, “estranhamento” ou “desnaturalização do olhar”, quais sejam: “Desigualdade de Classes”, “Classe e Estratificação”, “Desigualdade Racial”, “Gênero e desigualdade”, “Divisão Social do Trabalho”, “Relação de Trabalho e Alienação”, “O que é violência?” e “Violência Escolar”.

No que diz respeito a dificuldade em abordar tais temáticas pela falta de embasamento, Silva (2006) encontrou situações similares em seu estudo ao utilizar o processo grupal como método de capacitação de professores/as para o enfrentamento da violência nas escolas. Os resultados encontrados permitiram que a autora concluísse que as concepções dos/as professores/as a respeito da violência eram majoritariamente fundamentadas em perspectivas inatistas e religiosas, gerando, dessa forma, sentimento de impotência e insegurança diante de situações que poderiam intervir. Apesar das considerações estarem centradas às manifestações da violência, pode-se inferir que representações típicas do senso comum interferem na compreensão e discussão de muitos assuntos “polêmicos”, conforme apontado pela professora.

Os cadernos do professor salientam que, apesar dessas e outras temáticas serem relativamente recentes enquanto temas curriculares não acompanham a mutabilidade da vida cotidiana, exigindo que os/as professores/as estabeleçam as correlações com o que há de mais atual na sociedade. No entanto, apesar da professora de Sociologia reconhecer a importância dessas temáticas para a formação dos/as alunos/as, relata enfrentar dificuldades para trabalhá-las em sala de aula, tanto por falta de embasamento, preparação, quanto pelo fato de serem temas polêmicos e que geram resistência.

A fala da professora denota a existência de um impasse na ação pedagógica, uma vez que se propõe a discussão de fenômenos e aspectos importantes da sociedade sem que haja condições favoráveis para isso. Partindo dos pressupostos da PHC, a educação escolar deve promover a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano com vistas à formação livre e universal do aluno, logo, “[...] o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual” (MARTINS, 2011, p. 231). No entanto, para isso faz-se necessário que os/as professores/as, modelos mais desenvolvidos, dominem os conhecimentos que não de ser administrados. Além disso, Saviani (2018) aponta a necessidade de superação das concepções sincréticas sobre o assunto e dos pseudoconceitos, para que, dessa forma, os/as professores/as se diferenciem dos/as alunos/as enquanto agentes sociais, uma vez que condições iguais anulam a existência de contradições que promovem o desenvolvimento.

Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse (MARTINS, 2011, p. 231).

Nota-se que apesar de todos os obstáculos enfrentados diariamente no exercício da profissão, as professoras apresentam uma visão consideravelmente positiva a respeito do papel da escola para a formação dos/as alunos/as, destacando sua importância para o desenvolvimento de um cidadão que compreenda a realidade em que vive e veem possibilidades de transformá-la. No entanto, reconhecem que a atuação dos/as professores/as em sala de aula não é totalmente efetiva em decorrência dos limites que são impostos à escola.

A escola tem um papel muito importante, principalmente porque ela pode tá atuando de forma mais efetiva na realidade desses alunos e conseqüentemente transformando o seu entorno aqui, né, mas, no entanto, a gente não tem uma estrutura pra trabalhar com isso, mas seria fundamental. A escola pode ir além, eu acho que a escola não pode se limitar ao que a gente tem hoje, às salas de aulas, às caixinhas quadradas com uma lousa e giz (Angela, entrevista semiestruturada, 2019).

A função social da escola visa formar o aluno para o exercício pleno da cidadania (Agnes, entrevista semiestruturada, 2019).

Para a PHC, o papel principal da educação escolar é promover o processo de formação e transformação dos indivíduos operando na mediação entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas (DUARTE, 2013; 2016; SAVIANI, 2013a; 2013b). Correspondente a isso, os cadernos de Filosofia e Sociologia expressam uma preocupação com uma educação integral, junto a Arte e a Ciência, pautada em conceitos e teorias, pois, tão somente por meio destes é que veem a possibilidade de os/as alunos/as desenvolverem um olhar crítico e compreenderem os fenômenos sociais em sua historicidade. No entanto, apesar de o currículo sustentar esse discurso e abordar temáticas substanciais para a formação de uma concepção de mundo crítica, foi possível constatar uma superficialidade nas atividades de reflexão e avaliação, as quais, em sua maioria, partiam de conhecimentos prévios dos/as alunos/as provindos da sua cotidianidade para debater tais assuntos em sala de aula e entre grupos. Diante disso, entende-se que as atividades propostas pouco têm a acrescentar aos/as alunos/as, dificultando, dessa forma, um avanço para além do conhecimento já consolidado.

Elkonin (1960) salienta a importância da convivência grupal na fase da adolescência, sobretudo para a formação da personalidade. Com isso, reforça que o trabalho pedagógico com adolescentes deve agir sobre o grupo. No entanto, quando o autor defende essa ideia não está necessariamente afirmando que cabe ao grupo conduzir o processo de ensino-aprendizagem, tal como uma atividade espontânea, algo que, para Vygotski (2001) resultaria apenas na formação de conceitos espontâneos. Com isso, reitera-se a necessidade de a educação escolar apresentar aos/as adolescentes um modelo ideal de desenvolvimento a ser alcançado, pressupondo que se trata de um ser mais desenvolvido, nesse caso, o/a professor/a. O estabelecimento de um modelo ou forma ideal é visto como subsídio para um ato pedagógico diretivo e intencional (VYGOTSKI, 2010; ANJOS, 2017). Diante disso,

Martins (2011, p. 225) chama a atenção para o risco de equiparar a importância do “par-professor” e do “par-aluno” afirmando que:

[...] no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Outra questão digna de destaque refere-se ao fato dos Cadernos dos Professores apresentarem uma espécie de roteiro com todos os temas, competências, habilidades que se almeja desenvolver, além de sugestões de estratégias recursos e avaliações. Em cada situação de aprendizagem são apresentadas “questões norteadoras” que possam incitar a problematização do tema e todas as atividades propostas trazem possíveis respostas e comportamentos dos/as alunos/as, visando “preparar o professor” para reagir adequadamente a tais conteúdos. Além disso, aos/as professores/as é recomendado que, a fim de avaliarem a adequabilidade das questões para os/as alunos/as, respondam-nas previamente. Partindo dos relatos das entrevistadas, a realidade dos/as professores ali retratada apresenta controvérsias no que diz respeito às possibilidades de efetivação de algumas sugestões do caderno, principalmente em relação à autoavaliação do conteúdo proposto. A precarização da prática docente e as intensas rotinas de trabalho fazem com que o estudo e o planejamento das aulas se tornem tarefas árduas para os/as professores/as e por vezes inexecutáveis, contribuindo para uma prática cada vez mais inerte.

Na concepção de alguns autores (SAMPAIO; MARIN, 2004; BELIERI; SFORNI, 2013; DUARTE, 2013; BARBOSA, 2019), o crescente sucateamento da ação docente e das condições dispostas à educação escolar, assim como outros fatores abordados ao longo do texto, integram um plano político de manutenção dos interesses do capital. Ao fazer suas considerações sobre escolas profissionais, Gramsci salienta que, apesar de serem louvadas como democráticas, destinam-se a satisfação de interesses específicos e práticos, contribuindo para a cristalização das diferenças sociais já existentes. Além disso, acrescenta que a marca social de uma escola é determinada pelo fato de existir um tipo de escola específico para cada grupo social, “[...] destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1982, p. 136)

A difusão dos ideários neoliberais no contexto educativo tem contribuído para a defesa de um ensino pautado no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que garantam aos/as alunos/as a capacidade de acompanhar as exigências e flexibilidade do mercado de trabalho, bem como a rápida adequação às inovações do mundo capitalista, pois somente assim seriam considerados “sujeitos empregáveis”. Melhor dizendo, os investimentos em educação expressam uma tentativa de impulsionar o desenvolvimento econômico, fazendo com que a lógica de formação humana esteja diretamente articulada com a formação da força de trabalho. Esse tipo de concepção é “[...] predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Com isso, “[...] empreendedorismo, protagonismo juvenil, escola da escolha, e muito outros, passam a ser lemas educacionais orientadores dos processos de formação escolar da chamada pedagogia das competências” (BARBOSA, 2019, p. 88). É nesse sentido que a reestruturação e flexibilização do currículo decorrente das imposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresentam-se como instrumentos de subjugação da educação escolar às exigências do mercado de trabalho capitalista, reforçando as desigualdades já existentes e dissipando as possibilidades de emancipação das classes inferiores.

5.2 Desigualdade social e violência na escola

A presente categoria traz as análises dos dados coletados por meio dos grupos focais feitos com os/as adolescentes. As discussões foram conduzidas a partir da exibição dos filmes “Garapa” e “Depois de Lúcia”, visando apreender as concepções dos/as participantes a respeito da violência e da desigualdade social.

5.2.1 “Garapa”

Garapa (2009) é um documentário dirigido por José Padilha que retrata a história e o cotidiano de três famílias do Estado do Ceará que vivem em situação de extrema pobreza e fome. Devido às condições de vida e escassez de comida, na maioria das vezes, resta-lhes como única opção de sustento a água fervida com açúcar, a garapa. O registro cinematográfico traz uma realidade nua, sem filtros e

que incomoda aqueles/as que o assistem. Ainda assim, durante a exibição constatou-se um baixo interesse dos/as alunos, uma vez que boa parte deles/as estava engajada em atividades paralelas. Vale lembrar que a exibição do filme foi feita para toda a turma, mas somente alguns/algumas alunos/as demonstraram interesse em compor o grupo focal. Durante a exibição foram feitos comentários que contestavam as situações apresentadas desconsiderando todo o contexto, como por exemplo, quando uma das personagens alega falta de leite, um dos alunos pontua “[...] ah, mas tem dinheiro pra comprar cigarro”. Já em outro momento, um dos alunos questiona o motivo pelo qual a mãe não dá banho nas crianças no rio, porém, mesmo com um dos colegas explicando que se trata da única fonte de água (não potável) que possuem, inclusive, para beber e cozinhar, responde que “[...] não precisa colocar no rio, bota na beirada e lava”. Em contrapartida, outros/as alunos/as mostraram-se incomodados/as e sensibilizados/as com as situações expressas no documentário, conforme demonstra a fala a seguir:

Eu nunca tinha visto aquilo assim com pessoas de verdade, mas em filmes, pensei que era muito ficção e quando eu vi aquilo até me senti magoado porque eu tava comendo pão aqui e eles lá não tavam comendo nada. Tirando esse lado, fiquei bastante com peito apertado que lá eles tavam tomando água com açúcar que é a garapa e eu aqui tomando café, então, foi bem difícil (Participante 6, grupo focal, 2019).

Complementar a isso, os/as participantes do grupo foram incitados/as a refletirem sobre as possibilidades das quais dispunham as famílias do documentário, no intento de rechaçar o mito da meritocracia e consequente discurso de culpabilização do indivíduo por estar em uma determinada condição por “falta de vontade”. Com isso, surgiu a seguinte fala:

[...] Aqui tem quadra pra todo lugar e os moleque não joga, tão na droga. Aqui tem posto de saúde, tem um aqui e outro lá em cima. A distância que eu tinha que andar pra ir no posto de saúde era como daqui lá no UPA, aí a pessoa fala que não tem posto? Eu acho que isso não é culpa do governo. Quando o governo dá, a pessoa reclama. Quando ele não dá, a pessoa também reclama. Então, a culpa é de quem? A culpa é da pessoa, a pessoa tem que buscar, tem que querer também. Não é só ter, tem que querer. Aqui tem mais vaga de emprego do que em Belém, mas o pessoal daqui não vai atrás de vaga de emprego. Tem o pessoal lá do interior, Pará, Ceará, Fortaleza vem pra cá buscar trabalho sendo que o pessoal que mora aqui não busca [...] Às vezes, o brasileiro reclama por tão pouco, cara, reclama sem razão sendo que tem oportunidade pra todo lado [...]. Eu cresci, meu pai empurrando carrinho na feira pra me alimentar, porque morava só nós dois. Às vezes, nós passava fome, mas tipo, não foi por isso que ele foi roubar, que ele foi vender. Agora, tem pessoa que é mente fraca. “Bora vender, é mais fácil” [...] Eles querem o mais fácil, não querem suar a camisa. Brasileiro tem muito disso, procura o mais fácil, não quer suar a camisa. É por isso que o pessoal do Norte, Nordeste, eles falam que é um

pessoal mais trabalhador. É porque eles veem a situação que eles têm, eles querem melhorar. Agora o pessoal daqui não, eles têm numa situação boa, parece que eles só querem piorar (Participante 4, grupo focal, 2019).

Outros/as participantes fizeram falas correlatas relatando histórias de familiares que apesar de terem sido criados em “situações desfavoráveis”, seguiram caminhos opostos, ao destacar que as condições ou regiões não influenciaram negativamente essas pessoas, pois tudo dependeu das escolhas feitas por cada um. Quando questionados/as sobre as influências da concepção de mundo do indivíduo em suas escolhas, unanimemente expressaram concordância com a possibilidade de pessoas criadas em um mesmo contexto possuírem vivências e concepções de mundo ímpares, afetando, dessa forma, suas escolhas na vida. Cabe reforçar que a concepção de mundo apresenta simultaneamente um caráter individual e coletivo e que a adesão aos elementos que a constituem podem variar significativamente de pessoa a pessoa (vide Seção 3). Assim, compreende-se, na situação descrita acima, o risco de emitir um julgamento acerca da conduta e das escolhas desses indivíduos considerando exclusivamente as influências do convívio familiar (criação) em detrimento de outros possíveis elementos que determinam a forma como essas pessoas concebem a vida, a sociedade, as relações e etc.

O posicionamento dos/as estudantes expressa um discurso de responsabilização exclusiva do indivíduo pelo êxito profissional, desconsiderando qualquer influência das condições políticas, econômicas e sociais. Com isso, atribui-se o sucesso na vida adulta ao potencial e a força de vontade de cada indivíduo, ideia fortemente difundida em um sistema capitalista. Nota-se que esse atual modelo de sociedade atravanca o desenvolvimento pleno da personalidade humana à medida que o planejamento de vida está condicionado a concepções idealistas e fragmentárias (FRANCISCO, 2013), tal como fora identificado nas falas dos participantes. Isso nos remete as discussões de Sève (1972), Martins (2015) e Simionato (2018), as quais enfatizam que o pleno desenvolvimento da personalidade está condicionado às condições concretas da vida, compreendendo toda a dialética existente na unidade indivíduo-sociedade.

Apesar do país, em diversos setores, viver uma situação alarmante, os/as estudantes apresentaram visões consideravelmente otimistas, o que denota uma visão sincrética e alienada no que tange as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e a educação, como pode ser visto nas seguintes falas:

Nós temos bastante oportunidade. Nós, pra falar a verdade, é que não corre atrás. Nós temos CAC, Fundação Mirim, Casa do Pequeno Trabalhador [...] nós temos bastante área pra nós jovens nos desenvolvermos. Também os mais velhos, os idosos têm Bolsa Família, tem uma forma de se cuidar, mas muitos não correm atrás (Participante 6, grupo focal, 2019).

O Brasil é um povo muito acomodado. O Brasil é tão acomodado que ele prefere elogiar outros países do que tentar melhorar o próprio, o seu país próprio. Aqui eu vi tanta coisa diferente que não tinha onde eu morava. [...] Oportunidade a pessoa tem de monte. A mesma oportunidade que o filho do rico tem o filho do pobre também tem. O que muda? Tá que a gente vai ter que pagar, mas o filho do pobre tem uma coisa hoje em dia chamada bolsa. Se ele se dedicar, ele pode entrar numa faculdade ganhando uma bolsa. O filho do rico também pode entrar na mesma faculdade, mas o que muda? A vontade. [...] Uma coisa que meu pai sempre me disse “nunca desista da batalha só porque acha que ela está perdida”. Não é porque eu acho que ela está perdida que ela está totalmente perdida. Eu vou tentar. É isso que eu penso. Pô, eu quero entrar numa faculdade, eu não tenho dinheiro... Vou atrás de uma bolsa. Estudo, me dedico mais e ganho uma bolsa. O resto a gente consegue com o tempo” (Participante 4, grupo focal, 2019).

Partindo das considerações feitas pelo Participante 4, levantou-se um importante questionamento visando debater as contradições ali presentes: se todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades, todas dispõem das mesmas condições para desfrutar igualmente dessas oportunidades? Com isso, propôs-se uma reflexão acerca das condições dos bolsistas, situação destacada pelo estudante em questão, comparando suas rotinas de vida, trabalho e estudos às de alunos não-bolsistas, no intento de qualificar o aproveitamento e engajamento destes nos próprios processos de ensino e aprendizagem. Apesar da adolescência ser fortemente vinculada aos processos de escolha profissional, Leal e Mascagna (2016) destacam que para muitos o processo não se apresenta necessariamente como uma escolha, especialmente para os jovens das camadas populares que se veem obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, culminando, em muitos casos, na evasão escolar.

Nota-se que a ideia de trabalho decorrente dos modos de produção capitalista destoa-se do conceito marxista de atividade que dignifica o homem, uma vez que a relação entre homem e trabalho na sociedade capitalista reflete uma condição de dependência, por meio da qual o indivíduo subjugam-se ao mercado para garantir o próprio sustento e sobrevivência. Diante desse cenário depara-se com um empobrecimento cada vez maior dos indivíduos, mantendo-os alienados às próprias condições de exploração sem possibilidades de engajamento em atividades que lhes promovam desenvolvimento psíquico (MARKUS, 1974; LEAL; MASCAGNA, 2016).

Já num momento posterior da discussão em grupo, o Participante 4 trouxe como exemplo de desigualdade social as diferentes oportunidades e qualificações para o mercado de trabalho, ao salientar que pessoas com maior nível de escolaridade estão mais propensas a serem escolhidas para as vagas de emprego, apesar de acreditar que deveriam ceder lugar para pessoas que possuem chances menores pela escolaridade inferior, uma vez que “[...] por ela ter menos chances, ela vai querer mostrar mais serviço, porque ela vai ter que merecer tá ali, então, ela te dá mais serviço, vai te ofertar mais coisas” (Participante 4, grupo focal). A fala do estudante, além de conflitar com suas considerações anteriores (ao falar sobre falta de vontade e interesse), apresenta uma ideia de conformismo por parte dos trabalhadores, os quais devem se adequar as oportunidades no mercado de acordo com as qualificações que possui. Esse discurso sinaliza a necessidade de se promover discussões que problematizem os processos educativos que visam o desenvolvimento de competências a serem consumidas de forma precária e predatória pelo mercado de trabalho (KUENZER, 2007).

Ao falar sobre um processo de inclusão excludente na educação, Kuenzer (2007) afirma que a qualificação do sujeito não determina necessariamente a sua inclusão na cadeia produtiva e que isso não deve ser compreendido de forma rígida, uma vez que, de acordo com a qualificação, ora esse/a trabalhador/a é incluído/a ora é excluído/a, dependendo das necessidades impostas pelo mercado. Assim, compreende que a existência de trabalhos diferenciados culmina em demandas desiguais, fazendo com que esses arranjos sejam definidos pelo consumo da força de trabalho e não pela qualificação. Com isso, atesta o caráter flexível da força de trabalho, sendo que:

[...] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para **submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez** (KUENZER, 2007, p. 494, grifo nosso).

Para complementar os debates sobre diferenças de oportunidades, o Participante 6 proferiu um relato no qual salientou a existência de diferenças entre pobres e ricos em relação às possibilidades de acesso à cultura (apesar do relato estar restrito ao tópico “viagem”, as discussões abarcaram, também, o acesso aos museus, teatros, entre outros):

Ó, como você tava falando de viagem, do pobre, do rico. O pobre, vamos dizer assim, ele pode até conhecer o local, saber um pouco sobre, mas o rico ele pode ir lá. Ah, um pobre ele não pode ir na França assim pra conhecer muito bem, ele pode pesquisar, pode saber um pouco da cultura, um pouco mais, mas o rico ele pode vivenciar isso. É uma experiência bem diferente entre o pobre e o rico. Isso pode até... Vai que na faculdade cai "ah, que que você sabe sobre a França, esses países afora?". O pobre pode saber a cultura, mas o rico sabe a convivência" (Participante 6, grupo focal, 2019).

Após todos os debates envolvendo questões atinentes ao documentário, buscou-se apreender qual era a concepção de desigualdade social que os/as estudantes possuíam. Assim, o Participante 4 fez as seguintes considerações:

É o racismo que rola entre as pessoas, independente da cor, do gênero, raça ou religião, mas sim [...] O preconceito que a outra pessoa faz com a outra, pelo tanto de dinheiro, pelo tanto de posse que ela tem. Se você falar pra uma outra pessoa que tem um pouco a mais que você, você nota a arrogância, você nota a diferença de falar [...]. Eu nunca tive muita coisa na vida. Eu fiquei feliz anteontem pelo primeiro celular que eu comprei e não foi um celular digital [...]. Aí tem criança com telefone digital grande enorme, não suou, não sai de casa, não levanta o rabo da cadeira do computador, do videogame e fica se amostrando. Isso é desigualdade social. Não é porque você tem uma coisa a mais que a pessoa que você vai rebaixar ela. De vez em quando eu chego, ó o fulano, quando ele chega aqui na escola, ele traz o lanche, aí nós divide. Aí quando eu trago, a gente divide também. Quando ele tem, ele [...] Já pensou se o mundo fosse assim? Você tem uma coisa a mais, você veria que a pessoa tem menos, você dividir algo seria tão melhor. A desigualdade não acabaria? (Participante 4, grupo focal, 2019).

Nota-se que a fala do estudante traz uma correlação de conceitos como desigualdade social, preconceito, racismo, apresentando-os, em alguns momentos, como se fossem sinônimos. Similar a isso, Francisco e Coimbra (2015) constataram, durante um levantamento bibliográfico sobre a definição do *bullying*, que a ausência de criticidade em muitas publicações dá margem para uma concepção relativista do fenômeno, utilizado dentro de uma sociedade capitalista para minimizar outros conceitos e a luta histórica de minorias, como o caso do racismo e da homofobia.

Essa constatação corrobora a ausência de criticidade na fala dos/as estudantes sobre desigualdade social, demonstrando a necessidade de conhecerem a constituição histórica do fenômeno e quais elementos da sociedade operam na sua manutenção. Compreende-se aqui a importância de uma educação escolar contra-hegemônica que se proponha a instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora, sistematizando todo o conhecimento historicamente construído pela humanidade, oportunizando a superação de concepções sincréticas e acríticas (DUARTE, 2013; 2016).

O caráter revolucionário da educação escolar se consolida à medida que possibilita a emancipação e instrumentalização da classe trabalhadora com vistas à transformação estrutural da sociedade. Para tanto, Saviani (2013b, p. 44) salienta que para a educação cumprir o seu papel na luta contra a sociedade capitalista, faz-se necessário “[...] preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz [...]”, algo que ocorrerá tão somente por meio de uma teoria pedagógica que sistematize os elementos necessários para isso, qual seja, a pedagogia histórico-crítica.

Em outro momento, o estudante (Participante 4) destaca que um dos motivos que justificam a existência da desigualdade social é a falta de reflexão das pessoas e o constante julgamento precipitado, fazendo com que o contexto e a história do indivíduo sejam desconsiderados, corroborando a concepção superficial e acrítica destacada anteriormente.

[...] antes de você falar, de você discriminar uma pessoa, primeiro penso ‘por que ela está ali? Foi falta de opção ou foi por vontade própria?’. Muitas vezes a pessoa critica a pessoa que não teve opção. Tipo, tentou, tentou e não conseguiu [...]. É que nem um cara que eu escuto, ele sempre fala [...] Tem uma música dele que ele, é o Projota. Ele fala assim ‘ô presidente, vontade a gente tem, justiça a gente tem, mas não tem força pra lutar, vontade a gente tem, mas não tem aonde trabalhar’. Quer dizer, a gente tem vontade, mas não tem aonde. A gente tem a justiça, mas a gente não tem como pagar a justiça. A gente tem a vontade, a liberdade de guerrear, mas a gente não tem como guerrear. As armas que a gente tem são muito poucas [...]. *[Após relatar diversas situações nas quais perdeu bolsas de estudos devido ao fato do pai não conseguir arcar com as despesas do curso]* Aí eu fico pensando “poxa, tanto curso que era pra mim ter feito, poderia ter feito, mas as condições não deixaram”. Agora tem pessoas que ganham curso de graça, cara, não faz, não vão. Pô, é meio triste (Participante 4, grupo focal, 2019).

Diante dessas exposições, a Participante 2 trouxe uma fala na qual se revelou contrária a ideia de racismo e descrente do fato das pessoas serem privadas de oportunidades por conta da cor da pele, usando o colega de classe como exemplo para justificar o seu ponto de vista, como evidenciado no trecho a seguir:

Como ele disse da parte do racismo, tem gente que as pessoas com a pele mais morena, mais escura tem menos oportunidades nas coisas. Eu não acho, eu acho o (PARTICIPANTE 4) uma pessoa muito inteligente e ele consegue as coisas dele [...] aí, tipo, esqueci como é que fala, mas tipo, querendo dizer que ele consegue sim ter as mesmas coisas que “nóis” que tem a pele branca, que falam que a gente tem mais oportunidades só por causa da cor da nossa pele [...] eu não acho! Como eu disse, por causa do

(PARTICIPANTE 4), é uma pessoa muito inteligente e eu acho que ele tem essa capacidade de conseguir as coisas dele. Mas a pessoa olha muito assim “ah, a pessoa é branca, tem mais condição das coisa e tal”, eu não acho isso (Participante 2, grupo focal, 2019).

Munanga (2014) ressalta que até o ano de 2001, debates sobre intolerância, discriminação racial, racismo e xenofobia não tinha muito impacto na imprensa ou na população, tampouco era prioridade dos setores governamentais. Até a ocorrência da 3ª Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU), os/as governantes brasileiros/as sustentavam a ideia da existência de uma democracia racial, em decorrência disso, desconsiderou-se, por muito tempo, a necessidade de leis protecionistas dos direitos da população não-branca. Em contrapartida, inúmeras injustiças contra os direitos dos/as negros/as e indígenas eram contabilizadas por vários institutos de pesquisa e estatísticas do país.

Após essa conferência, o Brasil engajou-se na execução da Declaração que propunha a criação de políticas de ação afirmativa em benefício das minorias, tal como negros e índios. No entanto, essa declaração foi considerada incongruente com a realidade da sociedade brasileira, uma vez que, segundo Munanga (2014, p. 37), trata-se de “[...] uma sociedade de mistura de sangue altamente mestiçada, onde os indícios da discriminação devem ser buscados nas diferenças socioeconômicas e não nas diferenças raciais”.

Além disso, Munanga (2014) atesta a existência de diferentes posicionamentos a respeito do racismo no Brasil. Para uma parcela da população, não há racismo no Brasil por não acreditarem na existência de raças. Já a outra parcela é constituída por aquele que acreditam na existência de um “racismo à brasileira”, no qual atestam-se as diferenças de idade, sexo, raça e etnia, mas acreditam na existência de uma natureza comum que garante a todos os indivíduos os mesmos direitos, “[...] muito bem ilustrado pelo princípio constitucional ‘perante a lei somos todos iguais’” (MUNANGA, 2014, p. 38).

Munanga (2014) afirma que constatar a existência de uma diversidade cultural implica reconhecer a necessidade de políticas afirmativas que garantam os direitos das minorias, em linhas gerais, a tomada de consciência por parte de um grupo do lugar que ocupa na sociedade oportuniza o reconhecimento dos direitos que lhe cabem e a instrumentalização necessária para reivindicá-los. No entanto, conforme destacado nas discussões sobre a Filosofia e a Sociologia serem

consideradas perigosas para a ordem vigente (BELIERI; SFORNI, 2013), não é do feitio do sistema capitalista dar possibilidades às classes dominadas de refletirem sobre suas condições de vida e trabalho, uma vez que a plena consciência de classe potencializaria a união pela luta de direitos, colocando em crise a soberania burguesa (HELLER, 1991; MARX; ENGELS, 2008; FRIGOTTO, 2010).

Após expressarem todas as considerações a respeito do documentário e suas concepções sobre a desigualdade social, os/as estudantes foram questionados/as sobre os momentos em que presenciaram discussões sobre a temática na escola. Em resposta, alguns/algumas alegaram não recordarem de qualquer abordagem do assunto, enquanto outros/as afirmaram que já viram algo relacionado ao tema na disciplina de Sociologia, mas nunca presenciaram um debate tal como fora promovido no grupo focal. Quanto a isso, o Participante 4 acrescenta:

[...] esse negócio de desigualdade social, na escola a gente vê muito isso, desde pequeno, desde pequeno a gente vê isso. Muitas vezes, acho que eles não se lembram, mas... História! História sempre mostrou a desigualdade social [...]. Desde antigamente tinha desigualdade social, o racismo, o preconceito entre sexos, o preconceito de religião. A gente sempre viu isso. Agora, o que a gente não pode fazer é ver e deixar acontecer. Vê e tenta mudar as coisas (Participante 4, grupo focal, 2019).

A fala supracitada do participante 4, quando analisada no conjunto de todas as falas proferidas ao longo dos grupos focais, evidencia que, apesar de reconhecer a existência de fenômenos como a desigualdade social ao longo da história, apresenta uma concepção ainda muito fetichizada e alienada da realidade, com elementos que se encontram fortemente alinhados a lógica do capital, tal como o discurso meritocrático para driblar situações de desigualdade social. Supõe-se que a ausência de criticidade nas falas desses/as estudantes denota uma fragilidade no acesso a meios e condições que possibilitariam a reconstrução dessas concepções e, conseqüentemente, uma consciência crítica e fiel da realidade.

A exemplo disso, destaca-se a falta de contato dos/as estudantes com situações de debate, similares as realizadas nos grupos focais, que conferissem ênfase à discussão de problemáticas da sociedade. Soma-se a isso um currículo que, apesar de abordar os temas citados pelo participante (intolerância religiosa, preconceito, racismo, desigualdade), propõe discussões restritas a mera reprodução de conceitos estáticos e conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

Tal como numa sociedade burguesa, o currículo do estado proclama o direito de todos terem acesso a uma formação integral. No entanto, tal promessa não se efetiva, uma vez que, para alguns, a formação privilegia aspectos morais, artísticos, culturais, enquanto que, para uma esmagadora maioria, tal formação converte-se em um processo de “[...] transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital [...]” (TONET, 2006, p. 13), questões fortemente alinhadas à ideia de desenvolvimento de capacidades e competências defendidas pelo currículo. Além disso, Tonet (2006) afirma que quando a educação não obtém sucesso na promoção de uma formação integral, tende-se a justificar tal fato pela falta de recursos, má administração, desinteresse, mas dificilmente associa-se a causa à matriz da sociedade burguesa, o capital.

Diante disso, nota-se que a educação que tem sido disponibilizada a esses/as estudantes vem reforçando essa lógica conformista de uma classe que está confinada a ser subalterna e que depende de esforços individuais para submeter-se a condições mínimas de sobrevivência. Assim,

[...] fica claro que o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação (TONET, 2006, p. 17).

Apesar do poder transformador da educação, em uma sociedade capitalista, ela acaba servindo aos interesses da classe dominante, logo, as promessas de acesso universal e de qualidade se tornam uma falácia. Diante disso, Tonet (2006) destaca que a construção de uma sociedade emancipada ocorre em situações completamente adversas. Complementar a isso, Duarte (2016) sinaliza a dificuldade existente no combate a visões alienadas, uma vez que os indivíduos que se dispõem a isso encontram-se igualmente submetidos às relações alienadas. Entretanto, “[...] as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se auto-destruir” (TONET, 2006, p. 19). Para tanto, Tonet (2006) propõe o desenvolvimento de atividades educativas que tenham muito bem definida a dimensão teleológica que se quer atingir, qual seja, a construção de uma sociedade emancipada, e que se oriente pelo conhecimento da realidade social concreta.

Com isso, entende-se que a apropriação do patrimônio histórico da humanidade é condição precípua para que esses/as estudantes compreendam o seu papel e lugar na sociedade, viabilizando a construção de uma concepção de desigualdade social que os permita compreendê-la enquanto um fenômeno social que se materializa nas relações capitalistas de produção e, conseqüentemente, identificar os seus desdobramentos em outras esferas da vida cotidiana.

5.2.2 “Depois de Lúcia”

O filme mexicano, *Depois de Lúcia* (2012), de Michel Franco, conta a história de uma jovem que, após o falecimento de sua mãe, muda para outra cidade com seu pai. Após ter a intimidade exposta na internet, Alejandra passa a ser vítima de abusos físicos, verbais e sexuais. O longa metragem aborda as ocorrências da intimidação sistemática⁵⁴ e da divulgação de conteúdos íntimos e as sequelas decorrentes das situações de violência na escola.

Este filme promoveu um maior engajamento dos/as alunos/as, desde a exibição até a discussão grupal, devido ao fato de apresentar situações extremamente desconfortáveis em um contexto que lhes é familiar, a escola. Com isso, é importante ressaltar que o filme os/as deixou tão inquietos que todos/as expuseram fervorosamente suas impressões sobre o filme, além de promoverem espontaneamente debates entre si para contestar opiniões e posicionamentos com os quais não concordavam.

Segundo o Participante 4, o filme chama a atenção por retratar uma realidade de extrema violência que muitos nunca haviam presenciado, “[...] nunca tinha visto alguém chegar àquele ponto de maldade numa escola, tratar uma pessoa daquele jeito, tipo, deixa de ser violência e passa a ser desrespeito com o ser humano mesmo” (Participante 4, grupo focal, 2019) e com isso ressalta ter ficado chocado e indignado com todas as situações de violência, porém feliz com o desfecho do filme. Essa última questão fez com que os/as estudantes iniciassem uma série de discussões que questionavam a postura da vítima em relação à violência sofrida. Para alguns, determinados casos requerem que a violência seja

⁵⁴ Por questões ideológicas, o termo bullying foi substituído pela expressão em destaque. Para maiores esclarecimentos sobre a importância e necessidade da utilização desse conceito, recomenda-se a leitura de Francisco e Coimbra (2019).

revidada. Já outros/as defendem que reagir à violência com violência somente contribui para sua reprodução. A seguir algumas falas que compuseram essa discussão:

Participante 4 - Esse negócio de violência gera violência, violência resolve problema [...] Muitas das vezes eu acho mesmo que pra você resolver um problema você tem que [...] às vezes, o errado é o certo. Você tem que fazer a coisa errada pra tá agindo certo.

Participante 5 – Mas essas pessoas que fizeram isso com ela, eles sabem o que é certo. Eles sabem que é errado, mas mesmo assim fez.

Participante 4 – É, eles sabem que é errado, mas primeiro a gente tem que tentar de outro jeito. Se não tiver problema a gente dá um jeito...

Participante 5 – A pessoa tá se defendendo. Não pode ficar parado.

Participante 7 – Mas a pessoa que gerou violência vai ter que gerar mais violência por ter sofrido violência.

Participante 5 – Então [...] Você quer que defenda como? O cara tá batendo assim e você fala “por favor, para”? O cara não vai parar. Ele vai continuar com mais raiva ainda.

Participante 4 – É, de qualquer jeito pra parar com a violência um tem que morrer. Entendeu? Se violência gera violência.

Participante 6 – Explicando que violência causa morte [...]

Participante 4 – Não importa qual é o tipo de violência, sempre vai acabar em morte. [...] No final das contas, um sempre morre. Ou pelas suas próprias mãos ou pela mão dos outros.

Com isso, após solicitarem a opinião dos/as participantes que não se manifestaram na discussão acima, concluíram que os pontos de vista são diferentes e que cada pessoa reagiria de uma forma particular a essas situações. No entanto, o grupo mostrou-se unanimemente surpreso com a forma como a protagonista enfrentou tais situações, acreditando que o desfecho do filme culminaria em um ato de suicídio. É evidente que as concepções apresentadas sofrem influências, inclusive, de vivências familiares (alguns participantes citaram situações ocorridas dentro da família, evidenciando a forma como percebem a violência).

A indignação expressada pelos participantes em relação às situações de violência representadas no filme denota o quanto esse fenômeno tem sido naturalizado na sociedade, uma vez que somente situações explicitamente alarmantes chamam atenção para essa problemática. Quando analisada pela perspectiva das relações interpessoais, a violência se mascara como uma forma de interação social. A justificativa para essa asserção ancora-se no fato de que em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, a violência que se apresenta como potência econômica e instrumento de manutenção do Estado (CASTELO, 2017) contribui para a intensificação da desigualdade social, culminando em relações cada vez mais assimétricas, violentas, competitivas e intolerantes

(FRANCISCO; COIMBRA, 2015), algo fortemente característico de um contexto político neoliberal e que incita a sua manifestação nos espaços escolares.

O Participante 4 chamou a atenção para o fato de boa parte das violências terem acontecido dentro da escola sem que houvesse a manifestação ou interferência de alguém, destacando a falta de coragem como principal motivo para essas omissões. Francisco e Coimbra (2015) afirmam que os efeitos das diferentes manifestações de violência na escola, a exemplo do *bullying* escolar (intimidação sistemática), podem se estender também aos espectadores que passam a desenvolver sentimentos de insegurança e práticas cada vez mais individualistas. Ao dissertarem sobre estudos correlatos e abordarem estratégias de enfrentamento contra a intimidação sistemática, além de atestarem o despreparo dos/as professores/as por falta de conhecimento sobre o fenômeno e demais manifestações de violência na escola, afirmam que:

Há a ilusão de que um simples programa de intervenção ou a elaboração de uma política pública em âmbito nacional seriam capazes de erradicá-lo. Como consequência, se estaria por ignorar várias dimensões que exercem influência em sua configuração, tais como, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, como se a problemática fosse decorrente, apenas, das relações isoladas entre um ou vários sujeitos na realidade, desconsiderando-se a determinação da totalidade social nesse processo. Esses são desafios que precisam ser repensados, até mesmo porque se for estabelecida uma relação com os programas de intervenção, [...] percebe-se que na maioria das vezes os mesmos advêm de relações verticais que não contemplam a heterogeneidade dos sujeitos sociais (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 18-19).

Além disso, Francisco e Coimbra (2015, p. 19) defendem a necessidade dos estudos e debates sobre as manifestações de violência na escola compreender a totalidade do fenômeno, a fim de que os estudantes e os sujeitos envolvidos nas situações de violência compreenderem que suas ações “[...] refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida”. Para isso, reconhecem o potencial das diversas dimensões da arte para a problematização dessa realidade e sua consequente interpretação para além das questões imediatamente aparentes.

Partindo do princípio que a intimidação sistemática se apresenta como uma das configurações da violência e esta, por sua vez, constitui-se como um fenômeno social, compreende-se a prática social enquanto ponto de partida e ponto de chegada para que os estudantes formulem uma concepção sintética da violência. O movimento da síncrese à síntese perpassa as dimensões da ciência, da arte e da

filosofia, as quais fornecem os instrumentos necessários para compreender a realidade social e possivelmente transformá-la, culminando em um processo de ressignificação da concepção de mundo (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2018). Em virtude desse movimento o indivíduo desenvolveria uma compreensão sintética da violência, isto é, compreenderia a totalidade do fenômeno, conforme mencionado anteriormente.

Quando questionados/as sobre os motivos que promovem situações de violência nas escolas, os/as participantes exprimiram as seguintes falas:

Muito olho torto. O povo fica falando 'ah, tá me olhando, tá me encarando [...]', aí já vai 'que cê tá me olhando?'. Aí já começa, já vai pra cima, já quer trombar, esbarrar no outro, puxar cabelo e não sei o que (Participante 2, grupo focal, 2019).

Eu acho que é porque a pessoa quer ser respeitada de algum jeito, tipo, não quer ser mais um entre os alunos, ela quer ser a melhor. E ao invés dela investir se ela quer ser um bom aluno, ela quer ganhar respeito fácil (Participante 5, grupo focal, 2019).

Eu acho que tem vários motivos, mas eu acho que tem alguns que se sobressaem, o medo e problemas familiares. A pessoa quando ela tem muito problema familiar ela quer descontar em alguém. Ela vai sentir aquela raiva e vai querer descontar em alguém. Ela vai chegar na escola, ela tem muito alvo. Garotos, garotas que são menores que elas, que tem menos coisa que elas [...]. Ciúmes, sabe. Tipo, sua família tem desgraça, sua mãe fuma droga, seu pai bebe, seu irmão é maconheiro, você tá lá e briga todo dia, sua família é uma porcaria. [...] Aí vem uma pessoa que tem a família tudo certinho, tudo bonitinho, ajeitadinho. Você vai olhar aquilo e você vai ficar indignado, você vai ficar irritado (Participante 4, grupo focal, 2019).

Como já foi dito aqui, violência muitas vezes é inveja, ciúmes, mas isso pra mim eu acho que é só um gatilho, só uma desculpa, pra pessoa fazer o que ela faz. Talvez ela sinta prazer por isso, de alguma forma, tipo, "ah eu vejo meu pai e minha fazendo isso, deve ser legal, vamos fazer também". Aí, tipo, só porque uma tem, tipo, um pão e ela não, ela "nossa, vou pegar aquela menina", tipo, só foi um gatilho isso, mas ela já vem com a mentalidade de fazer o errado que é bom (Participante 6, grupo focal, 2019).

Nota-se a partir dessas falas que os motivos apresentados variam de conflitos nas relações humanas a influência de problemas familiares, mas, ainda assim, correspondem a uma visão superficial a respeito da violência enquanto fenômeno social, além do fato da violência estar vinculada a ideia restrita de agressão física. Em seus estudos, Galván (2016) apresenta diversos fatores que contribuem para a ocorrência de situações de violência na escola, mas salienta que as causas desse fenômeno não se encontram no interior da escola, uma vez que ali são reproduzidas as relações sociais circundantes. Com isso, destaca que a violência entre jovens assume forma de interação social, logo, passa a ser

normalizada e positivamente valorada. No entanto, acrescenta que a naturalização e tolerância a essas manifestações contribuem para a socialização da violência, diminuindo as possibilidades de reconhecimento e enfrentamento, sobretudo, nos espaços escolares.

As falas precedentes deram margem para discutir as concepções biologizantes da violência, nas quais o indivíduo é qualificado como naturalmente mau. Nesse sentido, os/as estudantes afirmaram categoricamente que ninguém nasce violento ou “barraqueiro”, mas aprende no seio das relações sociais/familiares como uma forma de expressão. O Participante 4 complementa a discussão destacando, inclusive, um estereótipo atribuído ao comportamento das mulheres negras:

O ser humano nasce puro, com a mente limpa pra ele aprender o que ele quiser. Agora, se ele presencia violência, se ele vê violência, se ele vive a violência dentro de casa, ele vai transmitir isso pra qualquer lugar. Escola, trabalho, rua, não importa. Por que você acha que mulheres negras gostam muito de barraco? Porque a maioria das mulheres negras são barraqueiras, por causa que ela aprende com a mãe, aprende com o pai, ela viu isso em casa, viu isso na rua. Ela viu que deu jeito, ela acha isso como uma solução pra tudo, ela acha que violência vai ser uma solução pra tudo. Pessoa te olhou e você não gostou? Vou bater nela. Pessoa te fez alguma coisa e você não gostou? Vou quebrar a cara dela. A pessoa tá comendo um pão e você não? Vou roubar o pão dela. Violência, cara, você trouxe de casa. Agora, pega uma pessoa que cresceu numa família boa, não praticou violência, não viveu violência, tipo as meninas lá da sala, muitas delas, tipo, não vê violência em casa, muitas delas não vê isso como coisa normal, tanto que elas não praticam e quando elas vê, elas acham repugnante. Eu poderia praticar violência com qualquer um, porque eu já vi violência doméstica, já vi meu pai querendo dar uma machadada no meu tio, meu pai jogar uma panela de pressão na minha mãe, já vi várias coisas, mas, tipo, eu não pratico. Então, eu acho que você aprende sim, mas vai de você praticar ou não (Participante 4, grupo focal, 2019).

Partindo do pressuposto que a concepção que a sociedade tem a respeito de determinado gênero, classe, raça, influencia significativamente no comportamento desses indivíduos, o Participante 4 aborda em sua fala um motivo pela qual a violência é frequentemente associada à comunidade negra, o que pode ser conferido no trecho a seguir:

Um negro é tachado como o baixo do baixo da cidade, da população [...] como a classe mais inferior da população. Então, muitos negros sentem revolta por isso. Muitos negros ficam indignados, muitos negros não gostam. Então, o que o negro faz? Pra ele não se sentir inferior, ele tenta bater em alguém que seja inferior a ele, outra pessoa. Por que você acha que muitas pessoas agridem pessoas [...] a maioria dos agressores são negros? Por causa que eles querem pegar alguém inferior a eles, mulheres ou crianças. Não importa quem, ele quer descontar aquela raiva em alguém. Ele quer passar aquela raiva pra alguém. Ele quer fazer com que alguém se

sinta como ele está se sentindo naquela hora” (Participante 4, grupo focal, 2019).

Aproveitando o ensejo da discussão sobre o tratamento desigual aos/as negros/as, os/as estudantes foram incitados/as a refletirem se a diferença de oportunidades no mercado de trabalho ou até mesmo a escassez para determinadas classes pode ser interpretada como uma forma de violência. Em resposta, a maioria acenou positivamente para a questão e alguns/algumas destacaram sua discordância em julgar a capacidade de um indivíduo com base na cor de sua pele. Quanto a isso, o Participante 4 que não interpretou a situação, necessariamente, como uma forma de violência, fez a seguinte colocação:

Negócio de oportunidade com negro ser violência ou não, eu acho que passa a ser violência quando as únicas oportunidades que o negro tem são oportunidades de trabalho pesado, trabalho físico, porque assim como o negro tem oportunidade de fazer [...], tem a capacidade de fazer trabalho físico, ele também consegue fazer um trabalho mental, um trabalho de, vamos dizer, contador, administrador. Mesma mente que o negro tem, o branco também tem. Então, tanto um branco quanto um negro deveria ter a mesma oportunidade. Eu não acho que seja bem uma violência, mas sim um desrespeito, uma falta de reconhecimento ao Q.I negro. Eles acham que nós tem o Q.I muito baixo. [...] Racionais já disse há 30 anos atrás ‘por você ser negro, você tem que ser 10 vezes melhor’, 100 vezes melhor, você tem que fazer o melhor, só pelo fato de você ser negro. Por você ser uma pessoa, você já tem que dar o melhor, imagina você sendo negro, numa sociedade onde a maioria é branco. Muitas oportunidades que tem, o branco domina. Você tem que mostrar que você merece tá ali, você não tem que tá lá só por tá, você tem que merecer aquele lugar [...] (Participante 4, grupo focal, 2019).

A fala do participante 4, bem como outras que compuseram as discussões sobre violência, denotam indícios de que a violência percebida pelos/as estudantes reflete uma sociedade marcada por desigualdades, diferenças de tratamento e oportunidades. No entanto, atribuem como causa da violência diversos outros fatores, como a inveja, a raiva, sem demonstrar consciência da relação entre violência e desigualdade social. Já diziam Duarte (2013) e Anjos (2017) que tão somente pela apropriação das objetivações genéricas para-si (ciência, arte e a filosofia) é que o indivíduo poderá estabelecer uma relação mais consciente com a genericidade, superando, assim, a superficialidade do pensamento cotidiano. Com isso, nota-se que as concepções desses/as estudantes ainda permanecem fortemente vinculadas às vivências cotidianas e pouco têm avançado em direção a uma concepção superior pela escassez de oportunidades.

Apesar de não ter sido categórico ao afirmar que as diferenças no acesso ao mercado de trabalho configuram-se como uma forma de violência, o participante 4 profere uma fala que demonstra justamente isso, além de reafirmar a lógica conformista e meritocrática forte e intencionalmente difundida no atual contexto. É notável que tal concepção corrobore a lógica burguesa, uma vez que denota o caráter competitivo típico das relações de produção capitalista, o qual faz com que esse indivíduo reconheça a necessidade de maiores esforços para vender a sua força de trabalho (MARX, 2006), adaptando-se à dinâmica do mercado e submetendo-se a condições cada vez maiores de alienação. O não estabelecimento de uma relação consciente com a genericidade mantém o indivíduo circunscrito à esfera da cotidianidade, transformando-o no que Heller (2008) define como “indivíduo sem núcleo”, isto é, um fantoche da sociedade fadado ao mero cumprimento dos papéis que lhe são impostos. Cabe destacar que diversas vezes o participante 4 alude à força de vontade e ao esforço como meios para driblar os problemas discutidos, todavia, em outras falas o mesmo apresenta, sem perceber, as contradições existentes que obliteram as possibilidades de superação dos limites impostos pela sociedade. Tais contradições foram sinalizadas e discutidas com o grupo.

Diante de tudo o que fora exposto, questionou-se a ocorrência de discussões sobre essas temáticas na escola. Os/As estudantes alegaram que já ouviram falar sobre violência na escola, mas, conforme apontado pelo/a Participante 6, a conscientização sobre o tema requer um contato maior dos/as professores/as com os/as alunos/as ou até mesmo uma pessoa especializada na instituição para acolher as demandas ali existentes. Acrescido disso, o Participante 4 considerou que, além da conscientização, seria eficaz a implantação de câmeras como forma de diminuir a incidência de casos de violência nas escolas, uma vez que, na sua concepção, a lógica punitiva é o que garante o medo do indivíduo e o impede de quebrar as regras impostas.

O apelo às estratégias pautadas em uma lógica punitiva implica em um enfrentamento superficial das situações de violência, apresentando soluções imediatas e circunstanciais, logo, não atuam na erradicação do problema. Sposito (2002) acrescenta que a utilização de câmeras, detectores de metais, exames antidoping, entre outras medidas adotadas em escolas expressam uma necessidade urgente de controle disciplinar sobre os/as estudantes. O problema consiste em

considerar medidas que visem erradicar a violência exclusivamente do contexto escolar, uma vez que, “[...] ainda que sejam necessários projetos pontuais, é preciso que o horizonte seja mais amplo, e que o norte para a atuação combine aspectos que extrapolem ações individuais ou em pequenos grupos” (COSTA, 2014, p. 135). Quanto a isso, Francisco e Coimbra (2015) reforçam a necessidade das intervenções propostas partirem de uma reflexão crítica a respeito da violência, compreendendo-a enquanto resultado de condições objetivas e históricas da sociedade.

Nesse sentido, reitera-se a importância da educação escolar ao promover a socialização das objetivações do gênero humano e se apresentar “[...] como um importante espaço de formação política das classes oprimidas e de desenvolvimento da consciência sobre si” (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015, p. 20). Somente por meio de uma educação que se orienta por uma concepção materialista histórico-dialética da realidade é que os/as estudantes hão de encontrar condições para participarem das diversas esferas da coletividade e se emanciparem diante dos problemas existentes na sociedade.

Lamentavelmente, a educação está subjugada a um projeto de esvaziamento chefiado pela classe dominante “[...] que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). No entanto, Silva (2006) aponta que, apesar da escola ser midiaticamente retratada como um espaço de disseminação de drogas, violência, desigualdades, fadada ao fracasso, seu papel na sociedade ainda resiste. E, destaca que as políticas públicas em educação vêm concebendo recursos que promovem mais a destruição do que a sua construção.

Atrelando tais considerações aos dados encontrados nessa pesquisa, nota-se que a educação escolar, em decorrência das intencionalidades do sistema capitalista, não tem conseguido alcançar o objetivo de promover a instrumentalização, problematização e catarse nos alunos diante dessas problemáticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se analisar quais as concepções dos/as adolescentes a respeito de temas concernentes à desigualdade social e a violência na escola e em que medida a educação escolar vem contribuindo para a construção e reconstrução dessas concepções, sendo estes os questionamentos basilares desta dissertação.

A realização de grupos focais a partir da reflexão de filmes suscitou falas e posicionamentos dos/as alunos/as que refletiram concepções ainda muito sincréticas e superficiais a respeito das temáticas abordadas e que se distanciam dos interesses do proletariado. Em meio as discussões sobre desigualdade social e violência na escola surgiram temas correlatos como preconceito, racismo, discriminação de gênero, por meio dos quais foi igualmente possível perceber que as concepções dos/as estudantes, na maior parte das vezes, têm como base vivências cotidianas, familiares ou consistem na mera reprodução de conceitos, destituídos de qualquer fundamento histórico. Tal fato chama a atenção para o nível das mediações dispostas para cada estudante, uma vez que relataram, diversas vezes, que não dispunham de situações que os impulsionassem a avançar na discussão sobre esses temas ou sequer se recordavam de, em algum momento do ensino, terem ouvido falar algo do tipo.

Em consequência disso, foi possível constatar que os/as estudantes desta pesquisa reconhecem a existência de tais fenômenos na sociedade, mas, em contrapartida, apresentam concepções ainda muito fragmentadas e alienadas, fortemente vinculadas às percepções imediatas do senso comum, o que não permite uma representação fiel da realidade objetiva. Diante disso, a condução das discussões grupais promoveu um movimento que evidenciava as contradições existentes nas falas de cada estudante, conduzindo-os/as, constantemente, a compreender, ainda que timidamente, os fenômenos sociais a partir da totalidade da vida.

A constatação da escassez de situações que promovam uma reflexão mais densa e crítica acerca dos problemas existentes na sociedade corrobora a abordagem proposta pelos cadernos do Currículo do Estado de São Paulo, nos quais os conteúdos apresentados pouco têm contribuído para a superação dessa concepção mais pragmática, uma vez que as atividades propostas se restringem aos

conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Ou seja, é uma lógica de formação que está atrelada aos cânones do capital, na qual a educação se dobra perante os interesses da classe dominante. O currículo proclama como fim a ser atingido uma formação omnilateral, no entanto, contradiz-se ao reproduzir a lógica de mercadorização do ensino, algo típico das políticas neoliberais, ao conferir ênfase para o desenvolvimento de competências e habilidades cabíveis ao mercado.

Já em relação às entrevistas realizadas com as professoras foi possível constatar os indícios (alguns declarados, outros não) de uma rotina de trabalho sobrecarregada e carente de subsídios teórico-científicos, atinentes à precarização do trabalho docente. Os dados coletados foram substanciais para compreender a incongruência entre as exigências do Estado e as condições objetivas em que se encontram a educação escolar. Os relatos revelaram as constantes dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, desde a infraestrutura até a valorização e a própria formação docente. Com isso, foi possível constatar que a lógica neoliberal que fomenta as políticas educacionais favorece o esvaziamento dos propósitos da escola, tornando-a elemento estratégico do Estado para manutenção dos interesses hegemônicos em detrimento de uma educação que, a partir da socialização do conhecimento, promova um desenvolvimento livre e universal.

Logo, um ensino que se restrinja meramente a formação de estudantes aptos/as para serem explorados/as pelos capitalistas nos futuros postos de trabalho e professores/as destinados/as ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado é extremamente conveniente para a classe dominante, bem como para a manutenção da ordem vigente, ou, como diz Motta e Frigotto (2017, p. 369), trata-se de “[...] uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada”.

Sendo assim, a presente dissertação buscou reforçar a importância da educação escolar no processo de formação e reformulação da concepção de mundo, a qual deve ter em vista o desenvolvimento de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente e sintética da realidade. Além das considerações já apresentadas até o momento, foi possível constatar que a escola referência deste estudo, ao subjugar-se às propostas do currículo estadual, acaba reproduzindo a lógica de mercantilização do ensino predominante nas políticas públicas em educação. Com isso, dificulta a superação da concepção espontânea da realidade

social, fortemente vinculada ao senso comum, tendo como consequência a formação de visões fragmentadas, idealizadas, fetichizadas e superficiais a respeito dos fenômenos sociais, como pôde ser visto nas análises empreendidas.

Em suma, apesar de Vigotski afirmar que é improvável que o pensamento dialético esteja presente em um indivíduo que acabou de dominar um novo modo de atividade intelectual – pensamento por conceitos, sendo este um caminho para um desenvolvimento superior – e a estrutura da sociedade pouco contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, estima-se que a transmissão do que há de mais desenvolvido nas ciências, nas artes e na filosofia pela educação escolar deve objetivar a formação de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética que possibilite “[...] a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado” (GRAMSCI, 1982, p. 130-131, grifo do autor). Somente assim, a educação escolar há de possibilitar a revolução e emancipação daqueles/as que estão fadados a serem dominados pelas relações sociais capitalistas, sem que haja um conformismo com a situação e a posição impostos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2017, 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2017.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

BARBOSA, J. M. O “flexível” ensino médio do Governo Temer (Lei nº 13. 415/2017): hegemonia financeira e a inflexível formação da/para espoliação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 77-92, maio/ago. 2019.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007, 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2007.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F. O ensino de Filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Revista do NESEF – Filosofia e Ensino**, n. 1, 2012/2013.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 10, n. 1, p. 49-56, jan-abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

CARVALHO NETO, C. T.; ENGLER, H. B. R. Os desafios para as ciências sociais em tempos de (des) investimentos. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 23, n. 2, p. 245-266, jul./dez. 2018.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal: e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, v. 27, n. 60, Brasília, p. 58-71, jul. 2017.

CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do ensino médio**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2012.

COSTA, M. L. S. **Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação**. 2014, 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2014.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEPOIS de Lúcia. Direção de Michel Franco. México: Filmadora Nacional, 2012. (103 min.).

DUARTE, N. 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 & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 71, p. 79-115, Julho/2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, Abril/2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

DUARTE, N.; SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12, abr/jun2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121/2765>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. *In*: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 87-106.

FRANCISCO, M. V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013, 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2013.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 184-195, jul.-set. 2015.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. *Bullying* escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 145-163, jan./mar. 2019.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao *bullying* escolar: uma análise histórico-cultural. **Interaccoes**, Santarém, v. 11, p. 07-27, 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, n. 37, p. 417-442, set./dez., 2010.

GALVÁN, G. P. Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. 46, n. 2, p. 123-144, 2016.

GARAPA. Direção de José Padilha. Rio de Janeiro: Zazen Produções, 2009. Documentário. (110 min.). Disponível em: <http://www.zazen.com.br/garapa>. Acesso em: 01 de 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan/jun. 2007.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural**. 2010. 372 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 221-237.

LEANDRO FILHO, J. A.; FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola. **Série-Estudos**, Campo Grande, 2020 (prelo).

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. *In*: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. Activity and consciousness. *In*: KONSTANTINOV, F. V. (Org.). **Philosophy In The USSR: Problems Of Dialectical Materialism**. Moscow: Progress Publishers, 1977. p. 180-202.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Editora Moraes: São Paulo, 1. ed., 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

LORDELO, L. R. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, dez./2011.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1. p. 71-84

MARKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: ANPED, 2006. p.1-17.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Departamento e Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, Dez./2013.

MARTINS, L. M. **A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico-cultural. In: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**, Campinas: Autores associados, 2015.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, livro 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

MILITÃO, E. **Salário de professor no Brasil é “horível”, diz ex-presidente do Inep**. UOL, Brasília, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/06/22/salario-de-professor-no-brasil-e-horrivel-diz-ex-presidente-do-inep.htm>. Acesso em: 14 out. 2019.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 4, n. 1, jul. 2014.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, J. A não obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. **Saberes**, Natal-RN, v. 19, n. 2, p. 234-243, ago. 2018.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1972. v. 1.

RUBINSTEIN, S. L. **Principios de psicologia general**. México: Editorial Grijalbo, 1978.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia de la praxis**. México: Editorial Grijalbo, 1980.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 1, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 2, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 1, 2014c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 2, 2014d.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 1, 2014e.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 2, 2014f.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 1, 2014g.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 2, 2014h.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 1, 2014i.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 2, 2014j.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 1, 2014k.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 2, 2014l.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 1, 2014m.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 2, 2014n.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 1, 2014o.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 2, 2014p.

- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 1, 2014q.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Filosofia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 2, 2014r.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 1, 2014s.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1ª série, vol. 2, 2014t.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 1, 2014u.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 2ª série, vol. 2, 2014v.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 1, 2014w.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Sociologia. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 3ª série, vol. 2, 2014x.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. **São Paulo Faz Escola**: unificação do currículo escolar, 200-?. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola/>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: base para cinco mil escolas, 200-?. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola/>. Acesso em: 26 set. 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2013a.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SÈVE, L. **Marxismo y teoría de la personalidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1972.
- SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?. **Comunicações**, Piracicaba, v. 13, n. 2, p. 150-158, nov. 2006.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscóu: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. *In*: I EBEM – ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 1., 2006, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2006, p. 7-18.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006, 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2006.

SIMIONATO, M. A. W. **Deficiência e Personalidade**: o que pode revelar uma Biografia - Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2018, 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2018.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. Editorial Grijalbo: México, p. 74-92, 1960.

SOUZA, D. C. C. O ensino de Sociologia e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 122-138, jun. 2013.

SOUZA, L. M. A. **A sociologia no ensino médio**: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 3 (39), p. 71-83, set./dez. 2002.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista do centro de educação e letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas S.A: São Paulo, p. 116-173, 1987.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da pedologia de L. S. Vigotski. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.) **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17-148.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2001. Tomo II.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2012. Tomo III

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2013. Tomo I

VYGOTSKI, L. S. Problemas de Método. *In*: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007. p. 59-86.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes frente à desigualdade social e a violência: uma análise histórico-cultural”

Nome do (a) Pesquisador (a): Cinthia de Sousa Noguchi

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar as contribuições da educação escolar para a forma como os adolescentes compreendem a violência e a desigualdade social.

Participantes da pesquisa: aproximadamente, 10 (dez) estudantes do Ensino Médio.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa conduzidas pelos pesquisadores Cinthia de Sousa Noguchi e Marcos Vinicius Francisco, você participará de algumas atividades, tais como: exibição dos filmes Garapa e Depois Lúcia, discussão em grupo sobre os filmes e entrevistas individuais sobre registros fotográficos feitos pelos próprios alunos

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, 25 de setembro de 2018.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Cinthia de Sousa Noguchi – (18) 99694-4066

Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco – (18) 99640-0404

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira/ Vice Coordenadora: Profa.

Dra. Gisele Alborghetti Nai. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa,

Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-

2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e

das 13:30 as 17:30h.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes frente à desigualdade social e a violência: uma análise histórico-cultural”

Nome do (a) Pesquisador (a): Cinthia de Sousa Noguchi

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a autorizar a participação de seu filho nesta pesquisa que tem como finalidade analisar as contribuições da educação escolar para a forma como os adolescentes compreendem a violência e a desigualdade social.
2. **Participantes da pesquisa:** aproximadamente, 10 (dez) estudantes do Ensino Médio.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de seu filho neste estudo a(o) sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) Cinthia de Sousa Noguchi e seu orientador Marcos Vinicius Francisco realizem a exibição dos filmes Garapa e Depois Lúcia, discussão em grupo sobre os filmes e entrevistas individuais sobre registros fotográficos feitos pelos próprios alunos. A(O) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre as entrevistas:** os adolescentes serão entrevistados individualmente na própria escola para que falem sobre as atividades realizadas a pedido dos pesquisadores, mantendo sempre o sigilo sobre sua identidade.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu filho não terá benefícios diretos. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como a violência e a desigualdade social é compreendida pelos adolescentes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a realização de atividades que expliquem sobre a violência e a desigualdade e de que forma podemos enfrentá-las no dia a dia, onde os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Cinthia de Sousa Noguchi – (18) 99694-4066

Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco – (18) 99640-0404

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira/ Vice Coordenadora: Profa.

Dra. Gisele Alborghetti Nai. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa,

Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-

2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e

das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FILME “GARAPA”

1. Na opinião de vocês, qual a mensagem do filme?
2. Há algo que tenha chamado mais a atenção de vocês? Por quê?
3. O que vocês poderiam nos dizer sobre a desigualdade social? Por quê?
4. Quais exemplos poderiam nos dar, além do filme? Por quê?
5. Quais os motivos que geram a produção da desigualdade social?
6. Já ouviram falar sobre desigualdade social na educação escolar? De que forma?
7. Há mais alguma coisa que gostariam de nos dizer e que não perguntamos? O quê?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FILME “DEPOIS DE LUCIA”

1. Na opinião de vocês, qual a mensagem do filme?
2. Há algo que tenha chamado mais a atenção de vocês? Por quê?
3. O que vocês poderiam falar sobre a violência escolar? Por quê?
4. Quais exemplos poderiam nos dar, além do filme? Por quê?
5. Vocês conhecem algum caso de violência escolar? De que forma ocorreu?
6. Quais os motivos que favorecem às ocorrências de violência escolar?
7. Já ouviram falar sobre manifestações da violência escolar na educação escolar?
De que forma?
8. Há mais alguma coisa que gostariam de nos dizer e que não perguntamos? O quê?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Qual a sua formação inicial?
2. Em que ano se formou?
3. Realizou algum curso de especialização (mestrado, doutorado...)?
4. Há quanto tempo você é docente da rede estadual?
5. Qual a categoria de trabalho?
6. Seu cargo está vinculado a esta escola? Trabalha em outras escolas ou exerce outra profissão?
7. Qual análise que você faz das políticas educacionais do Estado de São Paulo?
8. O que você pensa sobre a escola e os estudantes que trabalha?
9. O que você pensa do currículo São Paulo faz Escola proposto para o componente curricular de Filosofia/Sociologia?
10. Como você conduz sua práxis pedagógica/suas aulas?
11. Qual o grau de satisfação com o trabalho desenvolvido? Por quê?
12. Qual a contribuição da disciplina de Filosofia/Sociologia na formação do estudante?
13. Em que medida o currículo de Filosofia/Sociologia aborda as questões da desigualdade social e da violência?
14. O que você entende por função social da escola?
15. Para além do que foi perguntado, o que mais você gostaria de acrescentar sobre essas temáticas?