

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO

“Estudo Dirigido no ensino de História e o desenvolvimento de conceitos científicos no Ensino Médio: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”

RODRIGO HORTA DE SOUSA

Ouro Preto/março de 2023

Rodrigo Horta de Sousa

“Estudo Dirigido no ensino de História e o desenvolvimento de conceitos científicos no Ensino Médio: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima

Ouro Preto, março de 2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S725e Sousa, Rodrigo Horta de.

Estudo dirigido no ensino de história e o desenvolvimento de conceitos científicos no ensino médio [manuscrito]: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. / Rodrigo Horta de Sousa. - 2023.

165 f.: il.: tab..

Orientador: Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. História - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. História (Ensino médio). I. Lima, Guilherme da Silva. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 94:37(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Rodrigo Horta de Sousa

Estudo Dirigido no ensino de História e o desenvolvimento de conceitos científicos na educação escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

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

Aprovada em 16 de março de 2023.

Membros da banca

Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta - Membro Externo Titular - Centro Universitário UNA

O Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 12/06/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme da Silva Lima, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/06/2023, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0541659** e o código CRC **085E7679**.

Dedico este trabalho ao meu filho Fernando, que redimensiona a sensação do tempo como experiência cotidiana. O ciclo que contém o Círculo; o amor como expressão da Alteridade.

“É um mensageiro das almas dos que virão ao mundo, Depois de nós” (MALTZ, 2015; Acústico Engenheiros do Hawaii)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente em memória aos meus avós maternos, Marília Corradi Horta e José Horta Ribeiro, pelo acolhimento e criação. À minha vó pela abdicação da sua vida social para educar e cuidar, pequeno grande ato de amor. Agradeço à minha esposa e mãe do meu filho, Priscila de Moraes Siqueira, amor da minha vida, por toda troca, ensinamentos, acolhimento e parceria no dia a dia, sem você meu mundo não seria alegre e diverso.

Meu eterno saravá à ancestralidade, àqueles que, diante de profundo momento de correção de rumos e olhar interior, auxiliaram no recalculando das rotas internas e externas do meu viver. As encruzilhadas que levaram a caminhos de todas as formas e ampliaram percepções. Obrigado à banda da esquerda e da direita, a unidade de contrários e o início de um movimento há muito aguardado; Axé!

Sou muito grato também ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sem dúvidas, um centro de excelência. Agradeço, especialmente, ao Prof. Guilherme da Silva Lima, que foi um orientador de excelência em todos os aspectos, acadêmico, teórico, metodológico, didático e humano, no sentido da concepção crítico marxista. Perante os inúmeros posicionamentos éticos – políticos na cotidianidade da orientação foi e é acolhedor, paciente e sempre agiu para, a partir dos meus limites, potencializar o que de melhor poderia desenvolver.

Ao Prof. Marcelo Donizete (UFOP) e à Prof.^a Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC-MG), que me deram a honra e o privilégio de tê-los como leitores críticos e avaliadores deste trabalho, na qualificação e na defesa. A eles agradeço pela generosidade e pelos apontamentos que, sem dúvidas, foram determinantes para o resultado final.

À amizade e ao companheirismo, devoto um agradecimento sincero a todos os meus amigos e colegas que torceram por mim. Em especial agradeço ao amigo de juventude Bruno Luciano de Paiva Silva, que, em uma conversa remota, no período da pandemia da Covid-19, trocou ensinamentos metodológicos e leituras cirúrgicas, para que consiga ingressar no mestrado, superando as não aprovações de 2006, 2007 e 2009.

A História tinha que ocupar um lugar excepcionalmente importante nos novos programas. Na antiga escola, ensinava-se por Ilovaiski¹. Uma característica específica desse ensino de História era que os eventos históricos nunca fossem explicados tomados fora do contexto da época ou fora de sua ligação com o modo de produção social. Era necessário construir um programa como exigia o materialismo histórico. Era necessário criar um curso resumido da História popular totalmente novo, onde seria dado o mais básico, o essencial. (KRUPSKAYA, 2017, p.247).

1 Dmitri Ilovaiski (1832-1920) – Doutor em História da Rússia, publicou o livro sobre essa questão em cinco volumes. Era conhecido como autor de livros didáticos de História para os ginásios. Seu livro apareceu em 1860 e, por mais de 50 anos, foi reimpresso inúmeras vezes.

Resumo

Esta dissertação investigou as possibilidades educativas do Estudo Dirigido no ensino de História como atividade de mediação, como recurso técnico-político para a construção de conceitos científicos a partir da apropriação do conhecimento histórico. A investigação contou com a aplicação e acompanhamento de uma sequência didática aplicada para o ensino médio em uma escola pública do município de Contagem - MG, com duração de um mês durante o ano de 2022. A utilização de atividade prática de mediação intelectualizada apontou para o fortalecimento de um processo de instrução robusto em termos pedagógico e didático – na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Este trabalho atua com categorias da lógica dialética, movimento, desenvolvimento e contradição, a partir da atividade de instrução escolar com a perspectiva de ensinar conceitos científicos no campo da História. A Psicologia Histórico-Cultural foi utilizada para o desenvolvimento da análise das ações subordinadas do estudo dirigido visando compreender o processo de produção de sentidos e o desenvolvimento dos conceitos científicos. Os resultados da pesquisa indicaram que os conceitos científicos foram apropriados pelos estudantes, sendo a atividade um elemento de mediação determinante para o desenvolvimento da ação de verbalização intelectualizada de conceitos científicos históricos. As análises mostraram também que a partir do desenvolvimento de interações dos fatos históricos com categorias do quadro conceitual, elevaram o número de relações de co-determinação entre conceitos científicos e por isso contribuiu com a apropriação do conhecimento histórico. Na mesma medida, a atividade contou com intenso trabalho não material de planejamento e de problematização do professor, bem como a consolidação da realização pelos estudantes de textos dissertativos-argumentativos evidenciando sentidos históricos científicos corretos sobre a temática estudada.

Palavras-Chaves: Estudo Dirigido; Ensino de História; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

Summary

This work investigated the educational possibilities of Directed Study in the teaching of History as a mediation activity, as a technical-political resource for the construction of scientific concepts from the appropriation of historical knowledge. The investigation involved the application and monitoring of a didactic sequence applied to high school in a public school in Contagem - MG, lasting one month during the year 2022. The use of practical activity of intellectualized mediation pointed to the strengthening of a robust instruction process in pedagogical and didactic terms – from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. This work was based on categories of dialectical logic: movement, development and contradiction, from the school instruction activity with the perspective of the teaching scientific concepts in History. Historical-Cultural Psychology was used to develop the analysis of the subordinated actions of the directed study, aiming to understand the process of production of meanings and the development of scientific concepts. The research results indicated that the scientific concepts was appropriated by the students, being a determining mediation element for the development of the action of intellectualized verbalization of historical scientific concepts. The analyzes also showed that, based on the development of interactions between historical facts and categories of the conceptual framework, the number of co-determination relations between scientific concepts increased and, therefore, contributed to the appropriation of historical knowledge. To the same extent, the appropriation of the activity relied on intense non-material work of planning and questioning by the teacher, as well as the consolidation of the students' realization of dissertation-argumentative texts evidencing correct scientific historical senses on the subject studied.

Keywords: Directed Study; History Teaching; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE CENAS

Cena 1. Diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do fato “A França do 2º Império abrandou a legislação antigrevista” no QCEESPC.	83
Cena 2. Diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do fato “A Central Sindical reunia 80.000 operários e tirava 30.000 jornais.” no QCEESPC.....	88
Cena 3. Diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio dos fatos “A Revolução Democrática de 1830 não satisfez as demandas operárias.” “O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho”, no QCEESPC.....	93
Cena 4. Diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio dos fatos “Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho” no QCEESPC.....	104
Cena 5. Diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do conceito científico socialismo/comunismo a partir do trabalho no QCEESPC.....	107

Lista de tabelas

Tabela 1 – Perfil econômico-social de Contagem.....	69
Tabela 2 – Dados da EE Nova Contagem SAEB 2021.....	69
Tabela 3 – Dados Econômico-Sociais dos estudantes da Escola Estadual Nova Contagem no SAEB 2021.....	69

SIGLAS

APM/MG – Academia de Polícia Militar de Minas Gerais

DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GPEME - Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

QCEESPC - Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura

RIATH - Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico

Sind-UTE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESP - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho

UNIOEST – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

ZDI - Zonas de Desenvolvimento Iminentes

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	13
2 Roteiro de interpretação e análise do texto histórico e o Quadro conceitual de economia, estrutura social, política e cultura, o que são?.....	17
2.1 RIATH e o QCEESPC: contribuições pedagógica e psicológica para o processo escolar.....	20
2.1.1 Contribuição psicológica do RIATH e o QCEESPC como atividades e a produção de sentidos.....	22
2.1.2 RIATH e o QCEESPC, conhecimento e saber escolar.....	32
3 Materialismo dialético, ontologia, objetivação e a especificidade do objeto e problema da pesquisa.....	42
3.1 Materialismo dialético e a ciência histórica.....	50
3.2 Ciência, ensino e didática da História no diálogo com o materialismo dialético.....	56
4 Metodologia.....	67
5 Análise dos dados.....	83
5.1 O desenvolvimento da ZDI e ZDR para a construção de conceitos científicos históricos.....	83
5.2 Análise das produções e textos dissertativos argumentativos dos estudantes que desenvolveram a “atividade de instrução escolar: estudo dirigido RIATH.....	110
5.2.1 Texto dissertativo do estudante R – Ramon.....	110
5.2.2 Texto dissertativo do estudante W – Walter.....	117
5.2.3 Texto dissertativo do estudante K – Kelvin.....	123
6 CONCLUSÕES.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXO.....	138

1 APRESENTAÇÃO

O objeto da pesquisa é uma atividade escolar da disciplina de História Aplicada na Educação Básica Escolar, desenvolvida no Estado de Minas Gerais, na cidade de Contagem.

No sujeito de pesquisa ocorre a coincidência entre o professor que realiza a atividade, enquanto profissional da educação, e o discente da pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, que realiza o curso de mestrado.

Rodrigo Horta de Sousa é um professor de educação básica, graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), entre os anos de 2001 e 2005.

No ano de 2006, Rodrigo Horta de Sousa realizou o curso de especialização em História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Culturas Políticas.

Como trabalho de conclusão de curso, desenvolver uma análise do movimento camponês nos anos 1960, antes do golpe empresarial civil-militar de 1964. A análise centrou-se no recém inaugurado acervo da Delegacia da Ordem Política e Social (DOPS) da APM-MG (Academia de Polícia Militar de Minas Gerais), especialmente na documentação sobre um Congresso Rural da União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) - em Belo Horizonte, em 1961.

Posteriormente, realizou uma segunda especialização oferecida pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Contagem, idealizada pelo Núcleo de Direitos Humanos do Curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, intitulado de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Como Trabalho de Conclusão de Curso, realizou um estudo sobre a execução de Federico Garcia Lorca na Guerra Civil Espanhola de 1936. Nessa oportunidade, analisou a sua biografia e como a sua execução refletia inversões aos padrões de masculinidade e feminilidade atrelados à sua obra teatral e aos seus posicionamentos econômico, social e político.

Rodrigo Horta de Sousa teve uma educação infantil em escolinha particular, o ensino fundamental de 1º ao 4º ano foi realizado na Escola Municipal Júlia Paraíso da rede municipal de educação de Belo Horizonte, no bairro Alípio de Melo. Posteriormente, do 5º ano do ensino fundamental até o 3º do ensino médio, cursou na escola particular Frei Orlando Unidade II, também localizada no bairro Alípio de Melo.

De 2001 a 2005, realizou a graduação em História, habilitações em licenciatura e bacharelado, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Após a conclusão da graduação em 2005, no primeiro semestre, dedicou-se ao estudo de concursos para professor. Em 2006 iniciou seus trabalhos como docente designado no Estado de Minas Gerais, com seis aulas para alunos do ensino fundamental na Escola Estadual Desembargador Mário Matos, no Bairro Minas Brasil, próximo à PUC-MG.

Em 2007 iniciou, como professor contratado da Prefeitura Municipal de Contagem e, em outubro de 2008, foi nomeado como concursado no mesmo município. Na prefeitura atuou no ensino fundamental do sexto ao nono ano. Em 2007 começou sua experiência profissional no bairro Petrolândia, na Escola Municipal Isabel Nascimento. Em 2008, foi para a Escola Municipal Francisco Salles da Silva Diniz, no bairro Darcy Ribeiro, área de loteamento para famílias de baixa renda e provenientes de outros Estados ou regiões de Minas Gerais.

Em 2009, por motivo de excedência e diminuição de turma, Rodrigo retornou para o bairro Petrolândia, na Escola Isabel Nascimento de Matos, em vaga aparente. Em 2010, deslocou-se para a Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra, localizada na sede.

Em 2010, por motivo de excedência, deslocou-se para a Escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt, onde ficou durante três anos em vaga aparente. Por motivo de excedência, retornou à Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra.

Em 2016, Rodrigo participou de eleição para a Direção Sindical da Subseção de Contagem do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE). Atuou como Diretor liberado por dois anos, retornando à sala de aula em 2019, após derrota eleitoral da subseção.

Concomitantemente à entrada na Direção do Sindicato, iniciou a jornada como professor efetivo no Estado de Minas Gerais, em lotação no município de Contagem na Escola Estadual Nova Contagem, aí ficando durante cinco anos, até setembro de 2022, quando pediu exoneração para iniciar como efetivo na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH).

Saindo da Universidade em 2005 e durante todo esse percurso profissional, Rodrigo envolveu-se em intensa leitura de bibliografia paradidática de temáticas presentes nos currículos escolares. Alguns desses conteúdos, ainda que vistos na

universidade, não são muito conhecidos ou dominados pelo professor. Nesse início de trabalho no ano de 2007, chamou-lhe a atenção uma fala recorrente de companheiros de trabalho mais experientes que diziam para não se preocupar quanto à indisciplina e fazer a parte pedagógica e didática do professor, pois, em um intervalo de cinco anos, pegaria todos procedimentos necessários para uma boa desenvoltura em sala de aula

No contato com várias escolas e perfis de estudantes e condições sócio - econômicas, Rodrigo sempre buscou superar a transmissão oralizada da aula, que se apresentava como quase que único recurso para realizar o trabalho. Foi em uma realidade de difícil atenção dos estudantes na aula, embates disciplinares que se foi gestando a “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e o QCEESPC”. De 2007 a 2011, esse procedimento não existia, mas, a partir de 2012, ele começou a ser organizado e realizado. Primeiro veio do RIATH e, apenas em um segundo momento, um ano depois, ocorreu a sistematização do quadro conceitual e a organização do QCEESPC.

Impossível não ver influência e impacto para a realização da atividade da experiência vivenciada em 2010, de ter a oportunidade de ir e conhecer a Escola Municipal Amorim Lima, localizada no bairro Butantã, São Paulo, que possuía um projeto político pedagógico alinhado com a proposta pedagógica da Escola da Ponte de Portugal. Nesse ano, ocorria um alinhamento de algumas professoras com o Prof. José Pacheco, que se encontrava em Belo Horizonte, assessorando a Escola da Serra, dentre outras. E existia a tentativa de criar uma rede de formação com as escolas da PBH. Foi neste contexto que, no ano de 2010, um grupo de professoras e professores deslocaram-se até a Escola Amorim Lima para conhecer a proposta.

Rodrigo impactou-se como a organização da escola que expressava uma extrema liberdade com auto-organização dos estudantes e um intenso silêncio alicerçado com trabalho de estudo dos alunos. Juntamente a esse processo, houve uma abertura de um mundo novo de leituras de autores, pedagogos e educadores, que foram apresentados por José Pacheco. Os três “F”s do projeto original da ponte. Francisco Ferrer y Guardia, Celestin Freinet e Paulo Freire. E ainda autores como Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lauro de Oliveira Lima e tantos outros.

Nessa fase ocorreu uma brutal influência sobre o pensamento e o fazer pedagógico de Rodrigo pela apropriação da crítica da Pedagogia Nova mediante a escola tradicional.

Ao mesmo tempo, houve uma série de contradições, divergências e interesses em relação aos encaminhamentos do projeto. Nos anos seguintes, Rodrigo, descobriu a pedagogia soviética e a pedagogia histórico-crítica, que redirecionaram o fazer da atividade de instrução no dia a dia do trabalho deste professor.

2. ROTEIRO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DO TEXTO HISTÓRICO E O QUADRO CONCEITUAL DE ECONOMIA, ESTRUTURA SOCIAL, POLÍTICA E CULTURA. O QUE SÃO?

O Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico (RIATH) e o Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura (QCEESPC) são dois instrumentos didáticos que, juntos, formam uma atividade-guia para ser trabalhada com a disciplina de História na escola pública, no Estado de Minas Gerais, na cidade de Contagem.

Leontiev conceitua atividade-guia da seguinte maneira:

O principal aspecto da atividade-guia não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou atividade à qual a criança dedica maior parte do tempo.

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades. Por exemplo a instrução (...). A criança começa a estudar, brincando.

Em segundo lugar, a atividade-guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez, formam-se processos de imaginação ativa, no ensino, os processos de pensamento abstrato.

Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança; (...) assimilação das funções sociais e as correspondentes normas de comportamento das pessoas, (...) e isso é um momento muito importante na formação de sua personalidade.

Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1981, p.514-515; IN: PRESTES.2011.)

O RIATH é uma lista, um roteiro de ações que orienta a leitura do texto referente a um capítulo do livro didático, ou fonte histórica adequada para ser trabalhada em sala de aula. Essa lista é organizada por parágrafos numerados nos quais se colocam, em sequência, a quantidade de fatos históricos e definições de conceitos ali contidos. Portanto, o RIATH é um tipo de estudo dirigido utilizado pelo professor.

Pede-se que o estudante, durante a leitura do texto, identifique os elementos formativos para construir os fatos históricos, orientando-o a selecionar três elementos no texto. O primeiro é um sujeito que pode ser individual - uma pessoa - ou coletivo - formado por um grupo. O segundo elemento seria uma ação que seria identificada pelo

verbo. O terceiro e último elemento seria o complemento dessa ação, marcado como um predicado do sujeito ou do objeto, ou seja, especificação da ação promovida pelo sujeito, apresentando propriedades, capacidades, ou o objeto direto da oração.

O segundo elemento do RIATH é a identificação de palavras explicadas pelo próprio texto. Para a realização dessa tarefa, o estudante é orientado a buscar um termo que o próprio texto explique ou caracterize como sendo a sua definição.

Após o preenchimento do RIATH, o professor entrega aos estudantes tiras em cartolina ou papel A4 para que eles possam escrever o fato ou a definição de conceito. Sempre um elemento apenas em cada tira. Essa ação representa a passagem do RIATH para o QCEESPC.

O QCEESPC é outro instrumento didático que é montado na sala de aula, sendo dividido em quatro partes contendo as categorias: economia, estrutura social, política e cultura. Em cada uma dessas partes do quadro são colocadas as definições das categorias do quadro conceitual.

A categoria economia engloba as atividades econômicas da agricultura, pecuária, artesanato, pescaria, caça, comércio, indústria, tecnologia, técnica, ciência e desenvolvimento militar, mas também contém palavras como fábrica, dinheiro, trabalho, exploração, capital, máquinas, matéria-prima, produção, circulação, distribuição e consumo.

Na categoria de Estrutura Social são estabelecidas as relações sociais existentes na sociedade do período histórico estudado; apresenta-se uma pirâmide representando uma sociedade; identifica-se, no topo da pirâmide que ele demarque um grupo de menor quantidade de pessoas, mas que detém maior poder, riqueza ou dinheiro. Na base da pirâmide, aponta-se que há maior quantidade de pessoas, mas inversamente com um menor poder aquisitivo. Apresenta-se além disso, a ideia de que o poder do grupo mais pobre manifesta-se quando atua em conjunto,

Na categoria de cultura, apresenta questões como religião/religiosidade, conhecimento, artes e os conjuntos de valores morais e éticos e coletivos de grupos humanos.

A atividade desenvolvida com o QCEESPC contribui com a organização e a sistematização dos fatos históricos e das definições de conceitos do RIATH em um processo inicial e primário de generalização. A organização setorial do QCEESPC não

tem o objetivo de estabelecer uma fragmentação do real, mas sim de situar as formações materiais históricas particulares (fatos e definições de conceitos do RIATH) em uma categoria do quadro conceitual e estabelecer as suas relações com outras categorias. A passagem ao QCEESPC, portanto, é um dos momentos da análise em que o conhecimento histórico é generalizado em um contexto mais amplo e são explorados os traços de singularidade e universalidade dessas formações materiais históricas particulares.

Separando os fatos históricos e conceitos que são políticos daqueles que são econômicos, sociais ou culturais, o QCEESPC permite o desenvolvimento da análise a partir da organização conjunta de determinações simples e traços essenciais do objeto de estudo construídos no RIATH.

2.1 RIATH e QCEESPC: contribuições pedagógica e psicológica para o processo escolar

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são campos científicos da educação que se fundamentam filosoficamente no materialismo dialético e no marxismo para pensar os seus objetos.

Estes campos partem de uma análise crítica sobre o conjunto das produções pedagógicas e psicológicas burguesas, buscando reconhecer suas análises corretas advindas da realidade objetiva, mas também apontando os seus limites, quando tentam justificar sentidos comuns para reproduzir o domínio burguês sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, buscam construir sínteses a partir desses limites utilizando a dialética materialista como forma de incorporar generalizações que expressam conceitos científicos, superando por incorporação as análises conhecimento burguês sobre os objetos de estudo.

O trabalho no RIATH caracteriza-se por um processo de análise abstrata que procura produzir traços de concreto pensado sobre o texto histórico, a partir de ações da lógica formal em direção à lógica dialética. Por abstração entende-se o procedimento de trazer ou arrancar, trazendo ao primeiro plano (MENEZES, 2022). As ações realizadas pelos sujeitos revelam o concreto, porque faz o estudante compreender fenômenos históricos que são resultados da relação entre elementos diversos que geram um contexto. Ressalta-se que o concreto é compreendido como uma síntese constituída por muitas determinações (MENEZES, 2022).

Os estudantes, ao realizarem a “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido: RIATH e QCEESPC”, desenvolvem dois momentos diferentes com ações diferentes, em que a relação entre pensamento abstrato e o concreto pensado podem ser entendidos como fundamento da atividade.

Do conjunto de fatos e definições de conceitos abstraídos no RIATH e no QCEESPC chega-se às determinações simples que são traços essenciais do objeto que fundamentam o conhecimento histórico. As determinações simples com os traços essenciais dos fenômenos históricos possibilitam explicar não somente a singularidade de um fenômeno, mas todo um conjunto de fenômenos (LAVOURA, 2018).

Apontamos que, quando o estudante articula os fatos e definições de conceitos que agem um sobre os outros, em mais de uma categoria, o QCEESPC pode ser

pensado como instrumento didático que estimula um processo de instrução que desenvolve a percepção de um movimento dialético que leva o estudante de uma visão sincrética para uma visão sintética.

Pode-se pensar “a atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido com o RIATH e o QCEESPC” como recurso didático quando o desenvolvimento e a aprendizagem poderão concretizar-se pela articulação das ações subordinadas dos estudantes que estabelecerão apropriação em conjunto com a exposição do professor.

Nesse sentido, o estudo dirigido estabelece um suporte onde o estudante age ativamente sobre um conhecimento sistematizado.

2.1.1 Contribuição psicológica do RIATH e do QCEESPC como atividades e a produção de sentidos

A “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)”, trabalhando os conceitos do campo da psicologia, ocupa o lugar e a função de mediação (ações que formam uma atividade complexa) para a apropriação ativa do estudante sobre o conhecimento histórico presente na educação escolar. Assim, ela permite que os alunos desenvolvam compreensão histórica e crítica ao produzirem sentido a partir do conhecimento histórico.

Leontiev (2004), esclarece que o sentido é resultado da relação que se cria na vida e na atividade, entre o meio e o sujeito (LEONTIEV, 2004). O sentido consciente seria a relação objetiva que reflete no cérebro do homem entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta. Esse movimento cria o sentido que se exprime nas significações (LEONTIEV, 2004).

Para Leontiev, a significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada em um vetor sensível, a palavra ou a locução; também é estabelecida como cristalização ideal/espiritual da experiência e das práticas sociais da humanidade. Assim, por essa característica, a significação pertence ao fenômeno histórico, mediando as relações do homem com o mundo, como reflexos da realidade elaborada historicamente pela humanidade, sob a forma de conceitos, saberes e modos de ação (ASBAHR, 2014).

Para a construção de sentidos e significações, a atividade é executada como realização prática polifásica e única, mas será percebida pelos sujeitos como um conjunto de ações independentes, formada por numerosos elos do processo global do trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004).

Assim, uma atividade complexa será compreendida aqui como um conjunto de ações subordinadas, sendo essas diferentes entre si, no entanto complementares, que concentram os estudantes em intensa atividade que contenha atenção e estabelecimento de conexões, construindo um amplo trabalho de formação de elementos empíricos a partir do texto histórico.

A ação fundante do RIATH e do QCEESPC é externalizar a mediação de um sinal exterior, que, na atividade, encontra-se na construção de contextos históricos surgidos a partir das identificações de sujeitos, ações e complementos e das definições de

conceitos. Essas ações serão a porta de entrada de um tipo de generalização a partir de um significado circunstancial, criado pela construção das frases e da identificação de definições para palavras que são explicadas no texto. Dentro da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESPC”, a ação de formação de contextos históricos no RIATH será utilizada no quadro conceitual para identificar e refletir as interações e relações dos fatos entre mais de uma categoria do quadro conceitual. Assim, fica estabelecida para os estudantes a percepção de uma processualidade histórica (movimento), o que pode ser um elemento que possibilite o desenvolvimento de conceitos científicos históricos.

Dessa forma, o desenvolvimento do sentido e do significado das palavras vai sendo formado e ampliado pelas interações e relações feitas com outras palavras, o que leva a uma situação de desenvolvimento. Esse desenvolvimento pode ser compreendido como uma passagem de uma compreensão inferior para uma superior, o que se configura como um pilar para a formação de conceitos abstratos.

Do desenvolvimento de sentidos e significados na “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC” tem-se o desenvolvimento do pensamento. Partiremos da noção histórico-cultural de que o pensamento é a expressão de processos complexos que envolvem uma atividade e sua relação exterior objetiva e interior subjetiva.

Dentro da Psicologia Histórico-Cultural, o pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer relações entre coisas, promover desdobramentos, cumprir uma função, resolver uma tarefa ou executar algum trabalho (VIGOTSKI, 2020.)

Desenvolvendo as contribuições de Vigotski (2020), Leontiev (2004) articulou o pensamento com a sua teoria da atividade. Ele explicou o pensamento como um processo de reflexo consciente da realidade nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível. A condição do aparecimento do pensamento se dá a partir da distinção e da tomada de consciência das interações objetivas.

Na mesma linha, o pensamento humano surge da fase da preparação dos conteúdos de ações independentes orientadas para um fim e pode tornar-se atividade livre, capaz de se transformar numa atividade totalmente interna, isso é, mental. (LEONTIEV, 2004.)

Leontiev (2004) esclarece que a apropriação com aquisição promove desenvolvimento, porque permite que o sujeito imponha sobre o conhecimento que lhe chega trabalho não-material. Contribuindo com esse debate, Martins (2011) conceitua atividade prática como mediação, como sendo o contato com objetos nos quais são produzidos uma imagem psíquica e o próprio psiquismo. Leontiev explica que o “processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência” (LEONTIEV, 2004, p. 275.).

O mundo real é o mundo transformado e criado pela atividade humana, sendo que ele não é dado imediatamente ao indivíduo, mas apresenta-se a cada um como um problema a resolver, como foi dito acima, ser descoberto ativamente na sua qualidade.

Dessa maneira, os atos de apropriação, das aquisições do desenvolvimento filogênico, ganham a forma de um processo particular de sentido (LEONTIEV, 2004.)

A apropriação de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição dos conceitos, nas suas ligações e no seu movimento. (LEONTIEV, 2004, p.196.)

Um processo de apropriação pressupõe o desenvolvimento de um reflexo sobre e a partir do objeto pelo sujeito.

Lígia Márcia Martins (2011) contribui com a discussão sobre a apropriação quando discute o conceito de imagem. Estabelecida essa imagem como algo que reflete outro algo e uma vez refletido, converte-se em uma ideia, em conceito que deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada (MARTINS, 2011).

O desenvolvimento da atividade prática exterior em conexão com as atividades interiores gera um processo de sentido e significação, sendo que esses processos levam ao desenvolvimento de comportamentos tipicamente humanos e apoiam-se em processos de apropriação que afirmam um mundo social, cultural e humano que estabelece saltos qualitativos entre o processo biológico dos seres (LEONTIEV, 2004).

Essa dinâmica faz avançar as funções psíquicas, que também têm papel importante na questão da apropriação na relação que possui com atividades que assumam o papel de atividade prática exterior que contribuam para a apropriação de determinado conhecimento escolar.

A “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC” ao gerar um conjunto de elementos constitutivos do texto histórico na forma de fatos e definições

de conceitos, contribui para que os estudantes mobilizem as funções psíquicas superiores ao estarem imersos na atividade.

Em termos de desenvolvimento das funções psíquicas, a atenção é mobilizada pela alta concentração e intensidade em apenas dois objetos que são construídos na lista. A distribuição da memória lógica é altamente mobilizada pois a atenção é dirigida pelo volume de elementos conectados.

O ato de memorização consciente insere-se nas cadeias de ações que configuram a atividade, no momento em que o motivo é a construção de sentido e, seus variáveis, níveis de generalização (MARTINS, 2011).

Na função de designar - dar sinal de - a palavra é vista na pesquisa como elemento de mediação entre o estudante e o texto histórico. Martins (2011) expõe, em concordância com Vigotski, que a fala é baseada na palavra e na frase, e que essa última é a unidade básica da expressão narrativa.

Nesse sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem não se encontram no intelecto do estudante, mas no movimento que ele faz sobre o texto histórico e em várias ações que realiza nessa atividade para formar unidades de generalização desse texto para ir além dele.

A gênese do processo da atividade intelectual reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, portanto, a atividade racional produz conhecimento sistematizado a partir de correlações lógicas (MARTINS, 2011).

Localizar o objeto a ser investigado, “Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESPC”, como uma atividade de instrução para a leitura do texto histórico, é pensá-lo a partir de uma prática social de instrução/escolarização em articulação com uma prática social de apropriação ativa e cultural, pelo estudante, fruto de um processo de transmissão-apropriação.

As ações do estudante fazem com que o trabalho de apropriação do conhecimento histórico se desenvolva a partir de movimentos nos quais o pensamento se exterioriza a partir de concatenações entre palavras.

A atividade atua para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica, não a partir do texto histórico em si, mas sim a partir da organização de um comportamento específico, que tem a função de apropriar o conhecimento historicamente construído e disponibilizado pela escola.

O RIATH impõe sobre o estudante uma ação volitiva complexa com reflexões, lutas de motivos e escolhas. Trazemos aqui as ideias expostas pela Psicologia Histórico-Cultural para a dimensão do que é a compreensão.

A compreensão sobre o texto histórico apresenta-se como resultado da mediação da atividade de instrução escolar que pode potencializar o desenvolvimento do significado como um momento para a construção de conceitos científicos do conteúdo escolar.

Nesse sentido, os componentes da atividade são as ações que se apresentam como processos que são subordinados a um objetivo consciente (LEONTIEV, 2022).

Os significados e sentidos a partir de atividade mediada entre o objeto do conhecimento (texto histórico) e o sujeito individual (estudante) são extraídos a partir do estabelecimento de nexos e conexões que possibilitem uma compreensão.

Os estudantes, na elaboração dos fatos e conceitos históricos como atividade de formação de orações, imprimem traços de generalização e generalidade a partir dos elementos que constituem os fenômenos históricos particulares produzidos no RIATH e analisados no QCPEESC.

Buscamos essa interpretação a partir da ideia de que o todo estabelece interação com a parte, estabelecida na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2020).

Logo os estudantes desenvolvem a compreensão ao estabelecer significados e sentido, com a mobilização das palavras nas frases, o que inicia um primeiro processo de generalização.

Dessa forma, defendemos que a atividade faz com que o discente trabalhe com o pensamento e os conceitos mediante ideias sintetizadas pela atividade desenvolvida no processo educativo.

No QCPEESC, essas generalidades – relação entre conceitos diferentes, junção de um sujeito com uma ação e um complemento - serão elevadas em complexidade na relação com as categorias históricas.

E, por fim, os nexos e conexões dessas múltiplas determinações entre as categorias históricas permitirão a captura de uma análise e interpretação a partir de traços de universalidade e totalidade nos eventos históricos, concretizando momentos de aprendizagem.

Os elementos básicos (fatos históricos e definições de palavras) são constituídos como uma integração (um todo), um sistema funcional, porque são uma conexão entre elementos menores.

Assim, tanto o RIATH quanto o QCEESPC são atividades que abordam o todo em unidades constitutivas, a partir de relações contidas no trabalho de conexão entre as palavras/conceitos.

A atividade coloca-em movimento a atenção voluntária, a memória, a abstração e a discriminação pelo estudante. A partir da mobilização das funções psicológicas, podemos sinalizar que o RIATH e O QCEESPC potencializam a construção de sentidos e significados que apontam para a formação de conceitos históricos.

Os conceitos científicos serão aqui compreendidos a partir do desenvolvimento da arbitrariedade para a disposição de agir do estudante, da colaboração das pessoas que rodeiam os alunos, da sua produção a partir da influência da pergunta, fruto de uma tensão da atividade do pensamento, gerados por um caminho do conhecido ao desconhecido e do aprofundamento de causa e efeito (VIGOSTKI, 2020).

Buscaremos trabalhar a formação dos conceitos superiores a partir do estabelecimento de um sistema de uma série de conceitos co-subordinados em relação determinada (VIGOTSKI, 2020).

Levando em consideração que o QCEESPC procurará estabelecer um movimento com operações lógicas que estabelecerão relações de conceitos com outros conceitos, existe a possibilidade de haver um processo de generalidade que ajudará na construção de sentidos e significados de conceitos científicos históricos.

Esse movimento de relações no quadro conceitual gera significado, pois, na junção das palavras em uma frase (fato histórico), constrói-se um contexto (político, econômico, social, cultural, de poder, de violência, de pensamento, de valor), que é maior do que a simples junção das palavras. Há, assim, uma contribuição com o reconhecimento de traços de universalidade.

O RIATH e o QCEESPC trabalham, por conseguinte, tanto a percepção do estudante como uma atividade conectiva e psicologicamente assumem a forma de uma ferramenta.

A Psicologia Histórico-Cultural e as contribuições de intelectuais brasileiros apontam que a acuidade sensorial resulta das ações realizadas pelo indivíduo, e nas ações radica a dimensão interfuncional do psiquismo (MARTINS, 2011).

(...) a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses objetos (aspectos) uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação, então, com dados originais. (LURIA, 1981, p. 199.)

A atividade perceptiva no RIATH e no QCEESPC ganha a forma de pensamento associado para as conexões que formam os fatos e para a conexão que une uma palavra com uma definição, o que cria uma imagem unificada e estável do estudante sobre o conhecimento histórico sistematizado.

Indicamos que a via experimental das ações subordinadas da atividade (RIATH e QCEESPC) pode ser condensada em uma atividade didática que formaria conexões e nexos entre palavras que constituem processos de generalização, que levariam aos conceitos.

Uma atividade perceptiva é definida pelo momento de apreender rigorosamente as propriedades do objeto e de otimizar a discriminação de traços essenciais, favorecendo a abstração e fazendo avançar a concretude.

A atividade perceptiva poderá potencializar o momento em que a abstração avança junto com a construção concreta do objeto histórico (MARTINS, 2011).

No QCEESPC, apontamos que a percepção estará concentrada no pensamento verbal do estudante para analisar as conexões que estão além do texto. Essa percepção encontra-se especificamente a partir da ação de inserção de um fato em uma categoria do quadro conceitual, e na segunda ação de estabelecer as relações e interações do fato com outras categorias.

A atividade perceptiva tem o seu desenvolvimento a partir de ações de descobertas de características dos objetos ou fenômenos em comportamentos de busca e de orientação no meio (MARTINS, 2011).

Partindo da definição de Lígia Márcia (2011), referente à atividade perceptiva, entendemos que, no QCEESP ela se dá na interrelação entre os fatos históricos e seus posicionamentos em mais de uma categoria do quadro conceitual.

O QCPEESC tem uma outra importância nesse processo de escolarização e desenvolvimento do conceito científico histórico, na medida em que permite uma livre

movimentação desses conceitos dos fatos e definições de conceitos em um sistema entre categorias, quando os estudantes caracteriza-os como políticos, econômicos, sociais ou culturais.

Assim, o QCPEESC propõe uma estrutura de atividade que induz os/as estudantes a buscarem ligações entre fenômenos históricos que potencializarão o aparecimento de conceitos científicos históricos a partir do desenvolvimento de sentidos e significados.

Em relação à memória voluntária, o RIATH e o QCCEESPC promovem a criação de padrões em que esse trabalho engloba a organização semântica, fruto de estruturas lógicas de associações e de relações de causa e efeito estabelecidas na estrutura da atividade.

No QCEESPC, o trabalho de sistematizar e separar os fatos e definições de conceitos como sendo econômico, social, político ou cultural e depois a interrelação entre essas categorias poderá potencializar uma memória mediada.

Afirmamos isso porque, segundo Lígia Marcia, a memória mediada é um resultado de um trabalho intelectual com um processo de pensamento discursivo (MARTINS, 2011).

Percebe-se que a formação de conceitos científicos históricos no QCEESPC será dada por meio de uma reorganização entre fatos e definições de categorias diferentes, fazendo emergir o que não se encontrava no texto original, ou de algo que não estava em um primeiro plano na leitura.

Apointa-se como hipótese de que a atividade traz o pensamento a um primeiro plano da memória. No RIATH a capacidade de designação da palavra é o que permite a conexão entre os elementos formadores dos fatos e conceitos históricos.

Dessa forma, o pensamento teórico seria resultado do encadeamento de ideias que engendram conceitos para solucionar uma situação de problema e a solução desse com uma ação (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, apontamos um enfraquecimento do pensamento infantil ou por complexos na atividade partir do desenvolvimento da compreensão consciente em um processo de construção do pensamento teórico.

A não arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea presentes ainda no estudante serão substituídas pelos seus opostos, a arbitrariedade, a

compreensão consciente e a aplicação direcionada/arbitrária, acentuando os vínculos causais para a formação dos fatos e dos conceitos e de interações entre categorias.

O movimento de busca pelo pensamento atua como instrumento que estabelece uma alternativa de solução dentre várias possibilidades – movimento de buscas.

Isso nos possibilita afirmar que o trabalho de exclusão de determinadas informações do texto e a escolha de conexão entre os elementos constitutivos dos fatos e entre as definições de conceito transformam-se em uma ação que faz avançar o pensamento teórico, como referenciado acima por Lúgia Marcia Martins (2011).

Nesse sentido, o raciocínio é mobilizado ao estabelecer interações entre diversos tipos de objetos e fenômenos, trabalhando propriedades, causas, consequências e reciprocidade (MARTINS, 2011).

Apontamos, partindo da premissa da Psicologia Histórico-Cultural, que, no QCPEESC, tem-se o desenvolvimento do raciocínio a partir do vínculo causal e adversativo surgido das conexões entre fatos e conceitos entre as diversas categorias. Esses promoverão generalização primária, logo, poderão promover significado (MARTINS, 2011).

Podemos apontar que a produção de sentidos está contida na atividade encadeada, partindo do fundamento da Psicologia Histórico-Cultural de que esse processo é realizado por aquilo que subordinamos à nossa vontade (VIGOTSKI, 2020).

Dessa forma, os estudantes constroem qualidades perceptíveis e sensoriais do texto histórico com base em designações de palavras a partir de uma orientação de uma ação.

O objetivo, após trilhar as ações subordinadas da atividade e as produções culturais dos estudantes, é constatar que o processo de ensino de História, baseado em apropriação dialética do conhecimento, acentua uma personalidade crítica.

Nesse contexto, o desenvolvimento do conceito científico dependerá da ação comunicativa (ZDI) e das ações ativas do estudante, sendo que a formação dos conceitos científicos também parte da colaboração participativa do pensamento do adulto e das relações mais amplas e abstratas em outra estrutura de generalizações.

Dessa forma, pode-se entender os conceitos científicos como um salto qualitativo do estudante ao ser capaz de promover transformações das estruturas de generalização segundo Martins (2011).

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2020, p. 296.)

Nesse processo de desenvolvimento da percepção é notório o estabelecimento da Zona de Desenvolvimento Iminente como processo de instância em que a apropriação do conhecimento é desenvolvida e amadurecida.

Zona de Desenvolvimento Iminente que “é criada com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, brotos de desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p.164).

2.1.2 RIATH, QCEESPC, conhecimento e saber escolar

Usar a Pedagogia Histórico-Crítica implica científica, ideológica e historicamente pensar as relações de correspondência e correlações da forma escolar de educação com a sociedade e a sua produção material.

Saviani (1980) esclarece que a educação, encontra-se, dentro de condicionantes histórico-sociais, assim como é determinada objetivamente e materialmente.

Dessa forma, é essencial entender que a prática social global influencia positiva e negativamente a prática social escolar e que isso significa situar a condição de subdesenvolvimento do Estado Nacional do Brasil (MARINI, 2013); (DOS SANTOS, 1994) na sua relação com os países imperialistas e desenvolvidos, e os impactos dessas relações com a organização educacional (RIBEIRO, 1969); (CANDAU, 2008), (SILVA, 2018), suas insuficiências, limites e possibilidades.

Pensamos o papel das atividades escolares e sua relação com o conhecimento histórico na perspectiva da PHC. Para Saviani a educação deveria se basear em

(...) desarticular os interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles (burguesia) mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticula-los em torno dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 1980, p. 10-11)

A PHC passa a ser uma teoria pedagógica que nos subsidia para pensar a prática docente, as atividades escolares e o conhecimento científico e escolar como elemento crítico e ser uma alternativa aos problemas advindos da relação entre as práticas sociais global e escolar.

Duarte aborda a questão acima exposta por Saviani da seguinte maneira:

(...) o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A estratégia da classe trabalhadora não deve ser, portanto, a de rejeição das forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas a de colocá-las a serviço de toda humanidade. (DUARTE, 2021, p. 26.)

Saviani (2011) aponta a natureza da educação como elemento determinado pela categoria de trabalho não material. Segundo Marx (2008), o trabalho contém uma condicionante material e não material, seja na transformação produtiva da natureza pelo homem, seja no chamado “trabalho intelectual”.

Não pode haver produção sem um instrumento de produção nem que seja simplesmente a mão; não pode haver produção sem haver um trabalho acumulado no passado, mesmo que esse trabalho consista na habilidade que,

pelo exercício repetido, se desenvolveu e concentrou na mão do selvagem. O capital, também é um instrumento de produção, o capital também é um trabalho passado, objetivado. (MARX, 2008, p. 6-7.)

O trabalho material é aquele que surge da necessidade de sobreviver ou superar uma determinada dificuldade que impede o desenvolvimento ou a adaptação dos seres humanos ao meio, seja natural ou social.

Portanto, é aquele que gera a transformação de elementos da natureza mediados pela força de trabalho humana, ou os seus meios de produção, constituindo novos produtos, de toda a espécie.

Importante apontar que, por incorporação, o trabalho material possui uma etapa de planejamento e criação mental que são próprias do trabalho material.

O trabalho não material resulta da antecipação em ideias dos objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais a partir da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (SAVIANI, 2011). Entendido isso, a educação é a forma pela qual o ser humano estabelece mediações que levam ao conhecimento da realidade objetiva.

No mesmo sentido, Newton Duarte *et al.* esclarecem que:

Assim como a produção material exige o pensamento, a linguagem e os conhecimentos que são, conforme Duarte (1993), objetivações não materiais, a produção não material não existe sem as determinações materiais, a começar da própria materialidade do corpo humano e dos recursos materiais empregados, por exemplo, numa aula (DUARTE *et al.*, 2012, p.99)

Assim, podemos entender o pensamento e a linguagem como ferramentas ou instrumentos que atuam sobre a realidade objetiva e, em especial, na sala de aula, tal como indica Vigotski (2020).

Com base nessas considerações, Galvão, Lavoura e Martins (2019) entendem o trabalho educativo enquanto produção do saber. Aqui é importante assinalar que, dentro do campo da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani, no livro *Escola e Democracia* (1999), expõe os momentos de uma prática social escolar que compunham um método pedagógico. Expõe, mas não aprofunda. Trabalho que é realizado por um conjunto de pesquisas e pesquisadores que dão sequência ao debate iniciado por Saviani e Jamil Cury, em 1979. É nesse contexto que entram as contribuições, primeiro de Gasparin (2019), e posteriormente de Galvão, Lavoura e Martins (2019).

A prática social inicial é constituída por aquilo que é comum ao professor e ao aluno, mas diferente em relação ao nível de conhecimento e experiência (SAVIANI 1980).

Na prática social inicial, a compreensão do professor é representada por uma síntese precária, enquanto a compreensão do aluno é sincrética. A compreensão do docente é a expressão da articulação dos conhecimentos e das experiências relativas à prática social; a compreensão do estudante expressa uma não articulação da experiência pedagógica da qual participam (SAVIANI, 1999).

O segundo momento corresponde à identificação dos principais problemas existentes na prática social: problematização. A problematização deve estabelecer a base sobre a qual será estabelecido o conhecimento que é necessário dominar (SAVIANI, 1999).

O terceiro momento é a instrumentação, que se refere à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

A instrumentalização para Saviani (1999) potencializa a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertar da exploração em que vive.

O quarto momento é constituído pela catarse, definida por Saviani (1999) como momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que ascendeu, é uma elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

O quinto momento é expresso pela prática social final, definida por Saviani (1999) como uma unidade de contrários, constituída entre a prática social inicial e a final. Quando a primeira é entendida como suporte e contexto, pressuposto e alvo e fundamento e finalidade prática; a segunda é compreendida de um modo transformado qualitativamente na forma como os estudantes posicionam-se a partir da intervenção da ação pedagógica.

Duarte (2021) esclarece que a natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento. Assim, para a PHC, a escola é conceituada como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte

das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (SAVIANI, 2011, p. 19).

Quando Saviani (2019) discute as etapas do conhecimento, afirma que o desenvolvimento é feito em dois momentos, um não sistematizado e um sistematizado. O primeiro se estabelece pela observação e experimentação, tendo uma forma espontânea e imprecisa quando não há sistematização e autocorreção do conhecimento. No caso do segundo, temos um saber metódico, que seria o da Ciência, que contém um circuito indutivo e dedutivo, conforme o autor, relacionam-se reciprocamente, sendo um processo único.

Para Saviani (2019), o circuito indutivo é aferente, perceptivo, ideativo, generalizador, conceitual e sintético, enquanto o circuito dedutivo é eferente, operatório, conclusivo, particularizador, discursivo e analítico.

O primeiro (indução) conduz à produção da ideia a partir da experiência, enquanto o segundo (dedução) vai do universal ao reconhecimento do particular, são ações que o transformam.

Saviani (2019) defende que o conhecimento escolar seja composto pelos clássicos. Segundo ele, o clássico é o conhecimento que se firmou como essencial ou fundamental e, segundo essa definição, coloca que os elementos culturais precisam ser apropriados a partir da distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário o fundamental e o acessório.

De maneira complementar, Duarte (2021) estabelece o clássico como um produto da prática social, cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de suas origens. Duarte (2021, p. 49) ressalta que os “(...) conteúdos são atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimentos.” e que o clássico é uma unidade entre conteúdo e forma.

Trazemos o conceito de clássico neste contexto, pois entendemos que a definição do que é o clássico na educação não se daria exclusivamente pela definição de qual conteúdo seria um clássico e, portanto, deveria ser transmitido e trabalhado em sala de aula.

O saber escolar histórico, em uma perspectiva histórico-crítica será resultado de um processo de reprodução e, dialeticamente, também um processo de criação (DUARTE, 2021).

Numa acepção lógico-formal, a reprodução opõe-se à criação e à inovação. (...) Mas o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio. (DUARTE, 2021, p.12.)

Dessa maneira, a escola proporciona a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Portanto, a atividade nuclear da escola é a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, que é o fim a ser atingido pelo processo educativo (SAVIANI, 2011).

Entendendo que o conteúdo escolar hegemônico preconiza os interesses das classes dominantes, é necessário articulá-los para atender aos interesses das classes dominadas (SAVIANI, 2011).

Isso implica superação por incorporação. Nessa relação dialética de incorporação por superação, o conhecimento histórico-escolar tem a possibilidade de ter sentido e significado, na medida em que esteja articulado com atividades escolares de instrução que perpassam pelo movimento e o desenvolvimento da abstração ao concreto. Ou seja, dos eventos históricos únicos e irrepetíveis para a ampliação de interrelações com outros eventos históricos.

A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente, conflitantes entre si (...) Ensinar conteúdos escolares como ciências, História, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. (DUARTE, 2021, p. 95.)

A educação em seu momento de formação e instrução deve abordar o conteúdo de História em sua relação contraditória com a sociedade, não como um fim em si mesmo. Duarte ressalta

(...) a tese de que a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia. (DUARTE, 2021, p. 67.)

Duarte (2021) expressa a questão acima nos seguintes termos:

O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista. (DUARTE, 2021, p. 21.)

Os conteúdos são vistos como necessários à transmissão e à apropriação com vista à reprodução dos seres humanos em sua natureza social e cultural, enquanto um

saber objetivo produzido historicamente a partir de conhecimentos advindos da ciência, da arte e da filosofia na condição de produção histórica e coletiva do conjunto dos seres humanos, (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Saviani destaca que

o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

E acrescenta:

Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo é o que convencionalmente chamamos de saber escolar. (SAVIANI, 2011, p. 18)

É aqui que é possível estabelecer um diálogo entre o saber escolar, o saber dosado e sequenciado de Saviani (2011) e o debate promovido por Lígia Márcia Martins (2011), para quem ato educativo, “(...) a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não são fatores que possam ser secundarizados.” (MARTINS, 2011, p. 218).

Duarte (2021) caminha na mesma perspectiva ao articular a relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo.

Martins (2011) também ressalta que as condições de aprendizagem operam a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas – que não sejam isoladas e casuais – e saberes historicamente sistematizados com a complexificação da tarefa de ensino.

Pedagogicamente e didaticamente os fatos e as definições de conceitos do RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) serão nomeados formação material particular histórica. Cheptulin (1982), afirma que uma aparência fenomênica, um reflexo, é elemento constitutivo de uma formação material particular, e esta será base para buscar uma compreensão de essência dos movimentos históricos a partir de sua relação com outras categorias.

No quadro conceitual essas formações materiais particulares históricas trarão em primeiro plano um movimento que esses eventos expressam, a partir das suas múltiplas determinações indicadas nas relações entre as várias categorias em que um fato é inserido.

O movimento das formações materiais particulares históricas será a base da categoria de movimento, indicando o desenvolvimento da lógica dialética atrelada ao

conteúdo sistematizado. Onde esse movimento gerará sínteses de sentidos e significados de conceitos científicos que levarão à construção de saber escolar da disciplina escolar de História.

(...) sobre o saber escolar, vale retomar o que já mencionamos sobre a cultura erudita e a cultura popular para insistir na afirmação de que a escola tem a ver com o problema da ciência, mas que precisa de um método pedagógico que permita a conversão do saber sistematizado em saber escolar, garantindo sua sistematização e viabilizando as condições de sua apropriação, dosando e sequenciando as atividades escolares. É a isso que Saviani denomina de saber escolar. Este sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatários). (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 104.)

Galvão, Lavoura e Martins (2019) mantêm a definição de Saviani para estabelecer o saber escolar como a sequência e a dosagem de um determinado conteúdo. Ao mesmo tempo, os autores procuram aprofundar a compreensão, incorporando elementos de um método pedagógico, a sua sistematização, as tarefas escolares, as condições da prática educativa e o desenvolvimento dos estudantes.

A tendência é que essa atividade seja trabalhada para gerar a percepção do movimento histórico material como expressão da percepção das múltiplas determinações dos eventos históricos, pelos estudantes, resultando em saber escolar construído a partir de conceitos científicos que são reflexos da análise desses movimentos dialéticos promovidos na atividade.

A escola é conceituada como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Segundo Saviani (2011), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2011, p. 19).

Neste sentido, a escola proporciona a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber, que a fundamentação da atividade nuclear da escola (SAVIANI, 2011).

Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência e imediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e imediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. (SAVIANI, 2011, p. 55.)

A questão dos métodos e dos processos para a Pedagogia Histórico-Crítica é central. Ao partir do objeto da pesquisa de uma atividade, procuramos pensar como métodos e processos de trabalho não material podem estabelecer processos conscientes e críticos para a aprendizagem do conhecimento histórico

O método pedagógico, em seus elementos constituintes, é pensado a partir do conteúdo, do conhecimento e da ação do professor (SAVIANI, 2011).

Procuraremos demonstrar que a “atividade de instrução escolar Estudo Dirigido: RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)” permite que um conteúdo seja transformado em conhecimento, não por que foi transmitido, mas por que foi analisado abstratamente e apropriado como concreto pensado, fruto do estabelecimento de novas relações a partir dos seus elementos constitutivos, pelo estudante na relação com o professor.

Dessa maneira, é obvio que o aspecto técnico do ensino é elemento constituinte do especificamente pedagógico. No entanto, não significa desconsiderar que a dimensão técnica reflita relações mais amplas com as dimensões socioeconômicas e culturais da existência humana (...). Implicitamente significa, por outro lado, dimensionar a prática pedagógica como uma faceta da dimensão escolar, e está como dimensão da prática social. (SAVIANI, 2011, p..24.)

A prática social global da sociedade brasileira capitalista e subdesenvolvida atua hegemonicamente na perspectiva de fragilizar e esvaziar a forma escolar pública do conhecimento científico, no sentido de atuar para formar um cidadão trabalhador apto a se conformar com as condições precárias de trabalho.

Vincular a atividade de instrução com o ensino de História na escola pública tem por objetivo abordar o conhecimento científico histórico (articulado em forma de livros didáticos e paradidáticos) na sua relação dialética com o saber escolar como uma síntese que deve ser apropriada pelo estudante.

Partindo da premissa de que o funcionamento da escola engloba a atividade-meio, formada pela organização, planejamento, e a atividade-fim, que envolve a maneira como se realiza o ensino, que se caracteriza pela busca da finalidade que devemos atingir, quais procedimentos serão aplicados e a coerência entre a finalidade e o procedimento (SAVIANI, 1980). Afirmamos que o processo de apropriação do conhecimento histórico escolar engloba em unidade dialética as ações subordinadas de planejamento do professor com as ações de estudo dos estudantes.

A finalidade que a atividade busca atingir é a de produzir uma síntese de um conhecimento histórico, fazendo-o no movimento entre apropriação a partir da lógica dialética, pelo estudante. Dessa forma, o conhecimento histórico escolar será resultado da ação ativa do aluno sobre o conhecimento histórico acumulado socialmente.

O objeto do conhecimento científico-histórico em perspectiva materialista dialética é o de captar o movimento e a organização do ser humano no tempo a partir da economia, da estrutura social, da política e da cultura em suas contradições decorrentes da condição antagônica das classes sociais conforme sua base material.

A “atividade de instrução escolar “Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESPC” apresenta-se como um procedimento que permitirá que a transmissão do conhecimento histórico esteja organicamente vinculada a um processo de apropriação envolvendo o professor e o estudante-na medida em que o saber escolar será fruto da unidade entre a reprodução do conhecimento científico acumulado historicamente com a criação de sínteses fruto do pensar concretamente.

A atividade-meio de organização encontra-se na seleção dos clássicos (SAVIANI, 2011), são os conteúdos que trazem a permanência de questões que deverão ser superadas no tempo presente em termos de movimento da sociedade.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola, não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para afeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1980, p. 79).

O sentido da prática social inicial para a prática social final estaria centrado na execução da análise abstrata para o estabelecimento de relações concretas entre as categorias históricas de economia, estrutura social, política e cultura, alinhado com a capacidade de construção de textos dissertativos-argumentativos.

3 MATERIALISMO DIALÉTICO, ONTOLOGIA, OBJETIVAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DO OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA.

O ser social é resultado do processo de enfrentamento entre grupos humanos, tribos, civilizações do período paleolítico, em uma tentativa de proteção, dominação e sobrevivência, em face dos perigos da natureza.

O ser social é resultado da transformação dos elementos da natureza em objetos de valor para os grupos humanos, isso é, resultado do trabalho e é em decorrência dele que ocorre o desenvolvimento cultural, da linguagem e do pensamento.

O trabalho pode ser compreendido como uma ação humana mediada pelo uso da ferramenta. Ação mediada, portanto, é a superação da intervenção imediata, ou seja, direta do ser humano sobre a realidade objetiva, com a inclusão de ações feitas a partir e com instrumentos para realizar outras transformações ou criações/descobertas sobre essa realidade objetiva.

Uma questão central nesse processo é a necessidade de compreensão do real para poder transformá-lo. “A gênese real das objetivações deve pois ser encontrada na hominização mesma, no paulatino nascer da linguagem e do trabalho.” (LUKÁCS, 1966, p. 83)

Apresentar o Ser social e o trabalho no paradigma acima é uma maneira de responder a duas problematizações colocadas por Ivo Tonet (2013) sobre a questão do conhecimento. As problemáticas, são, primeiro, o que é o ser? E a segunda, o que é a realidade?

A partir do materialismo dialético o ser social é o resultado de transformações sobre a natureza na qual os indivíduos organizados em grupos situados em processo de produção e apropriação de riqueza realizam o seu processo de humanização. (TONET, 2013.)

Na mesma linha, a realidade, além de ser a complexificação da vida cotidiana a partir do trabalho e do processo de descoberta, criação e transformação, é o elemento que leva ao conhecimento, cultura, arte e pensamento. O ser social é o diverso na unidade.

A apresentação desse fundamento tem por objetivo estabelecer a dimensão ontológica da pesquisa com o desenvolvimento de um ponto de vista ontológico. (TONET, 2013)

A ontologia é aqui compreendida como o estudo do ser nas suas determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe, no qual o caráter geral refere-se a todo e qualquer ser existente e o caráter particular refere-se às esferas determinadas do ser, seja, o ser natural ou social (TONET,2013).

Na medida em que o objeto da pesquisa encontra-se em uma atividade externa prática (Atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura) desenvolvida na educação na sua forma escolar e tem por problematização a análise do desenvolvimento de conceitos científicos históricos a partir da atividade para pensar a construção do saber escolar histórico, entende-se que a pesquisa desenvolve o que Tonet (2013) chama de ponto de vista ontológico. O ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, ou seja, o elemento central é o objeto (TONET, 2013).

Nesse sentido, na pesquisa, a centralidade ontológica encontra-se no desenvolvimento dos conceitos científicos históricos em mediação com as ações da atividade.

O fundamento do saber escolar histórico apresenta-se no trabalho não material e nas ações subordinadas da atividade que levam ao desenvolvimento de sentidos e significações históricas que se apresentam como base para a construção do saber escolar dos estudantes.

Partindo desse fundamento filosófico, as ações do professor e dos estudantes são compreendidas como polos com funções diferentes que se conectam à atividade para gerar sentidos e significações históricas.

A apresentação da dimensão ontológica e do ponto de vista ontológico da pesquisa, a partir do seu objeto e do seu problema, tem por objetivo demarcar o campo do materialismo dialético e sua possível contribuição como campo antagônico aos problemas e possibilidades da pesquisa acadêmica pautados na pedagogia do aprender a aprender.

Nesse sentido, é necessário abordar o arcabouço teórico da objetivação ao pensar a unidade entre a “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC com um processo de desenvolvimento a partir de um movimento dialético

que leva à construção de noções, juízos de valor, sentidos e significações que refletem aproximações em direção à conceitos científicos históricos.

Partiremos primeiro das contribuições do filósofo Gyorgy Lukács e em seguida das contribuições de Newton Duarte.

Na forma escolar da educação, identificaremos que a objetivação encontra-se na realização prática de dois conceitos desenvolvidos por Dermeval Saviani; o de saber escolar e clássico explorados no capítulo 2.

Nossa premissa é de que um processo de trabalho não material potencializa um saber escolar histórico, pelos estudantes, mediado pelo movimento da lógica dialética sobre fatos e definições de conceitos. Essa questão rearticula o essencial e o secundário, levando à ampliação e ao aprofundamento da objetivação científica dos estudantes na educação escolar.

Lukács (1966) parte da premissa de que o trabalho produz determinadas objetivações, a partir dos movimentos do processo de trabalho, da serialização nas interpenetrações mutáveis e fluídas, ou seja, no processo de trabalho e no seu produto. Para esse autor, o trabalho é fonte de desenvolvimento da ciência, ao mesmo tempo em que é a objetivação suprema da cotidianidade.

Nesse sentido, o trabalho supõe um complexo de objetos, leis que o determinam, movimentos e operações, sendo que a essência do estudo é a de observar e decifrar o ser social (LUKÁCS, 1966). Promovendo uma análise sobre o desenvolvimento que Lukács (1966) faz sobre o pensamento cotidiano e suas relações com a gênese e o desenvolvimento das objetivações que levam à arte, à ciência e à religião, caracterizamos as objetivações como um incipiente processo de desenvolvimento que tende a se ampliar aprofundando-se e complexificando-se.

As objetivações expressam-se, para Lukács (1966), a partir da organização de concepções realizadas pelos indivíduos ou sociedades, pela percepção da contradição, pela extensão da heterogeneidade, pela ampliação da penetração científica no pensamento cotidiano dos indivíduos com seus fenômenos e movimentos, pela analogia entendida enquanto reflexo ou imagem objetiva-subjetiva de um objeto ou da realidade objetiva, pelo desenvolvimento da capacidade de caracterização de um objeto a partir de determinações empíricas, pela capacidade de generalização, expressão da relação entre cotidianidade com a realidade. Essas objetivações mostram-se ainda pelo

desenvolvimento no pensamento de categorias que expressam formas constantes e gerais da realidade objetiva, pelo desenvolvimento do domínio e uso da palavra na forma de síntese de fenômenos diversos, como complexo de objetos levando a um rebaixamento da imediatez no pensamento, na linguagem e na cultura, pelo desenvolvimento da fixação e conexão de objetos pela palavra, elevando a intuição e a representação a um nível conceitual.

Para Lukács (1966), os graus de objetivação do pensamento cotidiano promovem o desenvolvimento dialético entre a imediatez do pensamento, das ações e do conhecimento para o aprofundamento do mediatizado, a partir do tripé hegeliano da aniquilação, da preservação e do levantar a um nível superior.

A objetivação para Lukács (1966), portanto, é o ser portador de uma totalidade de impressões, pensamentos, conexões reais, adaptação, comportamentos subjetivos com síntese de tais elementos, é “(...) o modo de comportamento humano depende essencialmente do grau de objetivação de sua atividade” (LUKÁCS, 1966, p. 74).

Segundo Lukács (1966), um movimento progressivo da sociedade desenvolve paulatinamente sistemas de objetivação com certa independência à vida cotidiana. No período da hominização, a objetivação na vida diária ganhava a forma do costume, um nível menos desenvolvido, enquanto no capitalismo, as objetivações ganham a forma de institucionalidade, como o Estado e o direito, contendo um nível mais desenvolvido.

Nesse sentido compreendemos a escola como uma forma de objetivação do conhecimento científico socialmente acumulado, sendo que os recursos para apropriar esse conhecimento são igualmente recursos de objetivação deste conhecimento.

Newton Duarte (2013) demonstra a objetivação, em conformidade com o sentido de Lukács (1966), como um processo de desenvolvimento de uma individualidade humana. A objetivação apresenta-se na transferência de atividade humana para as características do produto, sendo que o produto do trabalho é sempre atividade humana objetivada (DUARTE, 2013).

Ainda para esse autor (2013), o processo de objetivação é e se desenvolve a partir da produção de objetos materiais e da linguagem, bem como quando os homínídeos transformam um objeto em um instrumento, ou quando os indivíduos geram uma síntese da atividade humana, ou uma atividade condensada.

Em concomitância com essas concepções de objetivação, Duarte (2013) estabeleceu uma relação entre o processo de objetivação e de apropriação. Inicialmente ele conceitua apropriação como produção de algo e aponta que a apropriação ocorre nos contextos da atividade humana, na utilização do objeto como meio para alcançar uma finalidade consciente, ou seja, quando se criam outras funções em atividades diferentes.

Para Duarte (2013), as formas de objetivação e apropriação desenvolvem-se na produção e utilização de instrumentos, nas relações entre seres humanos e no desenvolvimento da linguagem.

Ao criar um outro significado para um objeto, os hominídeos, segundo Duarte (2013), necessitavam conhecer a natureza do objeto para adequá-lo às suas finalidades e se apropriar da sua lógica natural.

A relação entre a objetivação e a forma escolar de educação é expressa nos seguintes termos por Duarte:

A educação escolar na sociedade capitalista não poderá formar plenamente esse ser humano rico, pois isso só poderá ser alcançado com a superação dessa sociedade. Mas já é possível, nas condições atuais, fazer com que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se tornem necessários para os indivíduos, produzindo o movimento de superação dos limites da vida cotidiana e da individualidade centradas na satisfação das necessidades particulares. Para isso, porém, o trabalho educativo escolar precisa ter como referência, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si, e precisa ter como referência, para a definição dos conteúdos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 215)

Duarte (2013) esclarece, em face de todo o exposto que a individualidade corresponde a si mesma. Por outro lado, a individualidade para si é expressada pelo controle coletivo e consciente pelos seres humanos das relações sociais como produto humano. A condição para o desenvolvimento do para si é o desenvolvimento, da individualidade livre e universal. (DUARTE, 2013)

Segundo esse autor (2013), a atividade humana é social, afirmando que ela é constituída por objetivações sociais. Assim, o indivíduo, para se objetivar por meio de uma atividade, tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade de outros indivíduos, o que o torna um ser social, e, por consequência, sua individualidade humana é sempre social.

A relação entre objetivação e apropriação contribui para a análise de que as atividades de instrução escolar são elementos determinantes para aprofundar um processo de objetivação na educação escolar.

O estudo dirigido e suas ações subordinadas como discutido no capítulo 2, partindo da contribuição psicológica para a educação, na vertente histórico-cultural com a teoria da atividade de Leontiev, apresentam o elemento de instrução como condicionante determinante para o desenvolvimento da noção histórica pelo estudante na produção do saber escolar.

Segundo Duarte (2013), a formação do indivíduo é parte do processo histórico de objetivação do gênero humano (ser social). O processo de formação do indivíduo encontra-se na relação entre a cotidianidade da vida individual e a universalidade do gênero humano (ser social) mediada pelas relações sociais concretas que determinam essa cotidianidade (DUARTE, 2013).

A relação entre a consciência individual e o gênero humano (ser social) realiza-se pela mediação das relações sociais concretas, expressas nos conflitos, fatos e sentimentos desencadeados pelos seres humanos, que são componentes essenciais de cada individualidade (DUARTE, 2013).

Nesse contexto, a subjetividade dos indivíduos é construída, partindo das contribuições de Lukács, da apropriação das forças sociais objetivamente existentes, captando-lhes os conflitos.

Assim, a natureza do mundo circundante e o aspecto humano dos objetos não surgem naturalmente ao indivíduo, mas a pessoa tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles (DUARTE, 2013).

Duarte aborda, na mesma perspectiva de Leontiev (2004), a noção de apropriação enquanto ação ativa de busca. Nesse sentido, vemos uma contribuição de campos científicos, a psicologia em função da pedagogia e suas possibilidades.

A construção da lista no RIATH aponta para um processo de dominação pelo estudante do conhecimento histórico advindo da Ciência Histórica a partir das conexões para gerar os fatos e as definições de conceitos.

A formação da lista no RIATH apresenta-se como uma primeira camada de objetivação com vistas à construção de um saber escolar histórico. Generalização de

assuntos a partir da construção de contextos históricos contidos nos fatos e definições de conceitos.

Assim, a educação escolar nas premissas de Duarte “atua nesse terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 124),

Dessa forma, o trabalho educativo ganha a dimensão de explorar intencionalmente as contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contenham impulso para a superação das relações sociais (DUARTE, 2013).

O gênero humano possui a existência objetiva, ou seja, externa ao indivíduo, e, para ser órgão de individualidade, o indivíduo deve apropriar-se delas. Nesse sentido, a objetividade é fruto do processo de objetivação da atividade dos seres humanos (DUARTE, 2013).

Esse autor (2013) esclarece que o processo de formação do indivíduo é resultado de uma relação de apropriação da genericidade (sociabilidade), o que ocorre objetivando-se. O indivíduo torna-se ser humano na medida em que se objetiva mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se apropriou. Segundo Duarte (2013), o fundamento de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo se dá em um processo de participação do curso da História por meio da atividade dirigida pelas objetivações genéricas (sociabilidade).

Partindo dos estudos de Agnes Heller, aluna de Lukács, Duarte (2013) apresenta que as objetivações podem ser apropriadas por qualquer pessoa, mas nem toda objetivação pode ser moldada por qualquer pessoa no mesmo nível a partir da relação entre capacidades individuais, níveis de desenvolvimento e complexidade que podem ser atingidos no processo de objetivação.

Apontamos que os diferentes níveis de objetivação poderão ser perceptíveis de analisar nas produções textuais dissertativas dos estudantes.

A individualidade em si de uma sociedade para Heller, segundo Duarte (2013), expressa-se no pensamento, nas ações dirigidas por essas objetivações e nas relações sociais que não alcançaram genericidade para si, mas podem alcançar.

As objetivações genéricas são mediações indispensáveis na objetivação do indivíduo, que, ao realizarem essa mediação, desempenham simultaneamente a função

de instrumentos e guias dessa objetivação. É nessa percepção que a linguagem é o meio de exteriorização do pensamento e sua condutora (DUARTE, 2013).

As objetivações genéricas para si representam objetivamente o desenvolvimento do gênero humano (ser social) e a relação dos seres humanos com a genericidade (sociabilidade).

As objetivações para Duarte (2013) evidenciam tarefas para a educação escolar, que seria ensinar os estudantes a produzir a necessidade de apropriação formativa que não surge espontaneamente na vida cotidiana.

O indivíduo forma-se, segundo essa premissa, como membro do gênero humano por meio da apropriação e da objetivação (DUARTE, 2013)

Objetivando-se como um ser humano e, para isso, apropriando-se das objetivações genéricas, cada pessoa tem sua individualidade constituída como resultado da dinâmica da atividade social, isto é, a relação entre objetivação e apropriação. (DUARTE, 2013, p. 166)

Trabalhando sobre essa lógica teórica de Lukács (1996) sobre a objetivação, entendemos que, para a forma escolar de educação concretizar graus de objetivação e atingir níveis mais desenvolvidos, é necessário que haja ênfase em múltiplos processos de atividades práticas externas, de instrução ou de trabalho não material. Esses procedimentos potencializam nos estudantes sínteses de reprodução e criação a partir da Ciência Histórica no movimento de apropriação, o que potencializaria a construção de um saber escolar histórico pelo estudante.

3.1 Materialismo dialético e a ciência histórica.

Essa temática dentro do capítulo 3 tem por objetivo apontar a essência e as particularidades de como o marxismo e o materialismo dialético compreendem e se apropriam da História enquanto uma ciência.

Um dos propósitos é estabelecer e delimitar as diferenças entre História enquanto ciência burguesa com a História na sua relação com o ensino de História.

No marxismo, a ciência histórica imbrica-se com a lógica dialética e, nesse sentido, fundamenta-se a partir do movimento, da processualidade dos eventos e fatos em conexões, interações e ligações, que convergem para o aparecimento das contradições como impulsionador do desenvolvimento histórico.

Lukács apresenta a História como “(...) a estrutura interna dos factos e a estrutura das suas relações são captadas na sua própria essência de uma maneira histórica, isto é, como implicadas num processo de revolução ininterrupto.” (LUKÁCS, 1974, p. 21). “A História como processo unitário.” (LUKÁCS, 1974, p. 27):

E é aqui que se revela a importância decisiva da concepção dialética da totalidade, pois é muito possível que qualquer pessoa compreenda e descreva um acontecimento histórico de maneira essencialmente justa sem que por isso seja capaz de perceber este mesmo acontecimento no que ele realmente é, na sua função real no interior do todo histórico a que pertence, isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico. (LUKÁCS, 1974, p. 27)

Sobre a dialética e o seu método, Lukács cita Engels que expõem:

Com efeito, Engels descreve a conceptualização do método dialético contrapondo-o à conceptualização metafísica: sublinha que no método dialético, a rigidez dos conceitos, (e dos objetos que lhes correspondem) se dissolveu, que a dialética é um processo de constante passagem fluida de uma determinação para outra, uma permanente superação dos contrários, e sua passagem de uma definição a outra, que, conseqüentemente se deve substituir a causalidade unilateral e rígida pela ação recíproca. (LUKÁCS, 1974, p. 17)

O elemento científico da História para o materialismo dialético, segundo Lukács (1974), consiste em destacar os fenômenos da sua forma imediata, de encontrar as mediações pelas quais levam à sua essência, sendo a relação dialética a superação simultânea do ser imediato.

Nesse sentido, os elementos históricos assinalados acima têm como função, segundo Lukács (1974) o caráter histórico que é transitório e a relação com a totalidade que é a de considerar a sociedade como um processo:

Quanto mais escrupulosamente examinamos os factos no seu isolamento (isto é, nas suas conexões mediatizadas) menos estes podem indicar, sem ambigüidade, uma direção determinada. É também óbvio que, inversamente,

uma decisão puramente subjetiva deve por força entrar em choque com o poder dos factos não compreendidos e que operam automaticamente em conformidade com as leis. Assim, o modo como o método dialético aborda a realidade manifesta-se no preciso momento em que se aborda o problema da ação como a única capaz de indicar uma orientação para a ação. (LUKÁCS, 1974, p. 39)

Segundo Lukács (1974), é a totalidade que na explicação da História distingue. de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa, sendo a categoria da totalidade a dominação do todo sobre as partes. É pensar o objeto como totalidade:

(...) é tarefa de uma análise histórica muito meticulosa mostrar claramente, graças à categoria da possibilidade objetiva, em que situação efetiva se torna possível desmascarar realmente a ilusão e penetrar até a conexão com a totalidade. (LUKÁCS, 1974, P. 66)

A totalidade é constituída pelo movimento das ações recíprocas na História, a teoria e a práxis relacionando-se com os mesmos objetos. Segundo Lukács (1974), todo objeto é dado como complexo indissolúvel de forma e de conteúdo:

Sob um certo ponto de vista, a razão abstrata é a razão científica e o seu sujeito o homem objetivo que conhece relações, isto é, o homem que pensa conceptualmente. E, por conseguinte, os conceitos científicos que, pela sua origem vulgar e pelas suas propriedades reais, são juízos, por meio dos quais se dão nomes aos complexos de sensações. (LUKÁCS, 1974, p. 148)

De acordo com Lukács (1974), a gênese dialética e a História andam juntas. Nesse sentido, a totalidade histórica não se deixa separar da realidade e do conhecimento, dos fatos históricos particulares sem suprimir também a sua realidade, a sua facticidade que deve expressar uma complexidade do objeto em sua processualidade.

Para Lukács (1974), a realidade histórica é o todo do processo histórico e ela altera o juízo individual sobre o fenómeno particular, assim como provoca no conteúdo do fenómeno particular uma alteração fundamental.

Assim, para conhecer a realidade, segundo Lukács (1974), deve-se procurar por ela e detectá-la, e o caminho (método para Marx) que leva à sua descoberta é o conhecimento do processo de evolução histórica como totalidade: “A História torna-se a História das formas de objetividade que formam o meio e o mundo interior do homem e que ele se esforça por dominar teoricamente e praticamente, artisticamente”. (LUKÁCS, 1974, p. 210).

Nesse sentido, os fatos são compreendidos como momentos de um processo e, justamente por isso, devem estar articulados com a categoria de totalidade.

Lukács (1974) assim expressa essa questão na maneira como a sociedade compreende os fatos e como o materialismo dialético deve apropriar os fatos na História:

Com efeito, só esta problemática permite estudar o conceito de facto de um modo verdadeiramente concreto, isto é, indo ao fundamento social que lhe dá origem e o mantém. Já indicamos, aliás, a direção que deveria tomar esse estudo, embora tomando apenas em linha de conta, é certo, a relação entre os factos e a totalidade concreta a que pertencem, a única em que se tornam reais. Torna-se agora perfeitamente claro que a evolução social e a sua expressão em pensamento, que constituem os factos a partir da realidade dada (originalmente no seu estado primitivo), propiciaram por certo a possibilidade de submeter a natureza ao homem, mas contribuíram também, necessariamente, para dissimular o caráter histórico e social, a natureza essencial desses factos que tem por base a relação entre homens, criando assim poderes fantásticos e estranhos aos homens. Com efeito, é no apreender dos factos que se exprime, ainda muito mais claramente que no apreender das leis que ordenam os factos, a tendência fixista e estática do pensamento reificado. Se pode ainda descobrir nas leis traços da própria atividade humana, embora isso se exprima frequentemente numa subjetividade falsa e reificada, a essência da evolução capitalista que se tornou estranha ao homem, estática, que se transformou numa coisa impenetrável, cristaliza-se no facto sob uma forma que transforma esta fixidez e esta alienação no fundamento mais evidente, mais indubitável da realidade e da concepção do mundo. Face à sua fixidez, todo o movimento aparece como um simples movimento ao nível dos factos ao passo que, para os modificar, surge como um princípio meramente subjetivo (aspirações, juízos de valor, dever, ser etc.). Só quando se tiver destruído esta prioridade metodológica dos factos, só quando se reconhecer o caráter de processo de todos os fenômenos, se poderá por fim compreender que aquilo a que é costume chamar factos consiste também em processos. Poder-se-á então compreender que os factos reais mais não são do que partes, momentos do processo de conjunto, artificialmente isolados e cristalizados. (LUKÁCS, 1974, p. 207)

Contribuições brasileiras sobre a relação entre a História e o materialismo dialético podem ser encontradas nas obras do Professor Doutor Jean Paulo Pereira de Menezes, como a obra *Ensaio sobre a teoria da História em Marx*.

Menezes (2019) aponta que a obra de Marx é uma teoria da História, bem como estabelece a relação entre o conceito de cotidianidade e de História. Entende a cotidianidade como o ritmo de vida em uma determinada condição.

Esse autor ainda expõe a relação recíproca entre a História e a cotidianidade, quando a primeira se perde na segunda, na aparência, ou seja, na manifestação do que é concreto em nossa consciência.

Partindo de Kosic, Menezes (2019) afirma que a História é aquilo que se manifesta na consciência comum como aparência, ou seja, como síntese do concreto. E que, mesmo diante de uma relação histórica, nós nos perdemos no que é fenomênico.

Assim como Lukács expõe que o pensamento burguês tende a fixar e tratar com certa rigidez e excludência certas leis naturais ou sociais, ou fatos que poderiam levar a

outras compreensões divergentes das conclusões científicas burguesas, Menezes (2019) também não estabelece uma relação rígida, fixa e de lógica formal, pela qual a cotidianidade seria o oposto da História.

Menezes (2019) entende a cotidianidade como produto histórico, portanto uma, não seria o contraposto da outra. Nesse sentido, o objetivo deveria ser superar a cotidianidade em seu caráter fenomênico. Isso se daria por meio do abarcamento da compreensão das muitas determinações do processo histórico.

Aqui podemos estabelecer a relação entre a apresentação anterior do conceito de objetivação de Lukács com a História e o Materialismo Dialético. Segundo Menezes (2019), a História busca superar o imediatismo das relações.

Nesse sentido, a cotidianidade ganha a forma de História na medida em que a objetivação dos fatos torna-se ampla e profunda.

Concomitantemente com o objeto e o problema de pesquisa e os referenciais expostos acima, a atividade realizada pelos estudantes visa o desenvolvimento de um processo de objetivação e de análise histórica a partir da produção de sentidos para os conceitos científicos. Esse processo aponta para a relação de aprendizado a partir do movimento entre aparência para a essência histórica (discussão feita no capítulo 2 sobre a atividade) .

Se para Lukács a generalização (1966) da palavra gera objetivação do pensamento, a construção da lista de fatos e definições de conceitos atua para que o saber escolar histórico em sala de aula reflita uma objetivação que vem de uma atividade de instrução. Momento em que há a conexão entre um sujeito, uma ação e um complemento, construindo uma frase, que impacta na construção de significado das palavras que geram contextos históricos que serão ampliados.

Por consequência, o conteúdo não é algo que a escola disponibiliza exclusivamente para os estudantes em livros ou em aulas dos professores. O conteúdo histórico escolar pode ser pensado e constituído de transformações, de ações subordinadas de atividades de instrução, à partir da mediação professor, atividade e estudante.

O RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) é uma primeira mediação que supera o imediatismo de ler o texto da Ciência Histórica na escola. Assim como o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)

é uma segunda mediação que eleva as generalizações factuais da lista a traços de totalidade que envolvem compreensão histórica.

As ações subordinadas da atividade de instrução escolar geram novos imediatismos, que são as produções, as objetivações mais amplas, os resultados de análises textuais dos estudantes, as comparações e as conexões que expressam particularidades e universalidades que apontam para totalidades que se concretizam nos sentidos gerados pelos conceitos científicos.

A História para Marx, segundo Menezes (2019), é um movimento que implica as suas determinações, envolve a compreensão dos fundamentos históricos da sociedade e as suas determinações que se dão em seu tempo presente, quando esse último é a síntese do diverso.

O fundamento da crítica marxiana, para Menezes (2019), expressa-se pela transformação da sociedade capitalista em socialista. E por isso deve ser desenvolvida pela apropriação do pensamento do autor e do conhecimento do movimento das suas ideias, para tanto, deve ter por objetivo apropriar esse conhecimento para superá-lo e deve submeter à crítica a partir do próprio pensamento alvo.

Nesse sentido, o saber escolar histórico não deve se restringir a conhecer fatos e definições de conceitos ou utilizá-los para resolver exercícios. O saber escolar histórico deve ser a articulação de fatos e definições de conceitos para a identificação dos movimentos históricos, que se constituem na ideia da História enquanto processo unitário de Lukács (1974).

É necessário pensar a cotidianidade na escola por meio do hábito da conversa livre, da reprodução da opinião, do eu acho, mediante os conhecimentos escolares.

A rotina não deve ser vista como problema ou como uma necessidade de ser extirpada da escola

. Mas como um momento presente no cotidiano escolar. Em contrapartida esse elemento deve ser problematizado pelo saber escolar histórico, como coloca Menezes (2019), a partir de muitas determinações sobre o processo do ensino da História.

Construindo a ideia de tempo presente e a História, Menezes (2019) estabelece que a compreensão da filosofia da História se dá a partir do movimento das ideias mediante a realidade concreta.

Nesse contexto, os conceitos de História e tempo presente germinam-se entre crise econômica, revoltas e retomada de crescimento. Menezes (2019) afirma que o presente para Marx é pensado como História.

Ele não apenas observa, mas busca a intervenção mais direta naquela realidade social. Dizemos com isso que Marx ao pensar a História possui também a consciência de estar fazendo-a via organização da classe trabalhadora. A crítica de Marx é ao mesmo tempo do presente e a mais forte defesa de que no presente a História é movida. Por isso, a nossa vinculação do conceito de História ao tempo presente em nossa investigação. (MENEZES, 2019, p. 44)

Para Menezes (2019), Marx apreende as conexões possíveis em seu presente histórico e, diante disso, elabora a crítica do mesmo tempo presente. Partindo da análise do artigo de 1849, “Trabalho Assalariado e Capital” (Apud), há duas tendências que os dados da pesquisa pretendem evidenciar e explorar. A primeira é de que o sentido de política nesta obra é voltado para a organização da luta mais cotidiana que exigia os ascensos de 1848.

A segunda tendência é a da abordagem econômica da questão social que “(...) para afirmarmos e identificarmos que o econômico e o político, a política e social, não são observados de forma separada.” (MENEZES, 2019, p.46.)

Nesse sentido, Menezes (2019) aponta a caracterização do presente histórico como uma totalidade de múltiplas determinações com a constante necessidade de reconsiderar as análises e caracterizações, sendo que daí advém a constante renovação dos materiais históricos.

3.2 Ciência, Ensino e Didática da História no diálogo com o Materialismo Dialético.

As contribuições de pesquisas acadêmicas e de formação continuada sobre o ensino de História e educação no Brasil expressam duas abordagens teórico-metodológicas e filosóficas sobre os dois referidos temas.

Nas pesquisas para o desenvolvimento deste trabalho, foram identificados teses, dissertações e artigos que trabalham com a educação dentro dos marcos da democracia burguesa, liberal e do capitalismo. (DE SANTANA, SILVEIRA, 2020; AGNE, SCHNEIDERS, 2017; DA SILVEIRA, 2019; GARCIA, 2019; SOUZA, 2019; SILVA, 2018; COELHO, CUNHA, JESUS, 2019, BACRI, 2020; CONCEIÇÃO, PILLAR, 2019; COUTINHO, BASTOS, 2019). Foram observadas também contribuições críticas dentro do capitalismo com análises que expressam a superação da democracia burguesa e liberal, capitalista, que são aquelas alicerçadas no materialismo dialético (ABRANTES, MARTINS, 2007; ALVES, 2010; AMARAL, 2016; ASSUMPÇÃO, 2018; CANDAU, 1984; DELLA FONTE, 2010; FACCI, 2004, MALANCHEN, 2014; OLIVEIRA, 1996; SANTOS, 2011).

Sobre o conhecimento, o ensino e a didática da História especializada e da História ensinada, tem-se a compreensão do discurso histórico na modernidade como a atribuição de significados à experiência temporal, alicerçando as decisões coletivas, segundo a definição de Jean Carlos Moreno (2018).

Para esse pesquisador, a História também é pensada como campo interdependente que é constituído pela História Ciência – a História especializada -, a História Pública – a História midiaticizada – e a disciplina escolar – formada pela História ensinada. (Moreno, 2018).

A etimologia da palavra História, no grego, aponta para uma essência de não neutralidade, do seu conhecimento. Ao mesmo tempo, essa ciência não é desprovida de objetividade na construção do seu conhecimento.

Jonatas Roque Ribeiro (2013) apresenta que o radical *histor*, do grego, significa aquele que vê, trazendo a dimensão do testemunho, da fonte ou do documento para a História. Apresenta também que *historein*, no grego, é aquele que sabe, aquele que procura saber, e que *historie* é o mesmo que procurar. A partir dessa caracterização

etimológica, conceitua historiografia como a História que se escreve relacionada com o contexto social em que foi produzida. E apresentando a sua contribuição sobre o conhecimento histórico ressalta “que o conhecimento histórico resulta do modo como as pessoas captam, interpretam e apresentam o processo histórico” (RIBEIRO, 2013, p.1).

Dentro da educação e do ensino e, portanto, da didática, a aula é compreendida como “(...) o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, por meio de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento.” (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

O objetivo de Magalhães e Gontijo (2013), no artigo *O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares*, têm como objetivo analisar usos do presente e seus desafios ao ensino escolar da História. Eles procuraram demonstrar que a literatura didática era marcada pelo constante processo de revisão e atualização e por obras abertas e com constantes ampliações e modificações. Apontaram também que, por meio da cronologia, enquanto procedimento fundamental por meio de periodizações, é possível apreender o tempo, ordená-lo de modo a lhe atribuir um sentido e uma direção (MAGALHÃES, GONTIJO, 2013).

Nas oportunidades em que havia o estabelecimento dos fatos, sua apresentação por meio da narrativa didática constituía uma forma de ordenar o tempo possibilitando a explanação do rumo dos acontecimentos, com uma lógica causa-efeito (MAGALHÃES; GONTIJO, 2013).

Sendo que a seleção dos fatos, na visão de Magalhães e Gontijo (2013), expõe a emissão de um juízo de apreciação dos fatos a registrar, segundo a concepção de Joaquim Manuel Macedo.

Junior, Oliveira, Santos e Oliveira (2021) apresentam que a base epistemológica da Ciência Histórica é trabalhada em Ricouer. Essa base busca a explicação e a compreensão do passado e a elaboração das questões a serem investigadas de demandas diversas do presente. Apontam que, a partir desse fundamento, as aulas de História na graduação atravessavam pelos campos da História, da historiografia e da teoria da História.

A História da historiografia procura apreender o modo pelos quais se forja a escrita da História e pela formação de uma memória histórica que se consolida como saber instituído.

A teoria da História procura situar o conhecimento produzido em termos de problemáticas, fontes, recortes espaciais, temporais, personagens, conceitos e resultados.

O artigo de Delgado e Ferreira (2013) apresenta uma contextualização sobre os embates entre o campo da cientificidade da História na relação com o desenvolvimento do campo da História do tempo presente.

A partir dessa linha narrativa do artigo citado, conceitua-se o presenteísmo, - a partir da construção de objetividade do campo da História e as conceituações do que seria a História do tempo presente, estabelecendo a relação entre a História e o ensino de História.

Para nós o debate sobre o presenteísmo tem importância na medida em que nos mostrará a distância entre a abordagem da relação passado, presente e futuro, na perspectiva do materialismo dialético, trabalhado aqui com a obra de Menezes (2019), na perspectiva da relação entre cotidianidade e História. Será também mostrada a maneira como interpretações críticas dentro de uma concepção burguesa estabelecem diferenças qualitativas para pensar o conhecimento e a educação e a prática do ensino.

Delgado e Ferreira (2013) apresentam que o presenteísmo envolve um quadro de supervalorização da memória, identidades, comemorações e testemunhos. Partindo do historiador francês François Hartog, desde a 2ª Guerra Mundial a crença no futuro tornou-se incerta, e neste contexto, a incerteza transformou o futuro em presente; o que caracterizaria o presenteísmo.

Esses autores (2013) demonstram também a existência de uma resistência à História do tempo presente, causada pelo estatuto de cientificidade da História enquanto campo profissional criado no século XIX.

Nesse século, a História fundamentava-se pela visão retrospectiva, ou seja, método de estudo de texto que lhe era próprio e a prática regular de decifrar documentos, fato esse que implicou a concepção de objetividade dessa disciplina, que seria a tomada de distância em relação aos problemas do presente. O trabalho do historiador começava quando não existiam testemunhos vivos (DELGADO; FERREIRA, 2013).

A História do tempo presente é impulsionada com os historiadores amadores, ou seja, os não universitários (esses eram os historiadores eruditos).

A História do tempo presente é demarcada pela presença dos testemunhos vivos, segundo François Bédarida (*apud* DELGADO, FERREIRA, 2013), a sua cronologia remontaria a uma última grande ruptura da época em que vivemos e pela realidade de ter uma testemunha que colocasse o historiador em xeque (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Para Bédarida (*apud* DELGADO, FERREIRA, 2013, a História do tempo presente tem um campo científico singular que se reescreve constantemente mediante revisões e que valoriza o evento, a contingência e a aceleração histórica (DELGADO; FERREIRA, 2013.)

Declara Bédarida (*apud* DELGADO, FERREIRA, 2013 também que os métodos da História do tempo presente são específicos, marcados pela antecipação da cronologia mediante a análise dos conteúdos, a valorização dos períodos de rupturas, os eventos políticos, as fontes orais, a interdisciplinaridade, as experiências históricas espacialmente delimitadas e que são pouco compatíveis com critérios universais.

Delgado e Ferreira (2013) entendem que, na História do tempo presente, a memória teria se sobreposto sobre a História. A memória seria definida como estabelecimento de nexos entre o presente e as experiências passadas; como a capacidade de conservar ou reter ideias previamente adquiridas; ou como construção simbólica e elaboração de sentidos para o que passou; registro de vivências de grupos sociais no qual a memória individual constitui-se como ponto de vista da memória coletiva; como dialética da presença e da ausência, e da organização do esquecimento; ou como registro de experiências e vivências plenas de significados.

No final do artigo de Delgado e Ferreira, a questão do ensino de História aparece com as seguintes perspectivas:

(...) o ensino da História pode ser exatamente um instrumento para estabelecer de forma mais clara as distinções entre a memória e a História. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.31)

Entendemos, contudo, que a ambição do ensino de História deve ser a de desenvolver a crítica e não oferecer uma visão crítica a priori. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.31)

Se a História é a ciência do homem no tempo é preciso salientar que uma tarefa imprescindível ao seu ensino é fornecer subsídios para o entendimento das

várias temporalidades que envolvem o conhecimento histórico. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.32)

No limite, o que parece claro é a necessidade de o professor dominar múltiplas linguagens, múltiplos conteúdos que ajudem o aluno a entender processos e desenvolver um senso crítico e a História do tempo presente é um espaço privilegiado para esse exercício. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.32)

Importante salientar que a parte referente ao ensino de História não apontou de maneira explícita se essas questões seriam para o ensino dessa disciplina em nível da graduação, no qual ocorre a formação profissional do professor, ou se seria para o ensino na educação básica.

Segundo na linha da relação entre a ciência histórica, especializada, e a História ensinada temos as seguintes produções abaixo, explorando o tema.

Júnior, Oliveira, Santos e Oliveira (2021) compreendem que a atividade de ensinar História abrange a mobilização de estratégias, conhecimentos, sentimentos e valores da ciência histórica para auxiliar no desenvolvimento da compreensão das experiências individuais e coletivas no tempo. Apontam fazendo a crítica de que, no ensino superior de História, existe uma predominância quase absoluta da escrita de síntese que é base para a comparação, valorização de experiência, exemplaridade e seu caráter desviante ou regular. Mas que ela tende a desprezar as insuficiências, lacunas, contradições e determinismos irrefletidos (JUNIOR, OLIVEIRA, SANTOS, OLIVEIRA, 2021).

Oliveira e Freitas (2013) apresentam como problema os desafios na tarefa de formar professores de História para os anos finais do ensino fundamental e médio.

O artigo citado gira em torno do problema da divisão entre os conhecimentos pedagógico e didático, e o conhecimento histórico, em departamentos e faculdades diferentes como campos que não se dialogam.

Segundo Oliveira e Freitas (2013):

O resultado dessa divisão é o isolamento dos futuros professores de História na tarefa de reunir produção do conhecimento histórico com possibilidades de aprendizagem desse mesmo conhecimento histórico. (MCDIARMID, VINTEN-JOHANSEN, 2000, p. 134-135)

Oliveira e Freitas (2013) expressam que a disciplina formal pauta-se pela expressão oral e que tem como pressupostos a concentração do aluno, a exposição do mestre, o questionamento do aluno, a revisão do professor e a avaliação. Dessa forma, a recuperação na memória do aluno aparece segundo os limites conceituais impostos pelo professor.

Esses autores (2013) apontam ainda que a disciplina formal pautada na expressão oral não potencializa o que o aluno conhece do tema, não constrói argumentos e não monta um plano de exposição. Oliveira e Freitas (2013) defendem a ideia de que os grupos de pesquisa nas Universidades sedimentam a seleção de saberes necessários aos futuros professores de História e cimentam o modelo quadripartite linear com conhecimentos factuais da História antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Oliveira e Freitas (2013) apontam que o currículo de formação inicial deveria reservar tempo para atividades com habilidades de operações processuais da pesquisa e da escrita da História.

É necessário desenvolver, nesse processo, identificação, leitura, comparação, crítica de fontes, construção de argumentos com base em evidência, atenção individualizada e compreensão dos limites dos alunos.

Oliveira e Freitas (2013) concluem que a disciplina escolar História nos instrumentaliza a comparar e tomar decisões e que:

Se localizarmos a dissociação entre ação e pensamento dos formadores no que diz respeito aos conteúdos conceituais, acontecimentos, procedimentais históricos, também podemos detectá-los a respeito dos conteúdos conceituais/procedimentais pedagógicos, ou seja, aqueles saberes e habilidades específicos ao trabalho de lidar com a formação de pessoas. (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p.143)

Amorim, Medeiros, Ricci, Souza, (2019) apontam que as reflexões das salas de aulas das universidades partem de experiências advindas dos docentes universitários e acadêmicos, de práticas que são construídas no espaço educativo.

Citando Tardif (2008), Amorim, Medeiros, Ricci, Souza (2019) compreendem que a prática docente não se limita ao conhecimento das ciências da Educação, mas trata-se de uma atividade que abarca diversos saberes definidos como pedagógicos que são provenientes das discussões sobre a prática educativa.

Ainda tomando como referência teórica Tardif e Lessard (2008), Amorim, Medeiros, Ricci, Souza (2019) compreendem o docente como um profissional que trabalha com a subjetividade, com o ser humano, exercendo um trabalho com o outro e sobre o outro, sendo, portanto, responsável pelo crescimento e desenvolvimento das potencialidades de seus alunos.

Estabelecendo a relação entre o debate do presenteísmo e o ensino de História colocado por Delgado e Ferreira (2013), há autores que caracterizam o ensino de História

nas escolas como a confirmação de uma nação no Estado em que ela se encontra, onde o ensino terá as funções de legitimar a ordem social e política, os seus dirigentes, inculcar o orgulho de pertencer à nação e ter o sentimento de dedicação a ela servir, tal como apontado por Laville (1999). Nessa interpretação o aparelho didático expressa a narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e mitos gratificantes (LAVILLE, 1999).

Outro autor que também discute o ensino de História e a didática é Jonatas Roque Ribeiro (2013). Ribeiro afirma a existência de dois pontos indissociáveis que formam a educação, o primeiro é a transmissão do saber, que ganha a forma de conteúdos socialmente relevantes, e o segundo ponto é a extração de respostas ativas do estudante. Sobre este processo educativo Ribeiro destaca que:

(...) é preciso extrair respostas ativas do aluno, instiga-lo a produzir o saber, propiciando situações das quais possa emergir sua própria interpretação dos conteúdos transmitidos. Enfim, tão importante quanto a transmissão de conhecimentos e experiências socialmente acumulados é o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências que tornam o aluno, apto a aprender a conhecer. (RIBEIRO, 2013, p. 5.)

O ensino de História também é compreendido como um terreno no qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um espaço próprio à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras (ABREU; RANGEL, 2015).

Abreu e Rangel (2015) corroboram a posição de Laville (1999) de que o ensino de História forma-se a partir de narrativas unificadoras no par nação/identidade e verdade translúcida, que representam uma orientação oitocentista.

A tendência à democratização desse ensino ocorre pós Segunda Guerra Mundial, tendo impacto sobre o ensino e a formação no sentido de pensar um cidadão participativo e uma didática centrada no aprendizado. Ele é entendido, segundo Abreu e Rangel (2015), como campo de experiências crítico, no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos, etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas.

A tendência de democratização presente no ensino de História, tem o sentido de reconfigurar o propósito do ensino para fortalecer a democracia em vez da (re)produção da nação/identidade.

Schmidt (2005; 2014), Moreno (2018), Ribeiro (2013), Abreu e Rangel (2015) fundamentam-se no historiador e filósofo alemão Russen para desenvolver suas abordagens acerca do ensino de História.

O ensino de História para Russen é caracterizado como âmbitos específicos, que formariam um campo de experiência, no qual se dará a reconstituição mais ou menos consciente e incessante de memórias que são propagadas pelo cinema, teatro, música, arquitetura, ensino de História e a historiografia. Esse conjunto de âmbitos é conceituado enquanto cultura histórica. (Abreu e Rangel, 2015)

Abreu e Rangel (2015) apresentam no que a cultura histórica deve insistir na perspectiva, de Russen:

(...) na produção de significados e sentidos para o presente a partir do passado, mas isto a partir de uma preocupação crítica/controlada com a reconstituição de memórias neste caso etnocêntricas ou egoístas, o que se tornaria possível a partir do cuidado com as evidências e com a argumentação e a crítica intersubjetiva. (ABREU; RANGEL, 2015, p. 15)

Pensados como âmbitos da cultura histórica, a teoria da História e seu ensino, para Russen (*apud* ABREU; RANGEL, 2015), são orientados pela didática, sendo que a primeira tem a função de tematizar as memórias reconstituídas e liberadas no interior da historiografia, buscando evidenciar perspectivas etnocêntricas.

Já a segunda tem a dupla função de descrever e compreender narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas, orientando os alunos no processo de atualização da consciência histórica.

Dessa forma, há uma interação com os demais espaços de cultura histórica e intervindo sobre eles no sentido de descrever narrativas históricas ou memórias etnocêntricas, imediatas e gerais.

Conforme exposto acima, a didática para Russen é uma dimensão necessária à formação histórica, que é constituída pelas razões política e estética, e mediada pela formação histórica, que é entendida como a ampliação das competências interpretativas da relação passado e presente.

Dentro do ensino de História, para Russen (*apud* ABREU; RANGEL, 2015), segundo Abreu e Rangel (2015), o professor deve desenvolver as seguintes funções: explicitar narrativas históricas possíveis, controlar protocolos com evidências, argumentação e intersubjetividade, provocando debates e superando narrativas imediatas e etnocêntricas. O docente deve constituir o campo de experiência.

O que está em questão é que a construção deste “campo de experiência” no interior do qual os alunos explicitam suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas precisa ser um campo efetivo, ou seja, um espaço no qual os alunos experimentam efetivamente as narrativas históricas propostas pelos professores, trata-se, assim, da conquista da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O que ocorre, no entanto, é a dificuldade de se provocar o aluno a experimentar as narrativas históricas liberadas em sala de aula, uma vez que, como já notamos, dois impulsos autocentrados se intensificam contemporaneamente, o etnocentrismo e o egoísmo/hedonismo/individualismo. (ABREU, RANGEL, 2015, p.16.)

Trazendo Gumbrecht, Abreu e Rangel (2015), assinalam que a dificuldade para provocar e seduzir os estudantes a apropriar e assimilar as narrativas históricas encontra-se na insistência de um método conceitual, devendo ser estimuladas outras partes do aparato reflexivo, da imaginação e do pensamento. Propõem esses autores a multiplicação de linguagens e a produção de um enfoque compreensivo, provocando os sentidos dos alunos e constituindo um campo de experiência. Eles apresentam ainda que a linguagem conceitual é marcada pela abstração constituída a partir de um conjunto de experiências específicas, o que requereria, do aluno, uma experiência específica, provocando o desinteresse. Seria necessário também que essa experiência se relacionasse com partes do aparato reflexivo apenas, o entendimento, ou seja, trata-se da faculdade de produzir conceitos, não sendo suficiente ao estímulo de outras duas partes, a imaginação e o pensamento.

Contra-pondo-se ao exposto acima, pela própria natureza da nossa pesquisa, serão trabalhados os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e as contribuições de Lígia Márcia Martins. Essas nos levam a entender o desenvolvimento das funções psíquicas de maneira funcional, o que pressupõe a interação entre as funções psíquicas. A questão apontada direciona para o fato de que os elementos da imaginação e do pensamento, assim como a atenção, a sensação, a percepção e a memória lógica são elementos necessários e constitutivos para a geração de conceitos científicos.

O “Estudo Dirigido: RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)”, sendo uma atividade de instrução escolar de leitura e análise do texto histórico, problematiza e explora várias questões levantadas pelos autores e autoras apresentados e selecionados na Apresentação. Mas os dados exploram essas questões em relação ao referencial exposto acima, ao utilizar a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e o fundamento filosófico do materialismo dialético.

Partindo da lógica dialética da incorporação por superação, procuramos estabelecer uma relação entre a História ensinada – disciplina escolar – que parte da História especializada – História Ciência – utilizando a mediação de trabalho não material para gerar um saber escolar produzido pela atividade entre professor e estudante. Percorrendo o caminho do pensamento histórico do abstrato para o concreto, a mediação desse processo encontra-se justamente no desenvolvimento da linguagem verbal como fruto de ações e operações com o meio no qual formam uma atividade complexa, que mobiliza conceitos científicos, como reflexo da apropriação do conhecimento histórico.

Partindo das contribuições de Leontiev (2004) e Vigotski (2020) e, no Brasil, das contribuições de Martins (2010) dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tem-se um entendimento de que a questão conceitual não se encontra dissociada da questão da imaginação, mas sim que esses elementos formam sistemas funcionais, quando a cognição e a imaginação e outras funções psíquicas encontram-se interligadas fazendo avançar o desenvolvimento e a aprendizagem.

A articulação entre ações didático-metodológicas, a Pedagogia e a Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com a superação de exclusões e conformismos das estruturas e dos processos de escolarização da pedagogia burguesa estabelecem tentativas de superação aos problemas expostos pelo debate acima.

Estruturamos a seção 3.2 a partir dos campos filosóficos que sustentam o debate educacional seguido de dois polos antagônicos, com a contribuição de Lucaks e Menezes seguido da contribuição de várias pesquisas sobre a História (Ciência) e a História ensinada, para apontarmos diferenças entre uma abordagem materialista dialética para a história ensinada e as contribuições do apreender aprender dentro da pesquisa. O ponto de vista ontológico, debatido em capítulo anterior, não nos permite compreender a história ensinada exclusivamente como prática subjetiva. Nesse sentido, o ensino da história está fundamentada na interação entre professores e estudantes, portanto indicia um processo subjetivo, porém é constituído de objetividade na medida em que é composta, pela forma escolar de educação e pelo conhecimento socialmente acumulado e disponibilizado pela escola.

Assim sendo não compreendemos a história ensinada apenas como experiências e narrativas que agregam a uma pretensa História Ciência.

Esta visão dicotômica, para nós expressa a relação dialética, de unidade de contrários, entre a prática social global e a prática social escolar, apontada pela literatura acadêmica apresentada acima. Essa dicotomia expressa a nucleação da construção das Universidades Brasileiras que geraram a não interação entre Licenciatura e a área da educação. Abordagem expressa por Darcy Ribeiro (1969) e por Vera Maria Candau (1997).

A História ensinada para nós é portanto expressão de experiências profissionais, que articulam em unidade dialética o conhecimento científico, histórico, pedagógico e didático para realizar um ensino e uma aprendizagem críticos na realidade brasileira.

Por outro lado, compreendemos, a discussão sobre a História do tempo presente, como um elemento que fortalece um processo de separação e antagonismo entre subjetividade e objetividade que tende a construir narrativas frente a compreensões de totalidade.

A produção da História do Tempo Presente é riquíssima, no entanto entendemos que, ela em sua unidade de contrários, permite o avanço da revisão do passado que gera o avanço das forças conservadoras e reacionárias na atualidade. Além de pensar as habilidades como elemento externo e diferenciado dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a centralidade da transmissão-apropriação do conhecimento histórico deve estar articulada à transformação ativa do texto histórico. Em segundo plano, os conceitos espontâneos dos estudantes, como elemento que contribui para o desenvolvimento e construção dos conceitos científicos, apontando para uma unidade de contrários, em que o fazer técnico, a partir do desenvolvimento de atividades de estudo, contribuam para os estudantes apropriarem o conhecimento histórico, e em concomitância possam incorporar os conceitos espontâneos, como elementos da sua prática social cotidiana, na reflexão crítica com o conhecimento histórico escolar.

4 METODOLOGIA

A pesquisa intitulada *Estudo Dirigido no ensino de História e o desenvolvimento de conceitos científicos no Ensino Médio: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica* tem os seus dados retirados de uma sequência didática que envolve uma atividade de instrução escolar denominada “Atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) E QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)”.

A unidade acima foi desenvolvida no espaço escolar público, no Estado de Minas Gerais, no Brasil, no ano de 2022. Contendo a autorização do Parecer de Comissão de Ética CAAE: 49099221.0.0000.5150

O seu objetivo é a análise da formação de sentidos e significados com vistas à geração de conceitos científicos históricos, a partir de uma atividade de instrução escolar de leitura do conhecimento histórico acumulado socialmente e sua relação com a construção do saber escolar histórico pelos estudantes.

Assim, o objetivo é tentar transformar a leitura do texto histórico em um processo de atividade que ganhe a forma de mediação entre as ações desenvolvidas pelo estudante e o meio escolar. Dessa forma, entende-se que, a partir dos recursos didáticos e pedagógicos disponíveis para o estudante e o professor, a leitura do texto venha seguida de apropriação, sentido e compreensão.

A “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e o QCEESPC” pretende inserir o estudante em um processo de ações para usar a arbitrariedade e a disposição para agir, em uma relação ativa entre professor e estudantes e de estudantes com estudantes, estabelecendo uma ação comunicativa firmada a partir da atividade.

Este contexto aponta para a geração de um processo de aprendizagem a partir da influência da pergunta, gerando uma intensa tensão da atividade para o desenvolvimento do pensamento, o que poderá levar à geração de conceitos superiores e científicos. Assim, fará com que os estudantes trilhem um caminho do conhecido para o desconhecido, dominando esse último ao estabelecer relações de causa e efeito.

Dessa forma, o objeto de pesquisa, a atividade escolar de instrução e o processo de construção de sentido e significado apresentam-se como elementos determinados, dentro do movimento dialético. Assim, a construção de conhecimento histórico escolar

pode ser um elemento crítico que contribua para não naturalizar a condição hegemônica da sociedade capitalista e da desigualdade como único paradigma de realidade objetiva.

Com o fim de analisar como o RIATH e o QCEESPC podem contribuir com a aprendizagem dos estudantes, acompanhamos as atividades realizadas por um professor de História. A atividade foi registrada em audiovisual, em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada na cidade de Contagem, que atende estudantes do 8º e do 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio completo, no turno da manhã.

A atividade ocorreu no espaço da sala de vídeo, que foi adaptado para reproduzir o mais fielmente uma sala de aula. Devido ao seu tamanho, a localização da câmera e as disposições das salas para o corredor, por motivo de barulho, buscou-se um número reduzido de estudantes. Trabalhamos com oito alunos, dois do 1º ano do ensino médio e seis do 2º ano do ensino médio.

Essa divisão foi estabelecida porque a reunião do grupo de estudantes foi feita a partir do convite e do interesse deles de participar da pesquisa, o que nos levou a encontrar alunos de anos diferentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Por esse motivo, a atividade desenvolvida não estava dentro do cronograma das disciplinas.

Procurou-se organizar os estudantes em dois grupos de trabalho para desenvolver a atividade do RIATH, com o objetivo de estimular a troca entre eles, para superar determinadas dificuldades para realizar a tarefa.

A atividade foi composta de uma sequência didática, sendo realizada em três dias de aula, às sextas-feiras, das 7 horas às 11h25, o que configura cinco aulas por dia. Portanto, a sequência didática foi composta de 15 aulas de 50 minutos.

A partir, das três tabelas apresentadas abaixo: “perfil econômico-social de Contagem” construída a partir dos dados do IBGE, “dados da EE Nova Contagem nas avaliações externas” construída a partir dos dados do INEP, e “Pesquisa Qualitativa do SAEB 2021” procuramos traçar um perfil dos estudantes na relação entre a prática social global e a sua prática social escolar para pensar os impactos da aplicação da atividade.

TABELA 1: Perfil econômico-social de Contagem

População de Contagem em 2021	Trabalho e rendimento Salário Médio: 2,3	Educação Taxa de escolarização
----------------------------------	---	-----------------------------------

(estimativa) 673.849 pessoas.	Domicílio com até 1/2 salário mínimo: 30,5% Pessoas ocupadas: 32.3%	entre 6 a 14 anos: 97,4% IDEB – Anos iniciais 2021: 5.8 IDEB – Anos Finais 2021: 5.1

Fonte: IBGE - <https://www.ibge.gov.br>

TABELA 2: Dados da EE Nova Contagem SAEB - Indicadores Educacionais Compostos por: taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino – 2021

Código da Escola	31008605
Nome da Escola	EE Nova Contagem
Rede	Estadual
Total	827
1º ano	76,3
2º ano	85,3
3º ano	92,1
4º ano	x
Indicativo do Rendimento	0,84
Matemática	ND
Língua Portuguesa	ND
Nota Padronizada	X
IDEB	X

Fonte: Inep.

TABELA 3: Dados Econômico-Sociais dos estudantes da Escola Estadual Nova Contagem no SAEB 2021

1 - Qual língua você fala com mais frequência em casa?	100% - Português. 0% - Espanhol. 0% - Outra língua.
2 – Qual a sua cor ou raça?	17% - Branca 22% - Preta 46% - Parda 7% - Amarela 0% - Indígena 8% - Não quero destacar.
3 – Normalmente, quem mora na sua casa?	89% - Mãe ou madrastra.

	<p>72% - Pai ou padastro. 79% - Irmão ou irmãs. 14% - Avô ou Avó. 16% - Outros (tios, primos, etc)</p>
4 – Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você?)	<p>4% - Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. 16% - Ensino Fundamental, até o 5º ano. 12% - Ensino Fundamental Completo. 36% - Ensino Médio Completo. 6% - Ensino Superior completo 26% - Não sei.</p>
5 – Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você?)	<p>3% - Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. 12% - Ensino Fundamental, até o 5º ano 12% - Ensino Fundamental completo. 22% - Ensino Médio completo. 2% - Ensino Superior Completo. 49% - Não sei.</p>
6 – Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam:	<p>Conversar com você sobre o que acontece na escola. 31% - sempre ou quase sempre. 64% - De vez em quando. 5% - Nunca ou quase nunca.</p> <p>Incentivar você estudar 84% - Sempre ou quase sempre 14% - De vez em quando. 2% - Nunca ou quase nunca.</p> <p>Incentivar você a fazer a tarefa de casa. 66% - Sempre ou as vezes. 29% - De vez em quando. 5% - Nunca ou quase nunca.</p> <p>Incentivar você a comparecer às aulas. 90% - Sempre ou quase sempre. 9% - De vez em quando. 1% - Nunca ou quase nunca.</p> <p>Ir Às reuniões de pais na escola. 44% - Sempre ou quase sempre. 46% - De vez em quando. 10% - Nunca ou quase nunca.</p>
7 – Com que frequência sua família participa	<p>88% - Nunca ou quase nunca.</p>

alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?	9% - De vez em quando (uma vez por semana, a cada quinze dias, etc). 3% - Sempre ou quase sempre (ex: Três ou mais dias por semana).
8 – Na região que você mora tem:	97% - Rua pavimentada (asfalto ou calçamento) 95% - Água tratada da rua. 89% - Iluminação na rua.
9 – Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?	<p>Geladeira: Nenhum: 0% 1: 84% 2: 16% 3 ou mais: 0%</p> <p>Tablet: Nenhum:86% 1:9% 2:0% 3 ou mais:5%</p> <p>Computador ou Notebook: Nenhum: 29% 1:54% 2:13% 3 ou mais:0%</p> <p>Quartos para dormir: Nenhum:0% 1:4% 2:42% 3 ou mais:54%</p> <p>Televisão: Nenhum:2% 1:38% 2:48% 3 ou mais:12%</p> <p>Banheiro Nenhum: 1:75% 2:20% 3 ou mais: 5%</p> <p>Carro: Nenhum:50% 1:36% 2:12%</p>

	3 ou mais:2%
10 – Na sua casa tem:	<p>45% - Tv a cabo. 79% - Rede Wi-Fi 66% - Um quarto só seu. 39% - Mesa para estudar 65% - Garagem. 73% - Forno de microondas. 27% Aspirador de pó. 90% - Máquina de lavar roupa. 80% - Freezer.</p>
11 – Fora da escola em dias de aula quanto tempo você usa para:	<p>Lazer (TV, internet, jogar bola, música) Não uso meu tempo para isso:5% Menos de 1 hora:12% Entre 1 e 2 horas:16% Mais de 2 horas:67%</p> <p>Fazer cursos: Não uso meu tempo para isso:57% Menos de 1 hora:7% Entre 1 e 2 horas:21% Mais de 2 horas:15%</p> <p>Fazer trabalhos domésticos: Não uso meu tempo para isso:9% Menos de 1 hora:39% Entre 1 e 2 horas:38% Mais de 2 horas:14%</p> <p>Estudar: Não uso meu tempo para isso:11% Menos de 1 hora:45% Entre 1 e 2 horas:34% Mais de 2 horas:10%</p> <p>Trabalhar fora de casa: Não uso meu tempo para isso:69% Menos de 1 hora:2% Entre 1 e 2 horas:7% Mais de 2 horas:21%</p>
12 – Com que frequência você costuma:	<p>Ler notícias: Nunca ou quase nunca:32% De vez em quando:46% Sempre ou quase sempre:23%</p>

	<p>Ler Livros que não sejam das matérias escolares:</p> <p>Nunca ou quase nunca:41%</p> <p>De vez em quando:42%</p> <p>Sempre ou quase sempre.16%</p> <p>Ler histórias em quadrinhos:</p> <p>Nunca ou quase nunca:48%</p> <p>De vez em quando:36%</p> <p>Sempre ou quase sempre:16%</p>
13 – Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?	<p>90% - Menos de 30 minutos.</p> <p>10% - Entre 30 minutos e uma hora.</p> <p>0% - Mais de uma hora.</p>
14 – Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?	<p>95% - À pé.</p> <p>0% - De ônibus urbano.</p> <p>2% - De transporte Escolar.</p> <p>0% - De barco</p> <p>0% - De bicicleta.</p> <p>3% - De carro.</p> <p>0% - Outros meios de transporte.</p>
15 – Com que idade você entrou na escola?	<p>16% - 3 anos ou menos.</p> <p>44% - 4 ou 5 anos.</p> <p>39% - 6 ou 7 anos.</p> <p>1% - 8 anos ou mais.</p>
16 – A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?	<p>97% - Somente em escola pública.</p> <p>0% - Somente em escola particular.</p> <p>3% - Em escola pública e em escola particular.</p>
17 – Você já foi reprovado?	<p>67% - Não.</p> <p>22% - Sim, uma</p> <p>10% - Sim, duas vezes ou mais.</p>
18 – Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?	<p>98% - Nunca.</p> <p>2% - Sim, uma vez.</p> <p>0% - Sim, duas vezes ou mais.</p>
19 – Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende?	<p>5% - Somente continuar estudando.</p> <p>13% - Somente trabalhar.</p> <p>72% - Continuar estudando e trabalhar.</p> <p>10% - Ainda não sei.</p>

Fonte: SAEB – <https://qedu.org.br>

Analisando os dados das três tabelas entendemos que, a maior socialização dos estudantes, estão ligados a uma realidade de estabelecer a relação entre a atividade educacional e a profissional, o que impele grupos de estudantes a se dedicarem aos estudos escolares, formação profissional e ou trabalho pois estão inseridos em grupos

familiares de trabalhadores de até 2.3 salários mínimos, convivendo com desemprego acentuado.

Uma segunda dimensão é apresentada à articulação entre a condição de estudantes, com a necessidade de se dedicar aos cuidados da casa, seja pelo trabalho dos responsáveis, de 8 horas ou mais, ou pela ausência destes.

Outra característica assinalada pela pesquisa é a relação entre acesso a bens de consumo mínimos, para aquela parcela de responsáveis e famílias que estão no mercado de trabalho na mesma medida em que temos próximo de cinquenta por cento de estudantes ligados à condição de falta de estrutura dentro dos lares, como ausência maciça de estrutura para o estudo, incidindo em uma dificuldade comportamental para realizar atividades de estudo próprias da forma escolar.

Produzimos uma síntese dos estudantes a partir da pesquisa, não na perspectiva do negativo e do positivo, mas para caracterizar as condições da escola que compôs o campo dessa investigação.

Metodologicamente partiremos da análise de vídeo para registro de relações de ensino-aprendizagem escolar. O vídeo permite capturar o contexto das interações, permitindo repetidas revisões para criar códigos para a compreensão dos fenômenos. (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011).

As imagens e sons capturados nesse contexto têm a função específica de se constituírem em material empírico para a análise de dados da pesquisa (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011). Segundo Ana Maria Carvalho (2004), as filmagens das aulas possibilitam estudar o detalhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo, Sousa, Presado e Cardoso (2019), a coleta de dados visuais permite a análise de uma situação social natural ou experimental, quando o fenômeno é estudado no seu contexto natural e cotidiano como nos estudos etnográficos.

Metodologicamente a análise de vídeo deve desenvolver características metódicas, de organização e reflexivas.

Em relação à primeira característica exposta acima, o enquadramento de uma única câmera com um tripé, fixada ao fundo da sala, tem a função de capturar o processo da atividade de instrução escolar em sua integralidade.

Em relação à segunda característica, a produção da atividade se deu entre a relação que os estudantes demonstravam entre os fatos e as definições de conceitos do

RIATH com o QCEESPC. Por esse motivo a localização da câmera ao fundo da sala, para que fosse capturado o quadro conceitual construído pelo professor na parede da frente da sala, com as categorias e o movimento dos fatos e definições de conceitos no seu enquadramento nas categorias.

Em relação à terceira característica, a reflexão da pesquisa e dos dados não estaria nas ações ou no planejamento do professor, ou nas ações ativas dos estudantes, ou nos elementos da atividade, mas na integração entre todos esses aspectos e como eles levavam ao desenvolvimento de sentidos e significados que expressavam noções de conceitos científicos históricos pelos estudantes.

Os dados da videografia foram transcritos.

O tema da aula foi a organização e a luta dos trabalhadores europeus nos séculos XVII, XVIII e XIX. Os subtemas foram a Revolução Inglesa, a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a formação da classe trabalhadora, os artesãos, os grupos puritanos ingleses e o radicalismo político.

Os principais conceitos científicos trabalhados pela sequência didática foram: capitalismo, força de produção, relação de produção, *putting-out-system*, cercamento, socialismo, monarquia absolutista, república, *leverllers*, *diggers*, greve, sindicato, assembleia.

A sequência didática foi gravada nas partes de construção do RIATH e na parte de montagem e discussão do QCEESPC, sendo que a produção de texto, último encontro, foi realizada sem a gravação. Foi utilizada uma câmera com tripé, que ficou centralizada ao fundo da sala.

Antes do início da pesquisa, a proposta foi apresentada aos estudantes que participaram da gravação das atividades. Foi-lhes sugerido que todas as atividades seriam avaliadas com pontos adicionais dentro do bimestre, para a disciplina de História, contudo a regra de participação foi a escolha dos estudantes.

O critério de seleção dos trechos analisados ficou concentrado nas interações do QCEESPC, pois eles expressaram as elaborações de sentidos para os conceitos científicos. Assim, a base material a ser analisada são os diálogos e os sentidos produzidos a partir deles. Aqui temos o procedimento de recorrer às categorias da lógica materialista dialética para pensar a reprodução do conhecimento histórico escolar, a partir do seu movimento e do seu desenvolvimento. Dessa forma, os conceitos científicos

que são frutos das conexões entre formações materiais particulares emergem, com seus traços singulares e os universais, como base para a compreensão crítica do saber escolar em processo de compreensão pelo estudante.

Como procedimento para a análise, os trechos selecionados foram transcritos, ao passo que, na transcrição, os símbolos, como vírgula e ponto e vírgula, foram utilizados para expressar pausa, enquanto o ponto foi usado para representar a finalização de uma ideia.

Orientando-se no materialismo dialético, para analisar os dados da pesquisa e pensar o objeto, partiremos da atividade de instrução escolar, porque o nosso objeto engloba-se como instrumento próprio da educação escolar.

Para a investigação, foram utilizadas as unidades de análise 'atividade' e 'sentido da palavra' integradas, porque o sentido da palavra foi analisado (análise microgenética), considerando a atividade educativa, pois era ela a base material da significação.

Ao apontar o Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESPC e a sua relação com o desenvolvimento de conceitos científicos históricos em um processo de instrução, na escola pública, expomos uma premissa metodológica destacada por Leontiev (2004), que "a categoria central para a filosofia marxista deve ser a atividade humana orientada para o objeto" (PRESTES, 2010).

A atividade desenvolvida com os estudantes teve a premissa filosófica de captar e compreender a unidade necessária entre a prática social do professor e a prática social do estudante, estando a mediação centrada nas ações e nas operações desencadeadas na atividade e no seu objetivo.

Metodologicamente partiremos das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da educação, articulando a teoria da atividade. A partir das formações materiais particulares históricas - fatos e ou conceitos históricos – buscaremos analisar o sentido de palavras formulado pelos estudantes quando eles estiverem atuando para produzir o QCEESPC

Nele o procedimento do estudante para a prática de leitura é o de reunir fatos e conceitos históricos em categorias (MENEZES, 2022). Assim, no QCEESPC, o movimento/desenvolvimento é de articular um novo objeto que não é mais apenas o texto histórico trabalhado no RIATH. Esse novo objeto estará baseado nos nexos

estabelecidos pelos estudantes ao articular determinada categoria e quais são suas relações com as outras categorias.

Entendemos que a atividade é compreendida como elo entre o meio e o sujeito, e que o sentido é produzido como resultado da relação que se cria na vida, na atividade, logo, os sentidos serão perceptíveis a partir das ações dos estudantes no QCEESPC.

Ao inserir os fatos em uma determinada categoria do quadro conceitual, e estabelecer a relação desse fato com outras categorias, será possível enxergar um processo de significação, que será externalizado a partir das ligações de interações de um fato com outras categorias. Dessa forma, identificam-se os reflexos conscientes devido à significação desenvolvida pelos estudantes e pelo sentido engendrado pelas ações.

Em seu turno, a análise microgenética está relacionada à abordagem ontogenética, que captará o desenvolvimento individual em processo. Dessa forma, será possível investigar as normas e as exigências sociais que a realidade objetiva (atividade de instrução) impõe e submete ao indivíduo (PRESTES, 2010).

Em posse dos dados, realizou-se a análise da produção de sentidos pelos estudantes durante a atividade do RIATH e do Quadro conceitual, buscando entender o desenvolvimento dos sentidos presentes no diálogo. Em seguida, realizou-se a análise de como esses sentidos podem ser qualificados, sejam conceitos científicos, espontâneos ou conceito potencial. Por fim, efetivou-se a análise da composição e do desenvolvimento da ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente).

Metodologicamente, tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica abordam a questão da dialética na perspectiva do marxismo a partir do movimento do singular – particular – universal.

Segundo Thiago Lavoura (2018, p.8), para Marx um

(...) objeto ou fenômeno captado apenas na sua imediatez fenomênica, ou seja, na sua forma aparente imediatamente perceptível mostra-se apenas na sua singularidade. A expressão singular do fenômeno, é irrepetível, portanto revela apenas a sua imediatez aparente, é desprovido de uma essencialidade concreta e, portanto, é necessário superar sua forma aparente, o dado fenomênico e sensível. (LAVOURA, 2018.)

Segundo Lavoura (2018), para Marx, “o singular e o universal coexistem no fenômeno. O singular isolado é pura aparência fenomênica enquanto o puro universal é carente de concreção, demasiado abstrato por apresentar-se isolado e sem mediações

constitutivas.” A partir dos dados fenomênicos, é preciso obter a concretude do objeto ou do fenômeno. Essa concretude é alcançada nas múltiplas determinações e nas relações numerosas de um sistema de mediações. Aqui entra a definição do particular: a mediação da relação entre o singular e o universal, entre o todo e a parte, a parte e o todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno seja o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações (LAVOURA, 2018).

O materialismo dialético estuda, segundo Cheptulin (1982), os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo dessa última na consciência dos homens e as formas gerais do ser.

Para o referido autor, as categorias e as leis da dialética são as formas essenciais da interpretação filosófica, o reflexo das propriedades e as conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e desenvolvimento do conhecimento.

As categorias e as leis no materialismo dialético são graus de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, conclusões tiradas da História do desenvolvimento da ciência e da atividade prática. Nesse sentido, as categorias para os materialistas dialéticos representam as imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais (CHEPTULIN, 1982).

Trazemos a conceituação de categoria de Cheptulin, pois ele a liga ao problema do particular e do geral na realidade objetiva e na consciência, o que passa a ser de fundamental importância para entender o processo das atividades cognitivas na correlação com as atividades de instrução escolar.

Os conceitos gerais relacionam-se com os objetos particulares não como tais, mas somente na medida em que eles possuam essa ou aquela propriedade e aspectos gerais. Essas propriedades e aspectos gerais, que se repetem em cada objeto particular desse ou daquele grupo, são os pontos de referência que se refletem nesse ou naquele conceito geral ou categoria. (CHEPTULIN, 1982, p.16)

Para Lavoura (2018), a particularidade como mediação permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações particulares vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto.

Kopnin (1978) apresenta a dialética como uma lógica que estuda as formas e leis do pensamento, assim como formas e leis do movimento do mundo material. Na mesma linha, Galvão, Lavoura e Martins (2019) expressam que a lógica dialética revela leis

gerais do movimento do pensamento por meio do qual se pode alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos indivíduos de modo que proporcione as condições de refletir o real.

O método dialético é apresentado por Kopnin (1978) como lógica e teoria do conhecimento que tem a premissa da existência das coisas fora e independentemente da consciência humana sobre elas. Marx e Engels (2007) estabelecem que o pensamento reflete o real, podendo transformá-lo por meio das ações humanas.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), se nada pode ser e não ser ao mesmo tempo, isso significaria que a realidade seria estanque, imóvel, sem movimento e, portanto, sem desenvolvimento e processualidade. Por isso, a lógica formal é somente capaz de descrever a positividade aparente da realidade.

Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas, como realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento fazem com que uma coisa possa ser ela mesma, e ao mesmo tempo, algo diferente dela mesma. (DUARTE, 2021, p.11.)

A afirmação da lógica formal é estabelecida por três princípios básicos: a identidade, a não contradição e a exclusão do terceiro caso (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Saviani (2019) estabelece que a lógica formal constrói-se a partir da linguagem, regulando os modos de expressão do pensamento, não o modo como pensamos e incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, para aprender o concreto. Para Saviani (2019), a lógica formal expressa-se na identificação de seus elementos, destacando-se, isolando-os e separando-os.

Segundo Novack (2005), a lei da identidade é fundamental para fazer comparações, classificações e explicar a sociedade e a natureza.

A lei da identidade nos leva a reconhecer o igual na diversidade, a permanência nas mudanças, a separar as similaridades básicas entre instâncias e entidades separadas e aparentemente diferentes, a descobrir os laços que na realidade as unem, a traçar as conexões entre fases diferentes e consecutivas do mesmo fenômeno. (NOVACK, 2005, p. 28).

A segunda lei da lógica-formal diz que uma coisa é sempre idêntica a ela mesma e essa não pode pertencer também a algo diferente. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), essa lógica permite caracterizar diferenças, confrontando, ordenando e caracterizando, dando um ordenamento classificador às coisas, é a chamada lei da inadmissibilidade da contradição. Segundo Kopnin:

(...) se do sistema de juízos que formam a dedução “algum juízo A é verdadeiro”, então nesse mesmo sistema não pode ser verdadeiro o juízo contrário ao juízo

A, ou seja, num certo sistema de juízos que formam uma dedução, não pode ser simultaneamente verdadeiro o juízo A e o juízo não A que a ele se opõe. (KOPNIN, 1978, p. 78).

Segundo Novack (2005), a terceira lei da lógica formal é a chamada lei do terceiro excluído, quando a terceira lei define que coisas opostas excluem-se mutuamente na realidade.

Conhecer, portanto, para a lógica dialética, significa refletir as propriedades e leis do mundo objetivo, reproduzir sob forma de reflexão psíquico ideal o conjunto das propriedades e elementos constitutivos da própria vida prático-objetiva. A atividade humana configura-se assim como a unidade entre o ser humano e a natureza mediatizada pelo reflexo psíquico dotado de significado consciente. (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 68)

O objetivo de descrever e explicar os momentos da lógica formal é de poder retomá-los no instante de desenvolvimento da atividade de instrução escolar, expressando como a lógica dialética não é um outro mais complexo e superior à lógica formal, mas como essa se encontra inserida como momento parcial da lógica dialética enquanto incorporação por superação.

Assim, a lógica dialética reconhece e considera o movimento do pensamento que isola, fixa, compara e classifica como necessário, porém, ele não é suficiente. O horizonte da lógica dialética “é penetrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas, revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica.” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 67.)

Saviani (2019) apresenta a mediação como um conceito de princípios e fundamentos dialéticos, expõe o arcabouço categorial da concepção dialética a partir da mediação, ação recíproca, totalidade e contradição. No estabelecimento das definições da lógica dialética, Saviani (2019) aborda-a como expressão do próprio movimento da realidade, enquanto a dialética como lógica, para o referido autor, é uma forma de pensar e um método de conhecimento.

Saviani (2019) expressa que Hegel:

Elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-se compreender que as coisas não são estáticas, mas movimentam-se, transformam-se, e o princípio do movimento, da transformação, é exatamente a contradição. (SAVIANI, 2018, P. 168)

A lógica dialética, para Saviani (2019), tem sua função na construção de categorias que são saturadas de concreto, são responsáveis por um processo de construção do concreto de pensamento. Para esse autor (2019), o acesso ao concreto é

fruto da mediação do abstrato, assim, a lógica formal passa a ser um momento da lógica dialética.

Com base no que foi dito, é importante destacar que a lógica materialista dialética será utilizada a partir da exposição do elemento contraditório, que surgirá da mediação entre professor e estudantes na movimentação dos fatos históricos no quadro conceitual. Ela será utilizada também para investigar como esse elemento contraditório permitirá a instauração das ZDI, da produção e do desenvolvimento de sentido, significado, generalizações primárias, conexões entre não semelhantes, conceitos espontâneos, e conceitos científicos.

Procedimentalmente, o concreto será perceptível no QCEESPC, no diálogo desenvolvido entre professor e estudantes e na co-determinação das formações materiais particulares históricas do RIATH. A articulação de mais de uma categoria do QCEESPC em determinado momento do estudo será determinante para o amadurecimento e a sistematização mais ampla dos conceitos científicos potencializados pela atividade.

Assim, na análise, buscaremos interpretar os conceitos e as imagens subjetivas dos estudantes como elementos mediadores, no sentido de estabelecer a ascensão do abstrato ao concreto. É importante ressaltar que o pensamento, na perspectiva da lógica dialética, parte do empírico, incorpora um momento do conhecimento, quando o objeto é tal como se apresenta na observação imediata. Depois passa pelo momento do abstrato. Em um terceiro momento, o empírico (concreto real) passa para o concreto pensado, quando ocorre a apropriação pelo pensamento do real concreto (SAVIANI, 2019), momento em que o concreto é uma totalidade articulada, construída e em construção.

A dialética para Saviani (2019) é um processo de desenvolvimento da própria realidade, sendo esse processo do conhecimento constituído pelo indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto e lógico-histórico.

Em uma relação de superação, a lógica dialética estará presente na ação de manuseio dos fatos e dos conceitos para articulá-los em categorias e no estabelecimento de múltiplas determinações do fenômeno histórico.

5 ANÁLISE

5.1 O desenvolvimento da ZDI e da ZDR para a construção de conceitos científicos históricos.

Ressaltamos que organizamos as transcrições em cenas, que foram delimitadas pelo fato histórico, sendo que os turnos expressam o momento de fala de um estudante ou do professor. Para facilitar a referenciação nas análises, enumeramos cada fala da transcrição pelo código X.Y, em que X indica a cena, e Y o turno de fala.

Cena 1. Primeiro turno do diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do fato “A França do 2º Império abrandou a legislação antigrevista” no QCEESPC.

1.1- Ramon (leitura do fato) – A França do 2º Império abrandou a legislação antigrevista.

1.2- Professor Ricardo – No fato o que a palavra abrandou significa? Pensa abrandou e pensa anti, o que antigrevista significa?

1.3- Walter – Antes da greve.

1.4- Kelvin – Aquilo que é contra.

1.5- Professor Ricardo – Anti tem a ver com contrário, então analisa aqui comigo, se você tinha uma legislação que era antigrevista, ela era contra ou a favor da greve?

1.6- Alunos – Contra.

1.7- Professor Ricardo – Quando você pensa a palavra abrandar, você está reforçando a proibição? Ou enfraquecendo a proibição?

1.8- Gal – Enfraquecendo.

1.9- Professor Ricardo – Se você está enfraquecendo, significa que você está permitindo que as greves aconteçam mais?

1.10- Alunos – Sim.

1.11- Professor Ricardo – Então o 2º Império permitiu que os operários tivessem mais facilidade para fazer?

1.12- Alunos – Greve.

1.13- Professor Ricardo – Esse fato vocês colariam onde, em política?

1.14- Alunos – Sim.

1.15- Professor Ricardo – Então cola lá. Por que você colou na questão política?

1.16- Kelvin – Por causa da criação de leis.

1.17- Professor Ricardo – Agora eu quero que vocês façam uma análise para mim; vocês colocariam esse fato em uma outra categoria?

1.18- Ramon – Economia.

- 1.19- Professor Ricardo – Porque você colocaria ele na economia?
- 1.20- Gal – Porque o 2º Império abrandou as leis antigrevistas?!!!!
- 1.21- Professor Ricardo – Qual palavra do fato você liga à categoria economia?
- 1.22- Diego – Grevista.
- 1.23- Professor Ricardo – Qual a relação da palavra greve com as palavras da categoria economia?
- 1.24- Walter – Trabalho, salário, meio de produção, força de trabalho.
- 1.25- Professor Ricardo – O que vocês conseguem ver, ou o que é possível enxergar com isso? Entre os dois, existe uma?
- 1.26 - Diego - Conexão.
- 1.27- Professor Ricardo: Entre o político e o econômico. Vamos para o próximo.

Na cena 1, a forma como o professor conduz o diálogo e aponta para o contexto que os estudantes há pouca margem de atuação sobre a atividade. Entendemos que isso ocorre devido ao baixo grau de domínio da atividade pelos estudantes, pois eles estão aprendendo a fazer o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura).

A condução do professor forma uma ação comunicativa, que expressa dinâmicas de desenvolvimento e instrução, envolvendo a Zona de Desenvolvimento Iminente.

Nesse diálogo, o professor faz a condução, enquanto os estudantes manifestam-se exclusivamente a partir da ajuda do professor, a partir da sua condução e da sua problematização.

Afirmamos, portanto, que, nesse diálogo, a Zona de Desenvolvimento Real encontra-se em um nível de formação que seria a de apropriação da atividade pelos alunos, uma vez que os dados evidenciam que os estudantes não apresentam a condição de realizar ou conduzir o diálogo.

Os discentes não realizam uma ação da atividade sem a ajuda do professor, por esse motivo a ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente) encontra-se no fato de os estudantes reagirem às problematizações do docente, as ações da atividade são conduzidas pela interação do professor em relação aos estudantes.

Partindo da compreensão de Vigotski (2020) e de Prestes (2010) de que a ZDI expressa as potencialidades que desabrocharão amanhã, identificamos essas potencialidades em três momentos desse diálogo.

(1) Quando o estudante estabelece a relação do fato com a categoria de política, estabelecendo a relação dessa categoria com a palavra lei contida no fato. (2) Quando o aluno estabelece a relação político-econômica do fato, vinculando a palavra grevista com a categoria de economia. (3) Quando verbaliza que a ligação entre as duas categorias do quadro conceitual expressa uma conexão.

A intenção da atividade educativa foi pensar o processo de gênese da classe operária e o seu processo de formação e como a sua atuação histórica trouxe em seu interior a realidade de superação do capitalismo então nascente.

Foi utilizado um texto que retrata o contexto e os sujeitos históricos da fase de transição entre o feudalismo e o capitalismo para evidenciar os processos de permanências e rupturas no movimento histórico e acentuar o seu elemento contraditório.

A sequência didática analisada foi desenvolvida a partir do texto de Osvaldo Coggiola, intitulado *O movimento operário no tempo do Manifesto Comunista*, que articula quatro temáticas: *O caso inglês*, *O caso Francês*, *A nova etapa na luta operária*, *o Cartismo* e *A Inglaterra Vitoriana, XIX para o XX*.

O conteúdo do texto abordou a atuação operária francesa no século XIX com as revoltas operárias da década de 1830, a organização dos trabalhadores com a criação de suas organizações, além de indicar as características que diferenciam a economia e a gênese operária francesa da inglesa. Houve ainda uma comparação entre o radicalismo francês com o radicalismo dos movimentos de trabalhadores ingleses durante a Revolução Puritana Inglesa, trazendo os *Levellers*, um pouco da organização política e da atuação econômica deste movimento.

O objetivo da análise dos dados é estudar o movimento dos conceitos científicos, a partir da elaboração de sentidos com o desenvolvimento dos significados mediados pelos processos que constituem a atividade analisada na pesquisa, na montagem do QCEESPC em decorrência da atividade com o RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico).

O conjunto de dados a ser observado é formado, por cinco fatos, “A França do 2º Império abrandou a legislação antigrevista”, o segundo fato apresentado é “A Central Sindical reunia 80.000 operários e tirava 30.000 jornais”, entre o primeiro e o segundo fatos, há dois turnos de diálogos.

O terceiro fato trabalhado no QCEESPC é “A Revolução Democrática de 1830 não satisfaz as demandas operárias”, enquanto o quarto fato a ser inserido em uma categoria é “Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho”.

Com um turno de diálogos desenvolvidos a partir desse fato, houve o quinto fato analisado, que é “Os operários ocuparam a cidade 10 dias com a insurreição”, com mais um turno de diálogos.

As análises estarão contidas nos cinco diálogos como resultado da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESCP”.

Trazemos, em primeiro plano, o conceito científico que, para nós, atingiu uma generalização superior e, portanto, contém uma síntese mais complexa e um nível de desenvolvimento superior.

Esse conceito científico foi o de socialismo e comunismo como expressões da luta e organização dos ofícios artesãos, a partir da sua condição de trabalhadores assalariados, o que levou à sua constituição enquanto classe operária.

A verbalização dos conceitos de socialismo/comunismo ocorreu em um processo de desenvolvimento de outros conceitos espontâneos e científicos que os estudantes exteriorizaram para estabelecer relações com o conteúdo do texto.

As relações que sustentam a produção de sentido para esses conceitos serão apresentadas a seguir, de forma cronológica, de modo que a discussão que culmina na síntese sobre o socialismo e comunismo será retomada ao final da análise.

Ressaltamos que organizamos as transcrições em cenas, que foram delimitadas pelo fato histórico, e turnos que expressam o momento de fala de um estudante ou professor. Para facilitar a referência nas análises, enumeramos cada fala da transcrição pelo código X.Y, em que X indica a cena e Y o turno de fala.

A análise da primeira cena do diálogo s permite-nos identificar que o significado do prefixo anti era desconhecido para alguns estudantes.

Quando a pergunta feita pelo professor sobre qual era o significado de anti, veio um silêncio com uma certa duração, depois um estudante verbalizou um significado que seria errôneo para o prefixo.

Quando os alunos confirmam que o significado do prefixo anti tem o significado de contra, a palavra utilizada pelo professor foi abrandada, o que permitiu a transição de uma estrutura de uma significação à outra.

A utilização correta do significado de contrário levou a uma comparação com a palavra abrandar. A conexão entre as palavras abrandou com a palavra contrariamente, levou os estudantes a inserirem o fato na categoria política, pelo estabelecimento da relação entre leis e greve.

Assim, a fala dos discentes que expressam a conexão do fato com a categoria política mostra o surgimento inicial de uma estrutura macroscópica do significado da palavra.

Essa estrutura macroscópica cria condições para que os estudantes possam estabelecer conexões entre um fato com as categorias do quadro conceitual.

Um estabelecimento de sentido ocorre com traços mais nítidos, entre os turnos 1.20 e 1.27, quando a relação da palavra grevista faz com que o estudante insira o fato na categoria econômica do quadro.

Esse movimento ocorre a partir da relação da palavra grevista com outras palavras que compõem a explicação do que é economia no QCEESPC.

Nos turnos 1.25 e 1.26, os dados permitem-nos inferir que a externalização da palavra conexão pelo estudante, para a pergunta do professor, mostra a percepção do aluno de que o fato poderia ser inserido nas categorias política e econômica permitiu a materialização de uma significação, de um significado.

A utilização da palavra conexão para responder à pergunta do professor expressa todas as ações desenvolvidas dentro do QCEESPC, que é a problematização de em qual categoria inserir o fato e com quais outras categorias o fato estabelece relação.

Assim, o significado expressado por Diego ao verbalizar a palavra conexão para a problematização do Prof. Ricardo evidencia a apropriação das ações subordinadas que formam a “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RAITH e o QCEESPC”.

A análise da segunda cena do diálogo, que segue abaixo, mostra a quebra da condução exclusiva do diálogo pelo professor que vinha acontecendo, no primeiro turno do diálogo, no sentido de estímulo e resposta, ou seja, uma problematização do professor e uma resposta dos estudantes.

Cena 2. Segundo turno do diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do fato “A Central Sindical reunia 80.000 operários e tirava 30.000 jornais.” no QCEESPC.

2.1- Kelvin (leitura do fato) – A Central Sindical reunia 80.000 operários e tirava 30.000 jornais.

2.2- Professor Ricardo: Vocês colocariam em qual categoria?

2.3- Walter: Social.

2.4- Professor Ricardo: O fato dos (sic) operários criarem uma central sindical permitiriam a eles fazerem o quê?

2.5- Walter – Eu não colocaria em sociedade, eu colocaria em política, porque está falando em sindicato, para mim a palavra sindicato dá a ideia de política.

2.6- Professor Ricardo – Por que você colocaria no social? (pergunta para o 1º aluno)

2.7- Gal – Por causa da classe social.

2.8- Professor Ricardo – Se os operários criavam organizações sindicais, o que isso tem a ver com a classe social?

2.9- Walter – Arrumar vagas de trabalho.

2.10- Professor Ricardo – Essa Central iria arrumar a vaga de trabalho? Ou a central ia fazer outra coisa? Operários que se organizam, se (sic) organizam para fazer o quê? Trabalhadores de indústrias se organizam para fazer o quê?

2.11- Gal – Revolução, uai, mudança na política.

2.12- Kelvin – No trabalho também.

2.13- Professor Ricardo – Cola no social, onde você falou. Podemos estabelecer a relação desse fato com outra categoria?

2.14- Alunos – Sim.

2.15- Gal – Se não existisse o social não haveria como ocorrer mudança política.

2.16- Professor Ricardo – Vocês estabeleceriam a relação com outra categoria?

2.17- Gal – Com economia.

No diálogo acima, com a ação propositiva dos estudantes em questionar em qual categoria do QCEESPC o fato seria encaixado, entre os turnos 2.2 e 2.5, assinalamos uma transição de ZDI para a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real), ou seja, o desenvolvimento da apropriação da atividade pelos estudantes.

Os dados entre os turnos 2 e 5 da cena 2 mostram o estabelecimento da ligação entre a palavra sindicato, localizada no fato com a categoria política, por Walter. A fala desse aluno evidencia a apropriação da atividade pelo estudante, o que lhe permitiu exprimir a relação entre a categoria política e a palavra sindicato.

Ao mesmo tempo, enxergamos um desenvolvimento da ZDI em relação ao nível em que ela foi estabelecida na cena 1, que se encontrava fixada na necessidade de o professor conduzir os diálogos no primeiro turno.

O turno (5) da cena 2 aponta uma quebra no diálogo, quando Walter verbaliza uma não conformidade com a resposta do colega em definir o fato como social, estabelecendo uma relação entre a palavra sindicato e a categoria política. Esse elemento no dado demonstra-nos que a ZDI encontra-se em desenvolvimento, sendo as discordâncias entre os estudantes na interpretação do fato a evidência deste desenvolvimento.

O fato de Walter não concordar com a resposta de um outro estudante expressa a potencialidade de apropriação da atividade, o que esclareceria um elemento de fortalecimento da ZDR, ou seja, do que eles viriam a realizar sem a ajuda do professor. Sem essa interferência, seria a ação de construir relações entre os fatos sempre com mais de uma categoria, o que provavelmente traz uma ação importante para a formação de conceitos científicos superiores, a partir da criação de uma série de sistemas co-subordinados em relação determinada. Seria outra maneira de desenvolver a percepção de que o fato pode ser econômico-social, político-econômico ou econômico-social-político, por exemplo.

Outro ponto de análise dos dados importante no diálogo exposto acima é a relação entre a Zona de Desenvolvimento Iminente e o processo de instrução. Destacamos em especial o diálogo ocorrido entre os turnos 2.10 e 2.17. Nele a condução dos estudantes não se encontra localizada exclusivamente na sua ação, mas organicamente unida ao pensamento verbalizado e na ação questionadora do professor. A interação está ligada ao conhecimento sistematizado do docente que leva a um processo de desenvolvimento de conceitos superiores, uma vez que um dos elementos formadores de conceitos científicos é a de ser produzido sobre a influência de perguntas (VIGOSTKI, 2020)

A ação comunicativa que desenvolve a ZDI organiza-se e materializa-se a partir das interações faladas e escritas entre os sujeitos, portanto, os dados evidenciam que o avanço de uma compreensão histórica escolar dos estudantes perpassa pela apropriação de ações que formam uma atividade de instrução, de estudo, que se encontra conectada com o desenvolvimento de sentidos e significados históricos na forma de conceitos científicos.

Identificamos nesse trecho uma concretização de momentos estáveis e persistentes de organização do pensamento, como exposto por L.S.Vigostki (2003), permitindo o desenvolvimento de uma estrutura macroscópica na atividade, ou seja, significados mais complexos das palavras e processos de sistematização que levam a um conceito científico.

Os turnos (5), (7), (9), (11), (12) e (15) da cena 1 mostram que os estudantes, expressam frases e orações para justificar o encaixe do fato em uma determinada categoria. Isso demonstra generalizações mais amplas, que servirão de base para a exteriorização do conceito científico.

No turno (7), o estudante estabelece uma relação entre generalizações semelhantes, entre a palavra operário e a classe social. Já no turno (9), o aluno estabelece a relação de arrumar um emprego com a palavra sindicato, o que aponta para uma relação entre generalizações não semelhantes. Já o estudante (11) faz a relação entre a central sindical e a revolução e a mudança política; enquanto no turno (15), temos a correlação entre sindicato, mudança política e classe social, estabelecendo a relação entre generalizações não semelhantes.

Para nós, essas relações entre generalizações não semelhantes indicam momentos mais persistentes de organização do pensamento, o que permitirá a organização de significados mais complexos que levarão à sistematização de generalizações ainda mais amplas.

Essa evidência é importante, porque acreditamos que ela marca o desenvolvimento de um comportamento complexo arbitrário dos estudantes a partir das ações e operações propostas pela atividade de instrução escolar. Dessa forma, ocorre a expressão desse comportamento complexo, a autonomia de problematizar pelo estudante.

A análise dos dados mostra-nos, nessa cena, a relação, entre os conceitos espontâneos que os estudantes trazem e a sua relação com a construção dos conceitos científicos.

Identificamos a manifestação do conceito espontâneo quando o professor pergunta para os estudantes qual a relação entre a organização do sindicato com a categoria de estrutura social, seguida da resposta é “arrumar vagas de trabalho”.

Definimos essa manifestação de pensamento verbal do estudante como conceito espontâneo, partindo da reflexão de L.S.Vigotski (2020), que estabelece esse conceito como sendo originário da experiência vital e direta da criança.

Como o conceito de sindicato não foi discutido previamente com os alunos, entendemos que a relação entre sindicato com o “arrumar vagas de trabalho” pode ser fruto da própria busca de emprego pelo estudante, uma vez que a atividade desenvolveu-se com alunos do ensino médio, quanto com a vivência na família de busca de emprego pelos pais ou responsáveis em um determinado sindicato.

Relevante analisar nos dados o estabelecimento da influência mútua entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, uma vez que constatamos que a “atividade de instrução escolar: RIATH e o QCEESPC” sintetiza esse processo.

Entendemos que a pergunta inicial do professor se a Central Sindical poderia realizar outra ação, ou qual o objetivo a organização de trabalhadores tem a função de tentar ampliar a compreensão que os estudantes trouxeram com base no conceito espontâneo de sindicato como responsável por disponibilizar vagas de trabalho.

Quando a resposta do estudante (2.11) à pergunta do professor é a “revolução, uai, mudança política”, entende-se que esse aluno sintetizou um nível de complexidade mais elevado que estabelece a formação de um conceito superior, porque essa frase expressa um sentido da palavra revolução que a insere em uma série de sistema co-subordinado de conceitos sócio-econômicos.

O estudante desenvolveu, na sua resposta, uma relação de generalidade para a pergunta do professor, ou seja, estabeleceu uma relação de um conceito com um outro conceito, a partir de diferenciações. Dessa forma, a frase do aluno exterioriza uma variedade de operações semânticas na expressão verbal, estabelecendo uma nova estrutura de generalização que poderá ser evidenciada a partir de operações mais elevadas de operações de pensamento. (VIGOSTKI, 2020).

Define-se conceito na psicologia como sendo um ato de generalização, postulando que o seu desenvolvimento requer a utilização da atenção arbitrária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da discriminação (VIGOSTKI, 2020).

Nesse sentido, a frase do estudante na cena 2 no turno (11) “revolução uai, mudança política” expressa um ato de comparação entre a palavra revolução e o sentido

de mudanças que englobam mudanças em um governo, no poder e na forma de governar, e na necessidade de organização coletiva dessa classe.

Entendemos, portanto, aqui o movimento de formação de conceito superior como momento de uma nova estrutura de generalização que irá ascender a um nível superior de desenvolvimento quando os estudantes sintetizarem a gênese do conceito científico para o socialismo e o comunismo.

A intervenção de dois estudantes diferentes ao trazer duas respostas diferentes para a mesma pergunta evidencia a concretização de uma compreensão alicerçada a partir de uma interdependência do conceito nos turnos (11), (12) e (15) da cena número 2.

Quando um outro aluno relacionou a palavra revolução à ideia de organização dos operários com a necessidade de mudança no trabalho, enxergamos que os dados mostram-nos a construção de sentido sobre o conteúdo trabalhado.

A fala do estudante foi orientada pela ação de encaixar o fato não na categoria inicial, de política, mas em outra, na econômica.

Tal fato estabeleceu uma ligação entre generalizações não semelhantes, que ampliam as interações entre os fatos, criando um sistema que traz para o estudante um novo significado sobre a questão.

A interdependência entre conceitos pelos alunos é expressada a partir da conexão entre a ideia de capacidade de organização dos trabalhadores tanto para a revolução quanto para as necessidades de mudanças políticas.

Percebe-se que a interdependência entre palavras amplia a generalização de sentido, que servirá de base para uma sistematização de um conceito em processo de construção.

Revolução foi conceituado pelos estudantes em um nível superior de complexidade, e por isso foi alçada no diálogo como um conceito em nível de generalização mais amplo do que o conceito espontâneo de sindicato em conexão com “arrumar vagas de emprego”, que veio antes no diálogo. Isso, pelo fato de estar em um sistema de série de conceitos co-subordinados em uma relação determinada. (VIGOSTKI, 2020)

Quando Kelvin, no turno (12), e Gal, no turno (15), dizem que a revolução encontra-se ligada às mudanças no governo e nas relações de trabalho, as frases

construídas e a utilização de ideias diferentes, em articulação, evidenciam um nível de generalização mais amplo, porque identificamos uma interdependência de categorias históricas diferentes, o fato como político-econômico, o que expressa um sentido e um significado criado no movimento de concreção das ideias.

Cena 3. Terceiro turno do diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio dos fatos “A Revolução Democrática de 1830 não satisfaz as demandas operárias.” “O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho.” no QCEESPC.

- 3.1 - Kelvin (leitura do fato) – A Revolução Democrática de 1830 não satisfaz as demandas operárias.
- 3.2 - Walter – Política.
- 3.3 - Gal – Política de novo?
- 3.4 - Kelvin – Por quê?
- 3.5 - Walter – Democracia é política.
- 3.6 - Kelvin – Demandas operárias é economia.
- 3.7 - Professor Ricardo – O aluno W foi em cima da palavra democracia, a palavra democracia estaria dentro de qual palavra, dentro da categoria política?
- 3.8 - Walter – Assembleia.
- 3.9 - Professor Ricardo – Assembleia é um órgão político de qual governo?
- 3.10 - Gal – República.
- 3.11 - Professor Ricardo – A democracia está dentro de um governo Monárquico ou Republicano?
- 3.12 - Alunos – Republicano.
- 3.13 - Professor Ricardo – Cola o fato na política.
- 3.14 - Walter – Onde você iria colar?
- 3.15 - Kelvin – Iria colocar na economia por causa das demandas operárias.
- 3.16 - Professor Ricardo – O fato seria positivo ou negativo para os operários?
- 3.17 - Kelvin – Negativo.
- 3.18 - Professor Ricardo – Quais seriam essas demandas operárias? Eles poderiam estar lutando pelo o quê?
- 3.19 - Diego – Direito.
- 3.20 - Professor Ricardo – Que tipo de direito?
- 3.21 - Ramon – Salário.
- 3.22 - Professor – Então, além de político, o fato pode ser econômico?
- 3.23 - Alunos – Sim.
- 3.24 - Kelvin – O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho.

- 3.25 - Walter – É político e econômico.
- 3.26 - Ramon – Colocaria em economia.
- 3.27 - Kelvin – Eu colocaria em política, porque o governo negou.
- 3.28 - Professor Ricardo – Leia o fato de novo.
- 3.29 - Kelvin – O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho.
- 3.30 - Gal – Eu colocaria em economia porque tem a ver mais com os operários.
- 3.31 - Professor Ricardo – Pensando na palavra movimento ou pensando na palavra acontecimento, lendo o fato, vocês identificariam um movimento de uma parte ou das duas partes? Quais são essas duas partes?
- 3.32 - Ramon – O governo e os operários.
- 3.33 - Professor Ricardo – O que os operários estavam fazendo?
- 3.34 - Ramon – Lutando pelos direitos.
- 3.35 - Walter – Exigindo.
- 3.36 - Professor Ricardo – Qual dessas duas pontas é fundamental para fazer o problema aparecer? É a movimentação do governo? Ou a movimentação dos operários?
- 3.37 - Gal – A movimentação dos operários, porque se eles se submetessem ao que o governo fala, eles não iriam atrás do que é justo, dos seus direitos.
- 3.38 - Walter – Se os operários não fizessem nada, o governo não iria se movimentar.
- 3.39 - Professor Ricardo – O movimento está na questão política ou econômica?
- 3.40 - Ramon – Política.
- 3.41 - Gal – Econômica.
- 3.42 - Professor Ricardo – O movimento está na questão econômica, pelo que o aluno G disse, se os operários nada estivessem fazendo, teria algum movimento do governo? O movimento do governo foi?
- 3.43 - Kelvin – Não.
- 3.44 - Ramon – Uma reação.
- 3.45 - Professor Ricardo – Vocês estão errados quando vocês estabelecem a relação daquele fato com a questão política? A consequência vamos ver para frente. Se o governo nega a exigência dos trabalhadores, qual o impacto que isso vai criar nos operários?
- 3.46 - Gal – Uma revolta, vão ficar revoltados.
- 3.47 - Professor Ricardo – E essa revolta se encaminharia para onde?
- 3.48 - Gal – As pessoas em uma assembleia com as mesmas opiniões se juntariam para lutar pelos seus direitos.

- 3.49 - Professor Ricardo – Esses operários vão chegar à conclusão de que eles devem criar o que para alcançar seus objetivos? Para que suas reivindicações se concretizem, eles devem criar o quê?
- 3.50 - Diego – Um tipo de governo.
- 3.51 - Professor Ricardo – Um tipo de governo que seja próprio dos?
- 3.52 - Gal – Deles.
- 3.53 - Professor Ricardo – Deles quem?
- 3.54 - Walter – Dos operários.
- 3.55 - Professor Ricardo – Vocês percebem que uma nova ideia vem sendo criada nos séculos XVIII e XIX? Quando você fala da República, você fala que ela é um governo de um só grupo?
- 3.56 - Walter – Não. O nosso governo hoje é uma República, não?
- 3.57 - Professor Ricardo – Sim.
- 3.58 - Walter – Cada Estado tem o seu governador, cada cidade tem o seu prefeito.
- 3.59 - Professor Ricardo – O governo, ao negar, está agindo pensando em todos?
- 3.60 - Alunos – Não, neles.
- 3.61 - Professor Ricardo – Neles quem? Qual é a outra classe que está em oposição a esses operários?
- 3.62 - Ramon – Burguesia.
- 3.63 - Professor Ricardo – Quando o fato fala que o governo nega a tabela de vencimento, essa atitude reflete apenas uma atitude do governo? Essa atitude do governo reflete o interesse de quem?
- 3.64 - Diego – Da burguesia.
- 3.65 - Walter – Então, eles (governo) estão sendo influenciados pela burguesia?
- 3.66 - Professor Ricardo – Sim.
- 3.67 - Professor Ricardo – Quando a gente pensa a burguesia, ela é formada por quais classes?
- 3.68 - Alunos – Nobres.
- 3.69 - Professor Ricardo – Que eram proprietários de terras.
- 3.70 - Walter – Os donos de indústrias.
- 3.71 - Professor Ricardo – A indústria produz, tudo que é produzido vai ser?
- 3.72 - Walter – Os comerciantes.
- 3.73 - Professor Ricardo – Quando o governo nega a tabela de salários, ele está trazendo o interesse de quem?
- 3.74 - Walter – Dos nobres.
- 3.75 - Professor Ricardo – Para as três classes? Os operários estão trabalhando para quem?

- 3.76 - Gal – Para os donos de empresas.
- 3.77 - Walter – Se o governo tiver que pagar um salário maior ele vai ter uma queda (...)
- 3.78 - Gal – O governo não pode ser a favor de uma coisa só porque ele quer, o fundo deles vem do pessoal das empresas? Tem alguma coisa aí, não?
- 3.79 - Professor Ricardo – Nós vamos pensar que pessoas diferentes (classes sociais) vão controlar o governo da mesma maneira?
- 3.80 - Walter – Tem mais influência.
- 3.81 - Professor Ricardo – Olha para o quadro. As pessoas que têm mais riqueza e mais poder vão formar uma?
- 3.82 - Gal – Uma assembleia?
- 3.83 - Professor Ricardo – Não.
- 3.84 - Walter – Classe social.
- 3.85 - Professor Ricardo – Vocês enxergavam isso quando o governo?
- 3.86 - Gal – Negou.
- 3.87 - Professor Ricardo – Quando o governo negou o reajuste da tabela, ele está defendendo o interesse de uma?
- 3.88 - Alunos – Classe social.
- 3.89 - Professor Ricardo – Por que essa classe controla?
- 3.90 - Ramon – O governo.
- 3.91 - Kelvin – Então é errado uma classe controlar o governo?!
- 3.92 - Professor Ricardo – Não vamos numa ideia de certo ou errado, foi um processo histórico, aí a gente pode avaliar, é certo para quem? É bom para quem? Isso não significa que tem que ficar assim. Qual o impacto que o controle de uma classe vai gerar sobre os operários? Os operários vão reivindicar melhores salários, direitos trabalhistas, melhores formas de trabalho. Mas qual é o passo seguinte.
- 3.93 - Gal – Não está dando resultado (para os operários).
- 3.94 - Professor Ricardo – A revolução é uma maneira de se dar um passo à frente, é uma forma de se criar o quê?
- 3.95 - Professor Ricardo – Quando os operários fazem um motim, uma rebelião, eles vão chegar à conclusão que, para mudar alguma coisa, eles precisam criar?
- 3.96 - Gal – Um governo.
- 3.97 - Professor Ricardo – Um governo de quem?
- 3.98 - Walter – A favor deles.
- 3.99 - Professor Ricardo – Um governo que seja a favor de?
- 3.100 - Professor Ricardo – Dos operários.
- 3.101 - Professor Ricardo – Foram ideias que foram surgindo e sendo criadas a partir de um processo histórico. Próximo fato aí.

Um trecho da cena 3 entre os turnos (1) ao (6) do diálogo indica relações entre categorias do QCEESPC o que reforça e confirma questões analisadas na cena 2.

O diálogo conduzido entre os turnos da terceira cena evidencia o estabelecimento de outros níveis de desenvolvimento para a ZDR e a ZDI.

Se, no primeiro diálogo, a realização da ação de analisar o fato e inseri-lo em uma categoria do quadro conceitual e a percepção da relação do fato com outras categorias eram mobilizadas sempre em decorrência da intervenção do professor, agora temos uma nova realidade. Na primeira cena, a ação de inserir uma ação em uma categoria do quadro conceitual e a segunda ação de estabelecer ligações desse fato com outras categorias são propostas e direcionadas apenas pelo professor.

Aqui os dados revelam-nos um salto com impacto tanto na generalização quanto na construção de sentido e significado e na condução da atividade.

Entre os turnos (1) e (6) da cena 3, enxergamos a leitura do fato pelo estudante e a condução pelos próprios alunos de onde encaixá-lo e a vinculação de palavras do fato com as categorias do quadro conceitual.

Aqui a ZDR é expressada pela condução do diálogo para definir a categoria na qual o fato encaixa-se e as suas conexões com outras categorias.

Nesse sentido, um novo nível da ZDR começa a ser assinalado com a apropriação das ações do QCEESPC, situando o fato em uma categoria e estabelecendo relações com outras categorias. Se a ZDR é aquilo que o estudante consegue fazer sozinho, isso impulsionará novos níveis de desenvolvimento para a ZDI, para aquilo que o estudante realizará com a ajuda do professor. Enxergamos essas questões no turno do diálogo que se segue,

O diálogo mostra o desenvolvimento de um comportamento dos estudantes de assumir o papel de colocar a problematização que, no início, partia apenas do professor, além de estabelecer a interdependência dos fatos entre categorias no trabalho de montagem do QCEESPC.

Esses traços compõem o segundo nível da ZDR que se inicia com a capacidade de situar o fato em uma categoria e de estabelecer a relação com outras, a partir da relação com outras palavras, deslocando a ZDI para outro nível, ligado ao desenvolvimento do pensamento teórico por parte dos estudantes.

Esse processo evidencia que “atividade de instrução escolar: RIATH e QCEESPC fez avançar um desenvolvimento de conceitos superiores em conexão com um processo de instrução, pois esses diálogos e ações dos estudantes revelam o desenvolvimento de relações causais corretas, que levam ao desenvolvimento de relações de diálogo com coerência e sentido histórico sobre o conteúdo do texto.

Ao expressarem a relação de interdependência do fato entre as categorias do QCEESPC, os estudantes incorporaram a ação problematizadora do professor, trazendo brotos de desenvolvimento que tornam perceptível uma lógica dialética a partir do trabalho não material dos estudantes sobre o fato no quadro conceitual (Vigotski, 2003, 2020).

Quando o professor pergunta, na cena 3, sobre uma ideia que vem sendo criada no século XVIII e pergunta se a República é um governo de um só grupo, o estudante Walter (56) e (58) demonstra uma relação da temática com o nosso tempo presente. Oportunidade em que estabelece uma pergunta, colocando, se no Brasil, temos um governo republicano. Ao mesmo tempo que afirma que a República não é um governo de apenas um só grupo e traz, endossando à sua visão, o elemento democrático da eleição para definir um governo republicano, como um governo de todos.

Em relação à ZDR e à ZDI, identificamos que o estudante Walter (56) e (58), no diálogo, externa um comportamento de interlocução intelectualizada com o professor, porque responde à pergunta com uma outra pergunta que estabelece uma associação entre o tipo de governo, trazendo a dimensão eleitoral do governo republicano.

Nesse sentido, o nível daquilo que Walter consegue fazer sozinho ampliou-se. Ele não parte de uma resposta a uma pergunta do professor, geralmente condensada em uma única palavra, como no primeiro diálogo. Parte do diálogo, o que evidencia um menor nível de síncrese, de ideias soltas e confusas, para apresentar uma intervenção com elementos que se correlacionam de maneira antagônica com o questionamento que o professor traz, organizando o seu pensamento com várias orações.

Nesse diálogo, a ZDI, aquilo que o estudante faz com a ajuda do professor, não estará apenas em nível de correlacionar palavras do fato em mais de uma categoria do quadro conceitual. Mas a ZDI estará sendo formada pela mobilização do estudante de conexões antagônicas para problematizar a questão do professor, estimulada pela ação problematizadora do professor.

Walter mantém e sustenta o mesmo comportamento de pensamento intelectualizado, entre os turnos 3.63 e 3.66, quando estabelece uma conexão entre o governo republicano e a burguesia, ao exteriorizar uma frase que contém uma problematização (pergunta) e uma afirmação.

A “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC começa a partir da cena 3, ao reforçar termos de análise e pensamento mediante a categoria de movimento desenvolvida no quadro conceitual.

A unidade de contrário apresenta-se quando Walter (8) encaixa o fato em política, estabelecendo a relação com a palavra democracia; ao mesmo tempo em que Kelvin (15) estabelece a relação do fato com economia, porque centra a sua atenção arbitrária nas demandas operárias, conectando-as com economia.

No trecho do diálogo, em primeiro plano, temos o comportamento complexo arbitrário dos estudantes conduzindo o diálogo, o que expressa um ponto forte para a gênese e a mobilização do conceito científico, que é usar a arbitrariedade e a disposição para agir.

Podemos afirmar, portanto, que o trecho estabelece um processo que auxilia na formação de conceito científico, porque nele está ocorrendo um ato real e complexo de pensamento a partir do próprio desenvolvimento mental da criança a partir da atividade (VIGOTSKI, 2020).

É possível identificar que Gal, nos turnos (30), (37) e (41) desenvolveu um processo de generalização mais amplo, estabelecendo a interdependência entre o fato e a categoria correta em relação aos outros estudantes. Dessa forma, ela realizou a interdependência entre a causa inicial do movimento, que seria a reivindicação e a organização dos operários associando isso à categoria econômica.

Gal, nos turnos (30), (37) e (41), partiu da relação com o termo “negou”, enquanto Kelvin verbalizou que essa palavra apontava para o início da ação histórica com o movimento das demandas operárias.

Dessa forma, Gal, no turno (37), elevou a sua síntese até a capacidade de gerar um conceito superior, ao estabelecer a interdependência entre o fato e a categoria econômica, mas sua generalização não se elevou a ponto de captar que o movimento de negação partia da ação dos operários.

Nesse percurso, outros dois conceitos superiores que aparecem no diálogo não são potencializados pelo comportamento arbitrário e autônomo dos estudantes, mas pela intervenção do professor.

O sentido forma-se na interdependência entre a não movimentação do governo, com o fato exteriorizado por Kelvin (27), não com uma palavra, mas com uma frase, mostra um nível de desenvolvimento e amadurecimento do conceito científico.

Kelvin (27) usou o recurso da frase corroborando que o movimento de negar não se iniciava com o governo, mas com a organização e a luta dos operários.

Os dados evidenciam uma saturação de concretude, ou seja, uma relação entre coisas, categorias e generalizações diferentes, estabelecendo a interação entre a luta e a reivindicação operária com um não atendimento pelo governo.

Por outro lado, Ramon (32) conseguiu sintetizar, com um grau de generalização maior do que Gal (37) e Walter (38).

Ramon (32) associou que a negação do governo seria uma reação, portanto, um segundo movimento para o estabelecimento do fato entre as categorias do quadro conceitual e indicando-o como sendo primeiramente um fato econômico com desdobramentos políticos.

Ambos concluíram corretamente a relação primeira do fato com a categoria econômica, sendo que o início da interdependência entre as categorias já estava certo: o fato era político e econômico, como o aluno Walter havia verbalizado.

Na análise do referido trecho do terceiro turno do diálogo, podemos identificar também a articulação e a relação entre a formação de conceitos superiores e o desenvolvimento do conceito científico em um contexto de um sistema de série co-subordinado em relação determinada (VIGOSTKI, 2020).

Afirmamos que esse trecho do diálogo e os outros anteriores revelam-nos o processo de tomada de consciência para a construção de conceitos científicos.

Acreditamos que os dados revelam que o diálogo a partir do QCEESPC mostram que a tomada de consciência dos estudantes está associada na reprodução de um comportamento complexo e arbitrário de exprimir a problematização. Compreendemos que a resposta a essa questão do professor, não com uma palavra, mas com a utilização de frases e orações exprime generalizações mais amplas. Assim, ocorre no trecho do

diálogo, entre os turnos 3.45 e 3.54, quando os estudantes estabelecem a relação causal e de interdependência entre a revolta operária com a organização em assembleia.

Nesses turnos, tem-se a interdependência entre não semelhantes (palavras ou frases de sentidos ou categorias históricas diferentes) e o estabelecimento de um sentido e uma generalização mais amplos, frutos da correlação entre uma revolta operária situada na categoria política e econômica.

Identificamos a essa altura a ampliação da série co-subordinada determinada política-econômica para incorporar uma terceira categoria, a social, expressada pelos estudantes pelo exemplo da união de operários e estudantes nas assembleias. Percebe-se o deslocamento do sentido dado a esse tipo de plenário de elemento político para elemento social.

A ação do estudante na atividade de estabelecer um significado quando um grupo de pessoas com o mesmo pensamento age em conjunto encontra-se como elemento formador para uma revolta operária e coloca em movimento vínculos lógicos que levam à verbalização da ideia da possibilidade da existência histórica de um governo exclusivamente dos operários. Ou seja, é um conceito superior, fruto das relações que os estudantes mediam com e na atividade, na mobilização de palavras, gerando um sistema de ligações que estabeleceu um reflexo consciente do governo trabalhador.

No trecho abaixo, da terceira cena do diálogo, fruto da análise do terceiro fato, os dados evidenciam uma aproximação do estudante em relação ao professor, em termos de desenvolvimento do pensamento teórico de um movimento de síntese e não de síncrese, causado pela mediação da atividade.

Quando o professor pergunta sobre uma ideia que vem sendo criada no século XVIII e pergunta se a República é um governo de um só grupo, Walter (56) e (58) estabelece uma relação da temática com o nosso tempo presente. Nessa oportunidade, define-se uma pergunta, colocando, se no Brasil, temos um governo republicano, ao mesmo tempo que se afirma que a República não é um governo de apenas um só grupo e traz, ao endossar sua visão, o elemento democrático da eleição para definir um governo republicano.

Os dados evidenciam duas questões distintas nesse trecho: a relação entre ZDR e ZDI e o movimento de construção de generalização e de conceitos.

Em relação à ZDR e à ZDI, identificamos que Walter (56) e (58), no diálogo, externa um comportamento de interlocução intelectualizada com o professor, porque responde à problematização feita com uma outra pergunta que estabelece uma associação entre o tipo de governo e o tempo presente e faz isso trazendo a dimensão eleitoral do governo republicano.

Nesse sentido, o nível do desenvolvimento de Walter, do que ele é capaz de fazer com o seu conhecimento ampliou-se, ele não parte de uma resposta a uma pergunta do professor, geralmente condensada em uma única palavra, como no primeiro diálogo.

Parte do diálogo, evidencia um menor nível de síncrese, de ideias soltas e confusas, para apresentar uma intervenção com elementos que se correlacionam de maneira antagônica com o questionamento que o professor traz.

Neste diálogo, a ZDI, aquilo que o estudante faz com a ajuda do professor, não estará apenas ao nível de correlacionar palavras do fato em mais de uma categoria do quadro conceitual. A ZDI estará, entretanto, sendo formada pela mobilização do estudante de conexões antagônicas para problematizar a questão do professor, estimulada pela ação problematizadora do professor.

Walter mantém e sustenta o mesmo comportamento de pensamento intelectualizado, entre os turnos 3.63 e 3.66, quando estabelece uma conexão entre o governo republicano e a burguesia, ao exteriorizar uma frase que contém uma problematização (pergunta) e uma afirmação.

Podemos evidenciar, segundo os dados, que o objetivo da atividade QCEESPC de fazer com que o estudante capte e identifique movimentos históricos, a partir da correlação dos fatos históricos com categorias do quadro conceitual, faz avançar a exteriorização de um pensamento verbal intelectualizado.

Esse se expressa na organização de ideias que são fruto de conexões entre conceitos superiores, em generalidade simples, como exposto no turno 3.65, por Walter, governo republicano e influência da burguesia, que servirão de ponto de apoio para a geração de conceitos científicos.

Logo a mediação da atividade seguida da condução do professor inserindo um pensamento e conteúdo sintético, com alto grau de complexidade, abstrato e concreto, trouxe o estudante para ações próximas desse nível, estabelecendo uma aproximação

entre o comportamento e as ações do professor e do aluno, em termos de desenvolvimento e de instrução escolar

Entre os turnos 3.73 e 3.78, os dados evidenciam-nos, nos diálogos entre Walter e Gal, a exteriorização de dois juízos de valor. No turno 3.77, quando Walter expõe a relação entre possível aumento de salário e queda de algo, e no turno 3.78, quando ela estabelece a relação entre necessidade e ação do governo com dinheiro de empresas, eles determinam um processo de generalidade mais ampla e superior, definindo correlações entre não semelhantes, entre coisas diferentes, o que faz avançar o sentido e a compreensão do assunto estudado.

Esses dois juízos de valor permitem-nos identificar que a conexão entre elementos semelhantes e os não são semelhantes que possibilitam a exteriorização do elemento contraditório.

Aumento de salário e queda de algo, e necessidade e ação do governo com o dinheiro de empresas fazem emergir pelos estudantes conexões entre coisas diferentes, que tendem a enriquecer o seu processo de instrução.

Essas generalidades mais amplas, a partir da utilização de orações construídas a partir da atividade, das conexões entre elementos não semelhantes, serão incorporadas para gerar os conceitos científicos, sentido e compreensão histórica pelos estudantes.

No trecho do diálogo abaixo, entre os turnos 3.79 e 3.101, os dados nos evidenciam a reprodução do mesmo comportamento dos estudantes em relação a uma atitude intelectualizada para a geração de conceitos científicos.

Um processo de generalidade mais ampla, ou superior, para o estabelecimento de sentido, é perceptível quando Walter institui a conexão entre um Governo Republicano e a maior influência de uma classe social sobre esse governo.

Sobre essa generalidade mais ampla, incidem dois juízos de valor, de Kelvin e de Gal, respectivamente. Kelvin exterioriza a problematização de ser errado uma classe controlar o governo, enquanto Gal apresenta a ideia de que algo não estaria dando certo para os operários.

No fechamento do diálogo, partimos do princípio de que os dados evidenciam que a correlação entre os elementos não semelhantes, ao longo do diálogo, leva ao aparecimento de um conceito superior, expressado na generalização superior dos juízos de valor.

Consideramos esse conceito superior com um grau de generalidade superior porque ele expressa os interesses antagônicos entre governo e classes sociais e levam à possibilidade da existência de um governo de operários.

Partiremos para o quarto turno de diálogo, referente à análise do quarto fato, “Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho.”. Entre os turnos (10) e (42), identificamos a utilização de um conceito espontâneo por parte de Gal, para fazer avançar conceitos superiores e o conceito científico.

Cena 4. Quarto turno do diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio dos fatos “Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho” no QCEESPC.

4.1- Ramon – Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho.

4.2- Professor Ricardo – Vocês encaixariam onde?

4.3- Walter – Eu encaixaria na sociedade.

4.4- Gal – Eu também encaixaria em sociedade.

4.5- Professor Ricardo – Eles estão exigindo uma aprovação de quê?

4.6- Ramon – Tabela de trabalho.

4.7- Professor Ricardo – Se eles estão exigindo uma tabela de trabalho, isso pode ser inserido onde?

4.8- Walter – Pode ser inserido em economia.

4.9- Professor – Por que vocês associariam esse fato com o social?

4.10- Gal – Se tem um grande número de pessoas com uma demanda, elas levaram elas (sic) para o governo. Eu sozinha não consigo, exemplo, quero que tenha banco na escola, eu vou ter que lidar com vários alunos, para pressionar a direção.

4.11- Professor Ricardo – Por que você relacionou esse fato com o social? Os operários começaram a se organizar de que maneira? Quando vocês estão buscando sujeitos no texto, vocês têm dois tipos, quais são?

4.12- Gal – Coletivo.

4.13- Diego – Coletivo.

4.14- Professor Ricardo – Isso. Quando você expôs o que você disse, você expôs que os operários se organizaram de maneira?

4.15- Gal – Coletiva.

4.16- Professor Ricardo – O impacto do fato foi no social, mas a origem do fato está no econômico.

- 4.17- Ramon – No salário e no trabalho.
- 4.18- Professor Ricardo – Qual seria o impacto social?
- 4.19- Diego – Várias pessoas.
- 4.20- Professor Ricardo – Desenvolve (sic) mais isso.
- 4.21- Diego – A pirâmide iria mudar.
- 4.22- Professor Ricardo – Em que sentido?
- 4.23- Gal – Nós temos um maior número de operários e um menor número de burgueses, se todos se revoltassem, aí sim teria uma mudança na pirâmide.
- 4.24- Walter – A economia deles iria crescer e eles seriam classe média.
- 4.25- Professor Ricardo – Qual seria o impacto social?
- 4.26- Rogério – Criar uma nova classe social.
- 4.27- Professor Ricardo – Seria mais amplo (...) eles estão lutando pelo o quê?
- 4.28- Walter – Uma condição de vida melhor.
- 4.29- Professor Ricardo - O que separa uma classe da outra?
- 4.30- Walter – O dinheiro, o poder, eles (operários) poderiam se aproximar da nobreza?
- 4.31- Professor Ricardo – Se eles (operários) estão se aproximando da nobreza, o que está diminuindo?
- 4.32- Diego – A diferença.
- 4.33- Professor Ricardo – Troca a palavra diferença.
- 4.34.- Diego – Desigualdade.
- 4.35- Professor Ricardo – As lutas operárias estão diminuindo a desigualdade, isso é um impacto social? Vocês falaram que também teria um impacto político, qual seria?
- 4.36- Kelvin – As exigências para o governo.
- 4.37- Professor Ricardo – Essas exigências eram garantidas pelo governo?
- 4.38- Alunos – Não.
- 4.39- Professor Ricardo – Isso criaria na cabeça dos operários a ideia de que eles teriam que organizar um?
- 4.40- Ramon – Governo.
- 4.41- Professor Ricardo – Que fosse?
- 4.42- Gal – Operário.

No turno 4.10, Gal utiliza como conceito espontâneo um exemplo cotidiano de reivindicação de uma melhoria escolar como a colocação de bancos escolares e a necessidade de organização coletiva para pressionar a direção da escola, no sentido de obter essa conquista e melhoria.

Essa generalidade inferior contém traços de conexões entre não semelhantes. A utilização do exemplo com a realidade escolar expressa as ideias de organização coletiva e a cobrança de melhorias a quem detém algum tipo de poder e autoridade.

Partimos da evidência de que o exemplo cotidiano, na forma de um conceito espontâneo, foi utilizado para justificar por que o fato seria inserido na categoria social.

Nesse sentido, identificamos que a inserção de um conceito espontâneo, em uma estrutura de atividade, entre os turnos 4.1 e 4.9, buscou estabelecer a conexão do fato entre duas categorias, social e econômica, sem, no entanto, conseguirem buscar uma conexão entre palavras do fato com as categorias do quadro conceitual.

Mas é perceptível a utilização do conceito espontâneo como uma ajuda para estabelecer a correlação entre o movimento de classe social com a reivindicação com o objetivo para a conquista de poder político ou conquista de direitos para os trabalhadores. Essa questão é clara ao analisarmos o conjunto dos diálogos da cena, que expressam as ações subordinadas da atividade no QCEESPC.

Por outro lado, nos turnos 4.21 e 4.23, Diego e Gal, respectivamente, agregam ao assunto generalidades mais amplas, superiores, e, portanto, utilizando conceitos superiores.

Procuram responder à problematização do professor de qual seria o impacto social do fato, sendo que Diego diz que a pirâmide social iria mudar, enquanto Gal estabelece uma correlação entre número de operários, pelo lugar que ocupam na pirâmide, com a revolta, estabelecendo a conexão desses dois processos com a mudança da pirâmide.

Entendemos que os dados evidenciam que Diego e Gal estabeleceram uma correlação entre luta política, força coletiva e mudanças na sociedade. Determinaram uma conexão que servirá de base para a sistematização do conceito científico de socialismo e comunismo.

Cenas 5. Quinto turno do diálogo que mostra a interação entre o professor e os estudantes no manuseio do conceito científico socialismo/comunismo a partir do trabalho no QCEESPC.

5.1- Professor Ricardo – A revolução industrial não criou o capitalismo? O movimento operário vai criar que tipo de ideia nova? Como se chama essa sociedade igualitária que os operários acreditam?

5.2- Diego – Socialismo ou Comunismo.

5.3- Professor Ricardo – O socialismo ou o comunismo veio da cabeça de alguém?

5.4- Diego – Veio de um grupo de pessoas que sofria com a desigualdade social.

5.5- Professor Ricardo – Vamos trocar essas palavras por duas palavrinhas que falamos antes, vieram de um processo histórico.

5.6- Gal – Onde é que entra o socialismo?

5.7- Professor Ricardo – Qual foi a resposta que você deu? (perguntando para outro estudante que respondeu à pergunta da colega).

5.8- Walter – Da economia, da sociedade e da política.

5.9- Professor Ricardo – A partir do que vocês falaram, como que a gente pode, começar a conceituar o que é capitalismo, socialismo e comunismo? São sistemas?

5.10 - Alunos – Político.

5.11- Professor Ricardo – Só político.

5.12- Alunos – Sócio.

5.13- Professor Ricardo – Só sócio?

5.14- Alunos – Socioeconômico.

5.15- Professor Ricardo – E político. São sistemas socioeconômicos semelhantes?

5.16- Diego – Não, diferentes.

5.17- Professor Ricardo – São só diferentes.

5.18- Kelvin – São opostos.

5.19- Professor Ricardo – O que são opostos do ponto de vista social?

5.20- Gal – As classes sociais.

5.21- Professor Ricardo – Próximo fato.

5.22- Kelvin (leitura do fato) – Os operários ocuparam a cidade 10 dias com a insurreição.

5.23- Professor Ricardo – A insurreição seria?

5.24- Ramon – Uma greve.

- 5.25- Professor Ricardo – A greve está dentro da insurreição.
- 5.26- Diego – Seria uma revolta.
- 5.27- Professor Ricardo – Se a greve iniciou e levou à insurreição, o que eles (operários) começaram a perceber, que na luta coletiva?
- 5.28- Gal – Eles (operários) têm poder.
- 5.29- Professor Ricardo – Se eles ocupam a cidade, eles começam a perceber que eles podem fazer o quê?
- 5.30- Gal – Mudanças.
- 5.31- Kelvin – Ocupar o governo.
- 5.32- Professor Ricardo – Onde você colocaria esse fato?
- 5.33- Diego – Na política.
- 5.34- Professor Ricardo – Vocês fariam a relação dele com qual categoria?
- 5.35- Diego – Social.
- 5.36- Professor Ricardo – Por quê? (...) Se eles ocupam uma cidade e ocupam um governo, qual a relação com o social? Eles vão poder mudar o quê?
- 5.37- Gal – A sua classe social.
- 5.38- Professor Ricardo - De que maneira?
- 5.39- Ramon – Se tornando classe média, trazendo mudanças.

Quando Diego estabeleceu o pensamento verbal à problematização do professor de onde surge a ideia de socialismo ou comunismo, o estudante sistematiza que a ideia do comunismo encontra-se atrelada a um grupo de pessoas que sofria com a desigualdade social.

Afirmamos que o conceito científico de socialismo e comunismo no diálogo expressa em si um maior nível de complexidade e sistematização, pois a verbalização de Diego sustenta-se anteriormente pelo desenvolvimento de outros conceitos científicos que foram sintetizados e exteriorizados pelos estudantes, em um nível menos amplo de generalização.

No trecho da quinta cena do diálogo, tem-se o momento em que os estudantes sintetizam um conceito científico de socialismo/comunismo, incorporando, na sua definição, o pensamento verbal, o comportamento arbitrário, as generalizações dos conceitos espontâneos de nível inferior, os conceitos superiores, até concretizar o

conceito científico, que não se encontrava explicitamente no texto histórico – objeto – interpretado e analisado.

Quando expressam que os sistemas socioeconômicos são opostos e estabelecem a relação de antagonismo com as classes sociais, identificamos que esse é um conceito superior que permite que os alunos sintetizem o socialismo/comunismo em oposição ao conceito de capitalismo, ajudando a verbalizar a associação das palavras superação da desigualdade social, como elemento essencial do conceito de socialismo e comunismo.

5.2 Análise das produções de textos dissertativos argumentativos dos estudantes que desenvolveram a “atividade de instrução escolar: estudo dirigido RIATH e QCEESPC”

5.2.1 Texto Dissertativo do Estudante R – Ramon.

A análise do texto dissertativo–argumentativo dos estudantes mostra-nos o processo de sistematização e mobilização dos conceitos científicos históricos desenvolvidos na atividade. O texto também nos permite analisar como o movimento de apropriação dos conceitos científicos leva a um processo de produção de um saber escolar fruto do estabelecimento de conexões e co-determinações presentes nas aulas, mas que não eram explícitas ou que não foram discutidas e aprofundadas.

Abaixo apresentamos o texto produzido pelo estudante Ramon:

No século XVIII, por consequência de uma construção História (sic) da revolução industrial, onde (sic) os burgueses cobiçavam cada vez mais ter grandes propriedades privadas, camponeses e artesãos começam a ficar sem uma terra para morar, fazendo com que trabalhassem cuidando dos animais, cultivando e, como artesão,s para os donos de terra, em troca de moradia em um manso servil.

Grupos radicais surgem nos séculos XVII e XVIII com o propósito inicial de acabar com a desigualdade, dando a cada pessoa um pedaço de terra para viver. Dito isso, no século XVII, se (sic) cria um embate da burguesia contra os levellers e os diggers, que tinham seu trabalho explorado pela burguesia.

No início do século XVII ocorre o cercamento onde (sic) os burgueses expulsam os camponeses para as cidades, a fim de criar carneiros.

Com a população da cidade crescendo, o trabalho dos artesãos que era feito todas as peças manualmente, se (sic) tornaram escasso, fazendo com que surgissem, os operários na Inglaterra no século XVIII e na França no XVIII, onde se dividiam em setores para produzir. Assim, criando uma nova forma de produzir rápida e eficaz, que rapidamente virou a única, fazendo com que os artesãos se tornassem cada vez mais esquecidos.

Com o tempo, no final do século XVIII, os operários passam a ter seu trabalho explorado pelos burgueses, donos de fábrica, que não valorizavam seu trabalho, e os operários, que não tinham as suas ferramentas, não podiam fazer nada além de aceitar, pois os donos de fábricas privaram as suas ferramentas, deixando os operários dependentes dos meios de produção deles, o que permitia que eles decidissem a tabela de pagamento dos operários de maneira que favorecia somente à (sic) eles.

Isso criou revolta entre os operários, que passaram a fazer greves com o intuito de uma nova tabela de pagamento justa. Mas o governo francês negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de pagamento e da carga horária. Com isso os operários se revoltavam e começaram manifestações pesadas, como exemplo invasões nas cidades e paralisações. Isso fez com que

a burguesia usasse a força militar para oprimir, e em casos extremos matar operários revoltosos.

Mesmo muitos líderes operários morrendo, eles entenderam que precisavam de poder para conseguir mudanças nas estruturas sociais, então criaram órgãos políticos e tomaram as cidades. As autoridades fugiram aterrorizadas e deixaram o poder nas mãos dos operários.

Isso fez os operários entender (sic) que podiam ter seu próprio governo e criar uma nova estrutura social com novas relações econômicas.

O texto dissertativo produzido por Ramon apresenta as conexões entre os conceitos e fatos do conteúdo revolução industrial. A produção do texto promoveu uma relação entre sujeito e objeto mediada pelos conceitos e fatos históricos.

Analisando o trecho do primeiro parágrafo do texto, Ramon apresenta o assunto estabelecendo uma conexão entre a ruptura criada pelos processos que levaram à frente a organização de grandes propriedades privadas para fazer referência à revolução industrial. Além disso, apresenta também uma característica do processo de transformação da propriedade rural e agrícola, da Inglaterra, quando afirma que *camponeses e artesãos começam a ficar sem uma terra para morar*.

No século XVIII, por consequência de uma construção História da revolução industrial, onde os burgueses cobiçavam cada vez mais, ter grandes propriedades privadas, camponeses e artesãos começam a ficar sem uma terra para morar

Ao compararmos, o primeiro parágrafo do texto de Ramon com as cenas 3 e 4, que expressam traços de 13 conceitos científicos, podemos notar que foram mobilizados dois conceitos que não diretamente trabalhados na atividade, que são a revolução industrial e as grandes propriedades privadas. A co-determinação entre esses conceitos vincula uma dimensão social às transformações históricas estudadas de base econômica, que são explicitadas na oração *os camponeses começavam a ficar sem terra para morar*. A relação entre os conceitos de revolução industrial e propriedade privada é mobilizada externando um sentido que articula uma dimensão econômica-social-política do processo estudado, ao construir a frase, *os burgueses cobiçavam cada vez ter mais grandes propriedades*.

Em síntese, as relações expressadas no texto por meio das frases mostram que Ramon sintetizou na sua escrita uma frase que contém a articulação de múltiplas determinações para explicar um processo dentro da revolução industrial. Para isso, Ramon sintetizou a sua escrita em duas ações subordinadas da atividade, relacionando

fatos com mais de uma categoria histórica e, ao reproduzir essas ações da atividade, trabalhou o conhecimento histórico em uma dimensão concreta. Esse fato caracteriza a expressão de um conceito superior porque ele expressou um sistema de série de conceitos co-determinados em uma relação determinada.

A construção desse sistema indica a utilização de um conceito superior pelos estudantes e a internalização da atividade, o que permite a ele se apropriar do conhecimento da Ciência Histórica.

Na cena 3 do QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura), a co-subordinação de um sistema de conceitos foi entre categorias político-econômicas, e na cena 4, as categorias ampliaram-se para político-econômica e social.

Analogamente é perceptível que o estudante Ramon estabeleceu no texto um sistema de série de conceitos co-subordinados com conceitos que não foram debatidos no QCEESPC. Essa questão evidencia a capacidade da atividade de instrução escolar de gerar sentido e significado históricos, ao mesmo tempo que mostra a capacidade do estudante em estabelecer relações entre diferentes categorias de conceitos dentro do conteúdo.

No segundo e terceiro parágrafos abaixo, novas co-determinações e sentidos pessoais construídos e utilizados pelo aluno convergem para os sentidos da História sistematizada - da Ciência Histórica -:

Grupos radicais surgem nos séculos XVII e XVIII com o propósito inicial de acabar com a desigualdade, dando a cada pessoa um pedaço de terra para viver. Dito isso, no século XVII, se (sic) cria um embate da burguesia contra os *levellers* e os *diggers*, que tinham seu trabalho explorado pela burguesia.

No início do século XVII ocorre o cercamento onde (sic) os burgueses expulsam os camponeses para as cidades, a fim de criar carneiros.

A utilização do conceito de cercamento pelo estudante Ramon, faz o papel de justamente delimitar a particularidade dos *levellers* e *diggers* de que não estão situados no espaço urbano enquanto trabalhador assalariado das fábricas ou artesãos assalariados, mas como trabalhadores rurais.

As conexões entre *grupos radicais*, *desigualdade* e *cada pessoa um pedaço de terra para viver* expressa um sentido dos limites do projeto civilizador burguês. A burguesia defende a igualdade e a liberdade, mas esse conceito não se universaliza, pois o seu limite é o da forma da grande propriedade privada, voltada para o mercado.

Ainda que o estudante não tenha expressado isso de forma clara, a redação evidencia que a sociedade dos séculos XVII e XVIII era desigual, já que a burguesia explorava o trabalho do povo, ao mesmo tempo em que atuava para concentrar mais terras.

O texto indica que o estudante compreendeu os conceitos de *levellers* e *diggers*, visto que eles são apresentados na condição de trabalhadores agrícolas assalariados, labutando para a grande propriedade agrícola de um latifundiário, ou como pequenos proprietários agrícolas.

Nesse sentido, quando Ramon conecta as ideias expressas nas três primeiras linhas do segundo parágrafo com a ideia das três linhas seguintes, tem-se uma sistematização com relações de generalidade e a estrutura de generalização. Ao mesmo tempo em que o estudante delimita fronteiras aos conceitos científicos, esses passam a se relacionar cada vez mais. Por isso, entendemos que as formulações do estudante são mais sólidas e robustas e estão em sintonia com a significação do campo da História.

O texto indica também a constatação da exploração do trabalho de *levellers* e *diggers* pela burguesia, fato que impõe um limite ao projeto da burguesia. Ao mesmo tempo que indica *levellers* e *diggers* como grupos políticos que expõem traços de assalariados que defendem uma forma social e política que efetive de fato as bandeiras da burguesia de igualdade e liberdade para além da forma da grande propriedade privada dos meios de produção.

Ao sintetizar a ideia na oração *trabalho explorado pela burguesia ou o que foi o cercamento*, o estudante Ramon expressa conceitos científicos históricos porque consegue estabelecer um sentido histórico correto a partir de uma correlação que foi apresentada no quadro conceitual. Essa questão, entretanto, não foi sistematizada naquele momento, e sim aqui no texto, definindo os cercamentos como o processo de expulsão de camponeses da terra que trabalhavam e moram com o estabelecimento de um amplo processo de desigualdade.

No quinto parágrafo o estudante escreve:

Com o tempo no final do século XVIII, os operários passam a ter seu trabalho explorado pelos burgueses, donos de fábrica, que não valorizavam seu trabalho, e os operários, que não tinham as suas ferramentas, não podiam fazer nada além de aceitar, pois os donos de fábricas privaram as suas ferramentas, deixando os operários dependentes dos meios de produção deles, o que permitia que eles decidissem a tabela de pagamento dos operários de maneira que favorecia somente à eles.

O estudante Ramon mobiliza significações que contemplam os conceitos de meio de produção e força de trabalho, em conjunto com a ideia de que o processo de separação entre os meios de produção e a força produtiva expressava a gênese do poder burguês.

A utilização da frase *pois os donos de fábricas privaram as suas ferramentas, deixando os operários dependentes dos meios de produção deles* expressa o sentido de que um processo histórico de separação das ferramentas como propriedade do trabalhador encontrava-se ligado ao fortalecimento da burguesia enquanto classe social que tinha controle e poder sobre os operários.

No final do parágrafo, o estudante utiliza o fato analisado no quadro conceitual para concluir o uso dos dois conceitos dentro do processo histórico da Revolução Industrial.

O sentido é perceptível quando Ramon estabelece a dinâmica do funcionamento do capitalismo a partir do seu processo de gênese, ou seja, formação, para explicar a origem e o poder que os donos de fábrica tinham sobre os operários na forma do processo histórico da Revolução Industrial.

O uso de relações, nesse caso, indica que o estudante foi capaz de estabelecer um reflexo consciente. Ao determinar a separação entre os meios de produção e a força de trabalho, podemos identificar um processo de significação que cria sentido no texto, pois apresenta um elemento fundante do capitalismo.

No parágrafo seguinte Ramon escreve:

Isso criou revolta entre os operários, que passaram a fazer greves com o intuito de uma nova tabela de pagamento justa. Mas o governo francês negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de pagamento e da carga horária. Com isso os operários se revoltavam e começam manifestações pesadas, como exemplo invasões nas cidades e paralisações. Isso fez com que a burguesia usasse da (sic) força militar para oprimir, e em casos extremos matar operários revoltosos.

O parágrafo 5º mobiliza os fatos para continuar o desenvolvimento de que o caráter e as posições de classe de um governo burguês levam ao desenvolvimento de contradições que expressam a não universalização de determinados valores civilizatórios da burguesia, e daí surgem os conflitos.

Ramon reuniu um conjunto de fatos para demonstrar e reforçar o que foi explicado conceitualmente no parágrafo 5º, que é o sentido do antagonismo das classes sociais do capitalismo. Citou uma nova forma de reivindicação econômica e política dos operários,

a greve, mas não a explica, como outros estudantes irão fazer, apenas estabelece uma relação entre ela e um fato.

Dessa forma, o texto mobiliza os fatos para continuar o desenvolvimento de que o caráter e as posições de classe de um governo burguês levam ao desenvolvimento de contradições, que expressam os interesses da burguesia, e daí surgem os conflitos.

Na sequência Ramon escreveu:

Mesmo muitos líderes operários morrendo, eles entenderam que precisavam de poder para conseguir mudanças nas estruturas sociais, então criaram órgãos políticos e tomaram as cidades. As autoridades fugiram aterrorizadas e deixaram o poder nas mãos dos operários.

Isso fez os operários entender (sic) que podiam ter seu próprio governo e criar uma nova estrutura social com novas relações econômicas.

Nos 7º e 8º parágrafos, identificamos dois elementos do socialismo que foram estruturados por meio de relações com um novo conjunto de fatos. O primeiro elemento estaria localizado na expressão *precisavam de poder*, enquanto o segundo elemento apresenta-se no trecho *nova estrutura social com novas relações econômicas*. A construção das frases estabelece um sentido e uma significação corretas do ponto de vista da ciência histórica sistematizada sobre o conteúdo do socialismo. O estudante, no entanto, não conseguiu trazer a terminologia do socialismo para os parágrafos.

A conexão entre a fuga da autoridade da cidade com a relação de criar órgãos políticos para governar sintetiza um sentido tanto de superação da maneira de governar e de pensar a política na lógica burguesa, quanto da necessidade de organizar as relações econômicas em outra dinâmica.

A conexão aponta para o sentido de reunificar os meios de trabalho com a força de trabalho, bem como a necessidade de criar uma nova sociedade.

O horizonte de que as contradições da revolução industrial estabelecem a base para superar o capitalismo foi exteriorizado pelo estudante Ramon em seu texto.

Os conceitos e os sentidos podem ser aprofundados mas o texto evidencia um processo de apropriação a partir de ações ativas de atividade de instrução escolar que gerou produções no âmbito do saber escolar com sentidos condizentes com a Ciência Histórica.

A forma material de organizar suas ideias evidencia que o estudante construiu percepções de sentido histórico pessoal que se aproximam com os sentidos históricos da ciência sistematizada.

Concluimos dialogando com a produção acadêmica e científica brasileira que a produção do texto dissertativo-argumentativo, a partir da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC”, demonstra determinada evidência, por exemplo, que atividades práticas exteriores ou de instrução são elementos constitutivos do saber escolar e devem estar articulados para uma apropriação do conhecimento histórico.

Primeiro que o saber escolar, segundo Dermeval Saviani (ano), compreendido como saber dosado e sequenciado ao longo de um determinado tempo ganha força quando se vinculada organicamente e dialeticamente com os objetos da educação, ou seja, com as formas mais adequadas para se apropriar os elementos culturais.

Nesse sentido, atividades práticas exteriores no ensino de História que promovam uma atividade intelectualizada pelos estudantes na perspectiva da realização de trabalho não material, a partir da construção de dados empíricos históricos pelos estudantes (fatos e definições de conceitos RIATH), indicam níveis de apropriação a partir do abstrato em direção a conceitos científicos com certo grau de concretude dentro do desenvolvimento do pensamento teórico.

As conexões entre categorias e conceitos diferentes apontam para o resultado de uma apropriação que contém sentidos e significações de conceitos históricos que são construídos em um processo com níveis de aprofundamento diferentes no QCEESPC e no texto dissertativo-argumentativo.

Se o Clássico para Saviani é o que se firmou como essencial ou fundamental e o essencial é captado pelos elementos culturais, que são assimilados a partir das distinções entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o clássico na História em termos didáticos e técnicos, deve ser pensado a partir de atividades de instrução que possibilitem a compreensão do movimento dialético histórico a partir do conhecimento histórico sistematizado para que o estudante construa imagens subjetivas e objetivas (reflexos) a partir do conteúdo histórico.

5.2.2 Texto dissertativo do estudante W - Walter

O texto do estudante Walter é constituído por oito parágrafos. No primeiro, foi estabelecida uma relação entre processos revolucionários e grupos políticos que são definidos como radicais, e fez referência à Revolução Inglesa e aos grupos *levellers*, *diggers* e à central sindical.

Apresentamos o texto na citação abaixo:

Inicia-se no século XVII, na Inglaterra, uma revolução em que alguns grupos como “levellers”, “Diggers”, “a central sindical” tinha como objetivo a luta pela igualdade perante a lei. A central sindical reunia 80.000 operários (trabalhadores que exerciam ofícios, trabalhos diferentes, esses trabalhadores eram artesãos que reivindicavam o aumento dos seus salários, pois seu único meio de trabalho seria sua própria força.) Para aprender esse requerimento, a burguesia tira os meios de produção dos camponeses e artesãos, tornando-o (sic) assim trabalhadores assalariados.

Esse processo de transformação do trabalhador artesão para o trabalhador assalariado se deve do “putting-out-system” onde (sic) o grande comerciante aumenta sua mercadoria, como consequência aumenta também o número de acordos e trabalhadores artesãos.

Eles tomaram como forma de protesto para reivindicar seus direitos a greve, parando ou pausando seus trabalhos de forma geral pois os operários não possuíam mais os meios de produção, restando apenas a força de trabalho.

Os operários exigiam a aprovação de novas tabelas de pagamento do trabalho, e o governo francês negou as exigências para aprovação das novas tabelas do pagamento do trabalho. Os operários apesar da repressão, os operários não pararam de se organizar e reivindicar.

Os operários organizavam-se de maneira clandestina, ou seja, eles organizavam-se de maneira secreta e anônima, pois o governo reagiu a essa ação prendendo vários operários matando-os, os líderes operários e detendo milhares de operários.

Os soldados enviados para a repressão dos operários revoltosos se solidarizaram por entender a luta da classe mais baixa, no caso os operários.

A partir dessa ação do governo podemos perceber que ele está a favor de uma classe maior, a burguesia, pois, se aprovado o pedido de aumento de salário dos operários, o poder econômico e o lucro da burguesia iria diminuir.

Com o governo estando a favor da burguesia, os operários criaram formas de reivindicar uma melhor condição financeira e sócio-econômica, sendo elas: “Flora Tristán, que propunha construir estabelecimentos sobre toda França, propunha também a União Geral dos operários e das operárias de todo o reino, sem distinção de ofícios: a central inglesa que agrupava 150 sindicatos, 80 mil operários e tirava 30 mil exemplares de seu jornal “A voz do povo”; a associação mutualista dos tecelões de Lyon lançou a ideia da greve geral para obter uma tarifa mínima em 1834 e vários outros grupos para reivindicar seus direitos.

Trazemos o 1º parágrafo para abordar as seguintes questões:

Inicia-se no século XVII na Inglaterra uma revolução em que alguns grupos como “levellers”, “Diggers”, “a central sindical” tinha como objetivo a luta pela igualdade perante a lei. A central sindical reunia 80.000 operários (trabalhadores que exerciam ofícios, trabalhos diferentes, esses trabalhadores eram artesãos que reivindicavam o aumento dos seus salários, pois seu único meio de trabalho seria sua própria força.). Para aprender esse requerimento, a burguesia tira os meios de produção dos camponeses e artesãos, tornando-o assim trabalhadores assalariados.

Identificamos dois sentidos históricos nesse parágrafo que expressam o estabelecimento do manuseio de conceitos científicos históricos, de trabalho assalariado, cercamento e *putting-out-system*, de maneira análoga ao que ocorreu na análise do QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura).

Nesse sentido, identificamos que a construção do parágrafo com a articulação e concatenação das frases levam a identificar um domínio autônomo de um sistema de série de conceitos co-subordinados em uma relação determinada. O que indica que Walter apropriou-se de conceitos científicos superiores.

O estudante Walter exprime um sentido de que classes sociais ou frações de classe organizavam-se politicamente para conquistar o poder político a partir da sua expressão legal de igualdade perante a lei. Aponta ainda o sentido de que a luta sindical encontrava-se fundamentada em uma condição social específica em fase de gênese, que seria a formação da classe operária e da revolução industrial. Esse procedimento provinha de um processo em que trabalhadores (camponeses e artesãos) sofriam com a separação dos meios de produção e da força de trabalho. Expressa também um tipo específico com reivindicação, aumento do salário, com uma condição de apenas ter como sua propriedade a sua força de trabalho.

Entendemos que a frase “(...) reivindicavam o aumento dos seus salários, pois seu único meio de trabalho seria sua própria força” expressa uma apropriação da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)”. A ação do quadro conceitual de inserir um fato em uma categoria inicial e buscar as relações com outras categorias expressa-se na síntese feita nessa frase central no 1º parágrafo. Walter externou em palavras um problema social, os baixos salários e a reivindicação salarial, não apenas como um problema social, mas articulou

esse problema a um processo específico da Revolução Industrial de separação dos meios de produção da força de trabalho.

Walter estabeleceu ainda um sentido histórico na frase e no seu texto que expressa traços de totalidade, abordando e compreendendo um conteúdo histórico como processo unitário. A frase exprimiu a articulação de uma dimensão e uma categoria social com a categoria econômica.

Seguindo no parágrafo, a articulação de duas orações na frase que se segue demonstra algo semelhante; “(...) a burguesia tira os meios de produção dos camponeses e artesãos, tornando-os assim trabalhadores assalariados.”

Aqui identificamos que Walter expressa um sentido histórico de processualidade ao expressar a conexão entre tirar os meios de produção e tornar-se trabalhadores assalariados. Além da processualidade histórica para explicar um evento histórico, reconhecemos a articulação de duas categorias diferentes: a econômica com a social, que evidencia que a escrita sintetizou um pensamento abstrato que avança para graus de concretude sobre os processos históricos ao explicar problemas históricos estabelecendo relações entre categorias diferentes, o que permite uma determinada compreensão sobre os eventos históricos.

Compreendemos que a construção das duas frases dentro do parágrafo é resultado da apropriação das ações próprias da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido: RIATH e o QCEESPC”, especificamente a ação de montagem do QCEESPC.

No 1º parágrafo, o sentido histórico expressa a incorporação de traços de totalidade desenvolvida no quadro conceitual.

As duas frases dentro da construção do parágrafo evidenciam um saber escolar histórico que pressupõe o domínio do estudante da ação subordinada da atividade, somado à capacidade autônoma de produzir as frases dentro do parágrafo. Dessa forma, estabelecem-se comparações entre categorias históricas diferentes, como as ações da atividade que fomentaram um desenvolvimento parcial de conceitos científicos pelo estudante tanto ao produzir o fato, quanto ao trabalho realizado no quadro conceitual.

As duas frases e o contexto do parágrafo evidenciam que as ações da atividade são acrescidas por uma significação (a capacidade de generalização da realidade fixada nas frases), que expressam um saber escolar histórico, porque articulou contextos

históricos enquanto processos que foi a consequência do estabelecimento de conexões entre categorias diferentes.

No 2º parágrafo:

Esse processo de transformação do trabalhador artesão para o trabalhador assalariado se deve do “putting-out-system” onde (sic) o grande comerciante aumenta sua mercadoria, como consequência aumenta também o número de acordos e trabalhadores artesãos.

Nesse parágrafo, Walter traz um conceito discutido na escola, anteriormente à aplicação da atividade, *putting-out-system* para expressar o sentido de que o fundamento para que o artesão se transformasse em um operário assalariado foi um processo que se estendeu do século XVI até o XVIII, anterior à Revolução Industrial, que se pauta pela necessidade do aumento da produção artesanal e da margem de lucro.

Entendemos que as frases “(...) onde o grande comerciante aumenta sua mercadoria, como consequência aumenta também o número de acordos e trabalhadores artesãos” expressa uma forma de definir o que seria o *putting-out-system*. Ao mesmo tempo, estabelece uma conexão desse conceito que seria um conceito econômico, ou econômico-social, com um outro processo histórico, o da geração de operários a partir da perda de ferramentas dos artesãos para o comerciante.

A comparação entre os fenômenos mostra-nos a organização de uma abstração estabelecendo traços de totalidade, ou a implantação de vínculos entre duas categorias, uma social e a outra econômica, para explicar como uma parte dos operários é gerada, desenvolvendo uma continuidade com a temática do primeiro parágrafo do texto.

Novamente as frases dentro da construção do parágrafo evidenciam um saber escolar histórico sistematizado pelo estudante que expressam a incorporação das ações do QCEESPC na sua escrita e o conceito científico de formação da classe operária a partir da aproximação das categorias econômico-social, tendo à frente o movimento daquilo que potencializa a mercadoria.

Já no 3º parágrafo:

Eles tomaram como forma de protesto para reivindicar seus direitos a greve, parando ou pausando seus trabalhos de forma geral, pois os operários não possuíam mais os meios de produção, restando apenas a força de trabalho.

Walter, nesse parágrafo, exprime o sentido histórico de que o operário, enquanto um trabalhador que se define pela venda da força de trabalho em troca de um salário, acaba por construir novas formas de organização, luta e reivindicação, a greve.

Por meio do sentido histórico construído no 2º e no 3º parágrafos, Walter consegue exprimir uma definição do que seria a greve.

No contexto citado, a expressão é de manifestação de traços de totalidade, ao apresentar o sistema de série de conceitos co-subordinados em relação determinada de dimensão econômico-social-político.

Quando Walter utiliza a sentença “(...) tomaram como forma de protesto para reivindicar seus direitos a greve (...)”, ele exprime o sentido histórico de uma nova forma de luta política e econômica por parte dos trabalhadores assalariados, apresentando um sentido de processo de construção.

Esse aluno expõe o sentido histórico de organização política da classe operária ao estabelecer a relação entre o que seria a greve com a exclusividade da força de trabalho como elemento definidor do trabalhador assalariado, expresso na frase “(...) parando ou passando seus trabalhos de forma geral pois os operários não possuíam mais os meios de produção, restando apenas a força de trabalho.”

Walter aponta para uma compreensão de que as mudanças que geraram o capitalismo, já expressa no texto, que a separação das ferramentas de trabalho do trabalhador representa um avanço como novas formas de buscar uma melhoria de vida pelos operários.

No 7º e 8º parágrafos:

A partir dessa ação do governo podemos perceber que ele está a favor de uma classe maior, a burguesia, pois se aprovado o pedido de aumento de salário dos operários, o poder econômico e o lucro da burguesia iria (sic) diminuir.

Com o governo estando a favor da burguesia, os operários criaram formas de reivindicar uma melhor condição financeira e sócio - econômico sendo elas: “Flora Tristán que propunha construir estabelecimentos sobre toda França, propunha também a União Geral dos operários e das operárias de todo o reino, sem distinção de ofícios: a central inglesa que agrupava 150 sindicatos, 80 mil operários e tirava 30 mil exemplares de seu jornal “A voz do povo”; a associação mutualista dos tecelões de Lyon lançou a ideia da greve geral para obter uma tarifa mínima em 1834 e vários outros grupos para reivindicar seus direitos.

Os 7º e 8º parágrafos aparecem com o sentido de conclusão a partir de um elo com os parágrafos 4º, 5º e 6º, que foram formados a partir de uma seleção de vários fatos inseridos no quadro conceitual pelo estudante Walter.

Os três parágrafos anteriores ao 7º e 8º reúnem um conjunto de fatos que apontam para as ações do governo mediante a mobilização e a reivindicação dos operários na França do século XIX, quando a atitude do governo foi a da repressão, o uso da força

militar e das armas, a prisão e a morte. Walter utilizou o conjunto dos fatos organizados nos parágrafos para fundamentar o seu argumento de que o governo atuava segundo os interesses da burguesia.

É possível evidenciar, então, que a atitude de utilizar os fatos nos parágrafos 4º, 5º e 6º como justificativa e sustentação de argumento para o 7º e o 8º atua como um recurso que faz avançar sobre o saber escolar histórico um processo de objetivação sobre o conhecimento histórico.

Os recursos da argumentação, justificação e conexões de ideias evidenciam um processo de objetivação que advém das ações subordinadas da atividade, do desenvolvimento dos conceitos científicos no QCEESPC.

Essas produzem as objetivações presentes no texto, sendo base do saber escolar histórico, contido no texto dissertativo de Walter e ganhando a forma do próprio texto dissertativo construído por Walter.

5.2.3 Texto dissertativo do estudante K – Kelvin

O texto do estudante Kelvin segue abaixo:

Na Inglaterra no século XVII se (sic) deu início a revolução inglesa (1648-1688) com o surgimento de vários grupos radicalistas, alguns desses grupos eram os levellers, diggers e a central sindical. Os levellers eram grupo político que faziam parte de uma classe social durante o processo da revolução inglesa, eles buscavam atacar os privilégios e trazer ideias democráticas à sua conclusão lógica, buscando direitos igualitários, se (sic) concentravam na reforma política e o seu socialismo abrangia uma linguagem expressa pela religiosidade.

Os diggers eram um grupo político que acreditava na ação direta contra o sistema político capitalista que estava em formação, do qual se defendia a propriedade privada, buscando a posse igualitária de terras, onde cada cidadão tinha sua propriedade. Se cada cidadão tinha sua propriedade a nobreza se encontrava em dificuldade para desenvolver as indústrias e aumentar o meio de produção e a força produtiva. A central sindical inglesa era uma organização política que reunia 80.000 operários que tiravam 30.000 jornais, das quais recebiam as notícias. Esses operários exigiam a aprovação de novas tabelas de pagamentos, mas a revolução democrática de 1830 não cumpriu com a demanda, mesmo assim os operários não deixaram de se organizar e reivindicar a mudança. Em 1831 os tecelões de Lyon fizeram a insurreição, a associação mutualista lançou uma greve geral para obter uma tarifa mínima em 1834.

Durante esse período de Revolta e mudanças na Inglaterra, também na França ocorreram mudanças revolucionárias. Após a revolução industrial entre o século XV e XVII, na França, durante seu período revolucionário entre o final do século XVIII ao final do século XIX (1789-1799) ocorrerão (sic) adaptações à sociedade capitalista que se dividia entre a burguesia capitalista formada pelo dono de fábrica, comerciantes e grandes fazendeiros, e os proletariados que eram a plebe, comerciantes, artesãos e camponeses.

Antes de sua formação se desenvolveram novas ideias que levaram a transformação ao antigo regime à sociedade capitalista, o cercamento, que foi a privatização das terras de uso comum, onde os camponeses eram expulsos de suas terras e eram levados a trabalhar como operários, pois a burguesia precisava de espaço para se desenvolver na área rural, e o putting-out-system que foi um sistema de trabalho terceirizado, criado para resolver o problema de produção lenta.

A classe social que fazia parte da plebe se revoltou tanto na França quanto na Inglaterra contra o capitalismo, pois toda a classe operária buscava a igualdade no sistema, para reivindicar os direitos tanto trabalhista quanto como cidadão.

O texto do estudante Kelvin foi elaborado com cinco parágrafos. No primeiro, identificamos a relação entre a temática da revolução com os grupos radicais, buscando estabelecer uma relação entre grupo político e classe social.

No 2º parágrafo, Kelvin estabelece a relação entre o movimento de ação direta contra o capitalismo, trazendo a discussão da terra enquanto propriedade não para uma classe, mas para todos os indivíduos.

No 3º parágrafo, aborda a questão das revoluções e da gênese das classes sociais, mas com certos problemas e erros de conceituação.

No 4º parágrafo, estabelece a relação do cercamento enquanto processo econômico com seus impactos sociais voltados para o sentido de aumento na geração do lucro.

Enquanto, por fim, no último parágrafo, estabelece uma relação entre revolta social que ganha um sentido de dimensão política com dimensões de igualdade econômica e social. No 1º, entendemos que a frase “(...) eles buscavam atacar os privilégios e trazer ideias democráticas à sua conclusão lógica, buscando direitos igualitários(...)” estabelece um elo que apresenta um sentido histórico de limite ao avanço inicial da burguesia rumo à conquista do seu poder político sobre o Estado.

Kelvin expressa o sentido de que os grupos radicais procuram organizar-se de uma maneira divergente da burguesia para concretizar o seu objetivo que era a igualdade. Acreditamos que o uso da palavra privilégio no contexto da organização das ideias do parágrafo evidencia este sentido.

Temos então um 1º parágrafo em que é possível detectar a construção de um sistema de série de conceitos co-subordinados, político-social, quando a sentença com as orações destacadas no parágrafo acima demonstra que os ideais de igualdade não se concretizaram para todos.

Identificamos uma relação entre as categorias político-social no 1º parágrafo construído por Kelvin. A relação entre a palavra privilégio e busca por direitos igualitários evidenciou que a igualdade era algo exclusivo de um grupo ou classe. Ao mesmo tempo que expressou o sentido de que os grupos radicais para acessarem os direitos igualitários deveriam tocar em alguma medida no direito de um grupo exclusivo, ou seja os privilegiados, a burguesia.

O 2º parágrafo do texto de Kelvin expressa uma conclusão do pensamento e do sentido histórico iniciado no primeiro parágrafo:

Os diggers eram um grupo político que acreditava na ação direta contra o sistema político capitalista que estava em formação, do qual se defendia a propriedade privada, buscando a posse igualitária de terras, onde cada cidadão tinha sua propriedade. Se cada cidadão tinha sua propriedade a nobreza se encontrava em dificuldade para desenvolver as indústrias e aumentar o meio de produção e a força produtiva. A central sindical inglesa era uma organização política que reunia 80.000 operários que tiravam 30.000 jornais, das quais recebiam as notícias. Esses operários exigiam a aprovação de novas tabelas de pagamentos, mas a revolução democrática de 1830 não cumpriu com a

demanda, mesmo assim, os operários não deixaram de se organizar e reivindicar a mudança. Em 1831 os tecelões de Lyon fizeram a insurreição, a associação mutualista lançou uma greve geral para obter uma tarifa mínima em 1834.

No 2º parágrafo, duas frases expressam um sentido com definição histórica muito diretas. A primeira é “(...) o sistema político capitalista que estava em formação, do qual se defendia a propriedade privada”. A segunda seria expressada na união de duas sentenças diferentes: “Os diggers eram um grupo político que acreditava na ação direta contra o sistema político capitalista (...) buscando a posse igualitária de terras, onde cada cidadão tinha sua propriedade.”

Na primeira sentença, Kelvin apresenta uma co-subordinação entre as categorias política – econômica, sendo que o avanço da forma dominante da propriedade privada impulsiona para além da economia uma forma política que gira em torno da igualdade perante a lei, como exposto no primeiro parágrafo.

Mas na segunda sentença, Kelvin expressa uma contradição que advém do problema exposto no 1º parágrafo, qual seja, o privilégio do direito político de igualdade. Expõe também o sentido histórico de que o privilégio do direito de igualdade para uma classe exclusiva seria quebrado com a expansão da propriedade privada para todos.

Na segunda sentença, temos, então, a articulação entre a necessidade de luta direta para acessar a propriedade privada da terra com uma reconfiguração com a forma da propriedade privada.

A sentença “(...) onde cada cidadão tinha sua propriedade” expressa a contradição entre a grande propriedade privada e a pequena propriedade de terras: “Se cada cidadão tinha sua propriedade, a nobreza se encontrava em dificuldade para desenvolver as indústrias e aumentar o meio de produção e a força produtiva”. A sentença acima evidencia um sentido histórico de que a propriedade privada exclusiva para uma única classe (grande propriedade privada) teria a condição necessária para aumentar a produção, a quantidade de mercadorias e o desenvolvimento tecnológico, logo, aumentar e consolidar o capital.

A utilização da sentença pelo estudante Kelvin, como conclusão de um pensamento, permite-nos evidenciar que as sentenças trazem um aspecto de objetivação do saber escolar histórico. Dessa forma, estabelece traços de totalidade que se fundamentam em uma base de conceitos científicos que se estruturam em um sistema de série de conceitos co-subordinados em relação determinada.

A síntese da objetivação expressa-se nos sentidos de que o capitalismo partia da propriedade privada, na relação com a busca da igualdade da propriedade privada da terra, ou seja, aquilo que fundamentava o sistema, sendo que essa situação trazia a contradição de que apenas a grande propriedade daria condições para organizar o capitalismo no momento da sua gênese.

Identificamos dois problemas de sentido no 2º parágrafo que precisam ser desenvolvidos. Primeiro, quando Kelvin não separa os movimentos populares em seus contextos históricos, século XVII para *levellers* e *diggers* e século XIX para a Central Sindical. Em segundo lugar, quando Kelvin usa a palavra nobreza para se referir à classe da burguesia agrária latifundiária.

Nobres que realizaram cercamentos em suas terras transformaram-se em burgueses agrícolas, mas a palavra nobre sem esse apontamento configura-se em um sentido histórico equivocado.

No 3º parágrafo, Kelvin consegue separar os contextos históricos com clareza, o que cria um sentido histórico correto sobre movimentos populares e as revoltas inglesas e francesas.

Evidenciamos também a presença de um sentido de processualidade histórica com traços de totalidade, quando esse discente afirma: “ocorrerão (sic) adaptações à sociedade capitalista que se dividia entre a burguesia capitalista formada pelo dono de fábrica, comerciantes e grandes fazendeiros, e os proletariados que eram a plebe, comerciantes, artesãos e camponeses.”

Kelvin consegue transmitir um sentido de que as funções e as ações econômicas, ao se transformarem, estabelecem a criação de novas classes sociais a partir das antigas. Ressalva feita do erro histórico ao colocar que os comerciantes localizados na plebe deram origem ao proletariado. Genericamente mais ascenderam à burguesia, não que fosse comum um processo histórico em que pequenos comerciantes não acabassem se proletarizando.

No 4º parágrafo, Kelvin mobiliza dois conceitos próprios da revolução industrial, o de cercamento e o *putting-out-system*:

Antes de sua formação se desenvolveram novas ideias que levaram a transformação ao antigo regime à sociedade capitalista, o cercamento, que foi a privatização das terras de uso comum, onde os camponeses eram expulsos de suas terras e eram levados a trabalhar como operários, pois a burguesia precisava de espaço para se desenvolver na área rural, e o *putting-out-system*

que foi um sistema de trabalho terceirizado, criado para resolver o problema de produção lenta.

Identificamos nesse trecho a articulação de traços de totalidade a partir da sistematização de conceitos científicos entre sentidos históricos vindos da conexão de categorias divergentes.

A sentença utilizada para definir o cercamento, “(...) que foi a privatização das terras de uso comum, onde os camponeses eram expulsos de suas terras e eram levados a trabalhar como operários”, estabelece a construção da conexão entre a categoria econômico-social.

Da mesma maneira, na frase “(...) o putting-out-system que foi um sistema de trabalho terceirizado, criado para resolver o problema de produção lenta”, o estudante Kelvin estabelece a conexão da definição do conceito, ou seja, um conjunto de vários acordos de grandes comerciantes com vários artesãos de localidades diferentes para produzir uma maior quantidade de mercadorias, com a necessidade de acúmulo de capital.

Vemos aqui uma conexão de tipo econômico-social, na medida em que existe o avanço do *putting-out-system*, tem-se condições de concentração de capital ao mesmo tempo em que há um processo de proletarização sobre os artesãos.

No 5º e último parágrafos, entendemos que os dados evidenciam que Kelvin expressa um sentido de que a não efetivação de uma igualdade formal, segundo a lei para as classes trabalhadoras, sejam operárias, artesãs ou camponesas proletarizadas, leva a um processo tanto de luta política quanto econômica.

6 Conclusões

Como resultado da pesquisa, concluímos que, ao analisar como o RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura) apresentam-se como atividade-guia de instrução, criando Zonas de Desenvolvimento Iminentes (ZDI), os estudantes estabelecem novas e mais profundas conexões e ligações que promovam a apropriação de conceitos científicos na disciplina de História.

Como resultado da pesquisa, tendemos a afirmar que a atividade consolidou-se como uma atividade-guia porque suas ações, enquanto execuções direcionadas sobre o texto e sobre os seus elementos em momentos distintos, proporcionaram o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes para a reprodução com criatividade (particularidade na escrita e na organização das ideias históricas) do conhecimento histórico acumulado socialmente pela humanidade.

As ações subordinadas da atividade foram elementos constitutivos e determinantes para a formação de um saber escolar histórico pelos estudantes por mediação da sua ação ativa (apropriação) sobre os textos da Ciência Histórica.

Assim, bem como as ações subordinadas do quadro conceitual em articulação com o trabalho do professor - a problematização advinda do pensamento teórico também foram elementos materiais determinantes para o desenvolvimento dos conceitos científicos pelos estudantes.

Afirmamos, assim, que os dados analisados expressam uma unidade de contrários entre as ações subordinadas do quadro conceitual; inserção do fato em uma categoria e a sua relação e interação com outras categorias, como elemento fundante para o desenvolvimento dos conceitos científicos a partir da ação ativa (apropriação) dos estudantes.

A pesquisa aponta que, ao definir esses elementos como unidade de contrários, afirmamos a ideia de que a atividade de instrução escolar, como atividade prática, ou atividade de estudo, devem estar organicamente atrelada à transformação do conteúdo para que potencialize a realização do saber escolar pelos estudantes.

Os dados nos evidenciam que o contato com objetos (o texto histórico da Ciência Histórica) potencializa a produção de uma imagem psíquica no e pelo estudante desse

texto, como expõe Martins (2010), porque o aluno impõe trabalho não material sobre o conhecimento (apropriação).

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a premissa de que, na forma escolar de educação, o ensino de História pode partir dos Textos da Ciência Histórica na articulação de atividades de instrução escolar e de atividade de estudo que contenham em si ações de apropriação para estabelecer o desenvolvimento (a passagem de uma compreensão inferior para uma superior) de um saber escolar. Isso demonstra a inserção do pensamento na sua relação com a realidade objetiva (articula o pensamento com a transformação e incorporação de um conhecimento).

Quando Kelvin no turno (12) e Gal no turno (15) dizem que a revolução encontra-se ligada às mudanças no governo e nas relações de trabalho, as frases construídas e a utilização de ideias diferentes em articulação nos evidenciam um nível de generalização mais amplo, porque identificamos uma interdependência de categorias históricas diferentes, o fato como político-econômico, o que expressa um sentido e um significado criado no movimento de concreção das ideias.

O trecho dos dados acima, analisado no item número 7 da dissertação, é uma evidência do que foi exposto acima. As ações subordinadas da “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido: RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico) e o QCEESPC (Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura)” permitem que os estudantes, por meio do seu pensamento, estabeleçam uma reflexão ativa na qual os fatos são inseridos em um movimento, em uma processualidade que explicam questões. Esse movimento dos fatos faz o estudante trabalhar abstratamente em princípios de concretude, ou seja, buscando as relações e interações de fenômenos históricos diferentes.

A organização dessas ações leva a um processo de apropriação do conhecimento da Ciência Histórica que está sendo disponibilizado para o estudante concomitantemente com ações de uma atividade que encaminham à transformação desse conhecimento. Assim, essa unidade complexa conduz à realização de um saber escolar.

Como exemplo, o aluno Ramon afirmou, como dito no início deste estudo, sobre, entre outras questões, os grupos radicais que surgiram nos séculos XVII e XVIII com o propósito inicial de acabar com a desigualdade, dando a cada pessoa um pedaço de terra para viver. Discorreu ainda esse discente sobre o cerceamento que os burgueses impuseram aos camponeses, expulsando-os para as cidades; as conexões entre *grupos radicais, desigualdade e cada pessoa um pedaço de terra para viver* expressa um sentido

dos limites do projeto civilizador burguês. A burguesia defendendo a igualdade e a liberdade. Toda a expressão desse discente, ratificamos, indica que ele compreendeu os conceitos de *levellers* e *diggers*,

No trecho da análise feita sobre a produção de textos dissertativos dos estudantes, os dados evidenciam que a realidade escolar deve ser acompanhada por um processo de objetivação ampla e constantemente aprofundado e ampliado.

Isso significa dizer que a realidade escolar deve exprimir o mesmo processo da realidade do ser social, que seria a da complexificação da vida cotidiana a partir do trabalho e do processo de descoberta, criação e transformação, que leva ao conhecimento, à cultura, à arte e ao pensamento, como expõe Tonet (2013).

Logo, a produção de textos dissertativos argumentativos pelos estudantes caracteriza um processo de objetivação escolar, entendido no sentido de um processo de um incipiente de desenvolvimento que tende a se ampliar tendendo-se a aprofundar-se complexificando.

Os textos analisados mostram-nos que a atividade de instrução foi internalizada e que os estudantes conseguiram reproduzir os conceitos superiores a partir da criação com reprodução de séries de sistemas subordinados de conceitos em uma relação determinada, sendo mais sincréticos no quadro conceitual e mais sintéticos na produção textual.

É possível, no exemplo acima, referente ao Ramon, identificar que ocorreu um desenvolvimento de uma imediatez do pensamento das ações para um conhecimento com um aprofundamento mediatizado. Nesse sentido, os dados evidenciam graus de objetivação do pensamento dos estudantes de níveis inferiores para níveis cotidianos, evidenciados na escrita que contém a articulação de situações históricas, fruto de fenômenos históricos diferentes que geram explicação.

Tanto Lukács (1966) quanto Duarte (2013) permitem-nos apontar esses princípios. No quadro, a linguagem desenvolve-se dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, já nos textos, os conceitos superiores são reproduzidos a partir da concretude entre os diferentes fenômenos históricos, sendo que a apropriação evidencia-se nos textos históricos pela produção de algo pelos estudantes.

A obra *Ensaio sobre a teoria da História em Marx*, de Jean Paulo Pereira de Menezes, que parte da análise da Brochura de 1849, Trabalho Assalariado e Capital

estabelece uma contribuição para a relação entre o conhecimento histórico e o ensino de história.

Para o referido autor, esse texto de Karl Marx procura abordar o tempo presente de maneira científica, apreender as conexões possíveis em seu presente histórico e, diante disso, elaborar a crítica do mesmo tempo presente e a abordagem econômica da questão social, nas quais “(...) *para afirmarmos e identificarmos que o econômico e o político, a política e o social, não são observados de forma separada.*” (MENEZES, s/d, p. 46)

A caracterização do presente histórico para Marx, segundo Menezes (s/d), é a da constante necessidade de reconsiderar as análises e as caracterizações, o que estabelece a necessidade da constante renovação dos materiais históricos.

A escrita da crítica marxiana não se liga ao diletantismo, mas ao desenvolvimento de conceitos e amadurecimentos destes que nortearão grande parte da luta e organização da classe trabalhadora, e mesmo, das ciências históricas no século XX e XXI. (MENEZES, s/d, p. 60.)

A obra de Menezes (s/d) traz referência ao artigo de Coggiola *O movimento operário nos tempos do Manifesto do Partido Comunista*, para pensar o papel da História no olhar científico dessa para a classe operária, e que foi utilizado como texto paradigmático para esta pesquisa. Sobre o texto e a História Menezes expressa:

Em 1831 e 1834 os operários de Lyon protagonizaram uma série de revoltas por condições de trabalho e não apenas, propunham uma forma de vida melhor o que está além de uma luta economicista. (MENEZES, S/D, p. 48).

Interessa-nos aqui a questão da crise que o autor se refere. Todo este cenário, poderíamos dizer, cena social, nos remete ao processo histórico onde a série de manifestações da classe trabalhadora marca a maior das características da crise do projeto da modernidade: as revoltas. (MENEZES, S/D, p. 52)

A série de manifestações, revoltas e propostas de revoluções foi representativo do que poderíamos chamar de manifestações da questão social, ou mais especificamente da incapacidade da classe burguesa de operar qualquer tipo de universalização que não fosse a das ações nas bolsas de valores. (MENEZES, S/D, p.54)

A obra de Menezes contribui para fundamentar que os sentidos e significações nos conceitos científicos tanto na “atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC quanto no texto dissertativo-argumentativo corroboram com parte da produção sobre o conhecimento histórico e o marxismo. Bem como a interseção de uma pedagogia e uma didática da História que pense o método pedagógico, os elementos

técnicos e o desenvolvimento e o saber escolar, como elementos orgânicos de uma lógica dialética tendem a fortalecer os processos de aprendizagem escolar.

O horizonte de que as contradições da revolução industrial estabelecem a base para superar o capitalismo foi exteriorizado pelo estudante R em seu texto. Os conceitos e os sentidos podem ser aprofundados? Sim, claro que podem e devem, mas o texto evidencia um processo de apropriação a partir de ações ativas de atividade de instrução escolar que geram um saber escolar que reflete um processo de apropriação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.
- AGNE, Sandra Aparecida Antonini; SCHNEIDERS, Michele. A linguagem no cárcere: O projeto mulheres sim no presídio regional de chapecó, SC. *In: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. Educação: entre saberes, poderes e resistências*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.
- ALVES, G. L. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. *In: Brito, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. A organização do trabalho didático na História da educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2010. p. 41-59.
- ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTOS, Fábio Alves dos; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. *Revista História Hoje*, v. 10, n. 19, p. 294-312, 2021.
- AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- AMORIM, Suzana Medeiros Batista; MEDEIROS, Maria Luiza Delgado de; RICCI, Maria Fernanda Caravana de Castro; SOUZA, Therezinha Coelho de. Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. O sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.
- ASSUMPÇÃO, M. C. **Educação escolar e individualidade**: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.
- BACRI, Ana Paula Romero. Marcos da resistência docente no discurso dos professores de ciências. *In: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. Educação: entre saberes, poderes e resistências*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1;
- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984a.
- CANDAU, V. M. Apresentação. *In: CANDAU, V. M. (org). A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 9.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça; CUNHA, Guilia Valente de Lacerda; JESUS, Ana Beatriz Bueno de. Trabalho e educação no contexto do neoliberalismo: uma análise crítica. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da; PILLAR, Analice Dutra. Leitura e apreensão da visualidade: um desafio contemporâneo. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

COUTINHO, Andreia Frederico; BASTOS, Bárbara Barros. As marcas do discurso de autoridade no gênero sentença: uma abordagem para o ensino fundamental II. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

DA SILVEIRA, Marcos Silva. Pensando distinções entre pretos e pardos no Brasil a partir das cotas raciais nas universidades. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; Ferreira, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.19-34, 2013.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, mar. 2010.

DOS SANTOS, Theutônio. **Evolução histórica do Brasil**: Da colônia à crise da “Nova República”. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados.

GARCIA, Rafael Marques. A constituição de corpos e infância durante as aulas de educação física escolar. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA,

Éderson Luís. **Educação: entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LAVOURA, Tiago Nicola. A didática do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, mai./ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances. v29i2.6044.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

LUKÁCS, Georg. **La peculiaridade de lo estético**. Barcelona – México: Ediciones Grijalbo, S.A., 1966.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.81-101, 2013.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e Revolução**. 4 ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 288.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Ensaio sobre a teoria da História em Marx**. Goiânia, GO: Editora Phillos, 2019.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações**. São José do Rio Preto, SP: Práxis Editorial, 2022. 344 p.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

SANTOS, C. F. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Rio de Janeiro, 2018. 393f.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade Necessária**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1969.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História. **História da Historiografia**, Mariana, n. 2, p. 163-209, 2009.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História I: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica: 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Lúcia da. O Samba-Enredo no ensino de História do Brasil, educação antirracista e decolonial: “Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?”. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

SOUZA, Valdeci Moreira de. (SOBRE) vivências: a potência preta e a jagunçagem no teatro da cia semente. *In*: SANTANA, Wilker Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação**: entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 596 p. v. 1.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

ANEXO

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

00015 – 00:00:00 – 01:00:00.

1.1 - Ramon (leitura do fato) – A França do 2º Império abrandou a legislação antigrevista.

1.2 - Professor Ricardo – No fato o que a palavra abrandou significa? Pensa abrandou e pensa anti, o que antigrevista significa?

1.3 - Walter – Antes da greve.

1.4 - Kelvin – Aquilo que é contra.

1.5 - Professor Ricardo – Anti tem a ver com contrário, então analisa aqui comigo, se você tinha uma legislação que era antigrevista, ela era contra ou a favor da greve?

1.6 - Alunos – Contra.

1.7 - Professor Ricardo – Quando você pensa a palavra abrandar você está reforçando a proibição? Ou enfraquecendo a proibição?

1.8 - Gal – Enfraquecendo.

1.9 - Professor Ricardo – Se você está enfraquecendo, significa que você está permitindo que as greves aconteçam mais?

1.10 - Alunos – Sim.

1.11 - Professor Ricardo – Então o 2º Império permitiu que os operários tivessem mais facilidade para fazer?

1.12 - Alunos – Greve.

1.13 - Professor Ricardo – Esse fato vocês colariam onde, em política?

1.14 - Alunos – Sim.

1.15 - Professor Ricardo – Então cola lá. Por que você colou na questão política?

1.16 - Kelvin – Por causa da criação de leis.

1.17 - Professor Ricardo – Agora eu quero que vocês façam uma análise para mim; vocês colocariam esse fato em uma outra categoria?

1.18 - Ramon – Economia.

1.19 - Professor Ricardo – Por que você colocaria ele (sic) na economia?

1.20 - Gal – Por que o 2º Império abrandou as leis antigrevistas?!!!!

1.21 - Professor Ricardo – Qual palavra do fato você liga à categoria economia?

1.22 - Diego – Grevista.

1.23 - Professor Ricardo – Qual a relação da palavra greve com as palavras da categoria economia?

1.24 - Walter – Trabalho, salário, meio de produção, força de trabalho.

1.25 - Professor Ricardo – O que vocês conseguem ver, ou o que é possível enxergar com isso? Entre os dois, existe uma?

1.26 - Diego: Conexão.

1.27 - Professor Ricardo - Entre o político e o econômico. Vamos para o próximo.

2.1 - Kelvin (leitura do fato) – A Central Sindical reunia 80.000 operários e tirava 30.000 jornais.

2.2 - Professor Ricardo: Vocês colocariam em qual categoria?

2.3 - Walter: Social.

2.4 - Professor Ricardo: O fato dos (sic) operários criarem uma central sindical permitiriam a eles fazerem o quê?

2.5 - Walter – Eu não colocaria em sociedade, eu colocaria em política, porque está falando em sindicato, para mim a palavra sindicato dá a ideia de política.

2.6 - Professor Ricardo – Por que você colocaria no social? (pergunta para o 1º aluno)

2.7 - Gal – Por causa da classe social.

2.8 - Professor Ricardo – Se os operários criavam organizações sindicais, o que isto tem a ver com a classe social?

2.9 - Walter – Arrumar vagas de trabalho.

2.10 - Professor Ricardo – Essa Central iria arrumar a vaga de trabalho? Ou a central ia (sic) fazer outra coisa? Operários que se organizam, se organizam para fazer o quê? Trabalhadores de indústrias se organizam para fazer o quê?

2.11 - Gal – Revolução, uai, mudança na política.

2.12 - Kelvin – No trabalho também.

2.13 - Professor Ricardo – Cola no social onde você falou. Podemos estabelecer a relação deste fato com outra categoria?

2.14 - Alunos – Sim.

2.15 - Gal – Se não existisse o social, não haveria como ocorrer mudança política.

2.16 - Professor Ricardo – Vocês estabeleceriam a relação com outra categoria?

2.17 - Gal – Com economia.

- 3.1 - Kelvin (leitura do fato) – A Revolução Democrática de 1830 não satisfaz as demandas operárias.
- 3.2 - Walter – Política.
- 3.3 - Gal – Política de novo?
- 3.4 - Kelvin – Por quê?
- 3.5 - Walter – Democracia é política.
- 3.6 - Kelvin – Demandas operárias é economia.
- 3.7 - Professor Ricardo – O aluno W foi em cima da palavra democracia, a palavra democracia estaria dentro de qual palavra, dentro da categoria política?
- 3.8 - Walter – Assembleia.
- 3.9 - Professor Ricardo – Assembleia é um órgão político de qual governo?
- 3.10 - Gal – República.
- 3.11 - Professor Ricardo – A democracia está dentro de um governo Monárquico ou Republicano?
- 3.12 - Alunos – Republicano.
- 3.13 - Professor Ricardo – Cola o fato na política.
- 3.14 - Walter – Onde você iria colar?
- 3.15 - Kelvin – Iria colocar na economia por causa das demandas operárias.
- 3.16 - Professor Ricardo – O fato seria positivo ou negativo para os operários?
- 3.17 - Kelvin – Negativo.
- 3.18 - Professor Ricardo – Quais seriam essas demandas operárias? Eles poderiam estar lutando pelo o quê?
- 3.19 - Diego – Direito.
- 3.20 - Professor Ricardo – Que tipo de direito?
- 3.21 - Ramon – Salário.
- 3.22 - Professor Ricardo – Então, além de político, o fato pode ser econômico?
- 3.23 - Alunos – Sim.
- 3.24 - Kelvin – O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho.
- 3.25 - Walter – É político e econômico.
- 3.26 - Ramon – Colocaria em economia.
- 3.27 - Kelvin – Eu colocaria em política, porque o governo negou.

3.28 - Professor Ricardo – Leia o fato de novo.

3.29 - Kelvin – O governo negou as exigências para a aprovação das novas tabelas de trabalho.

3.30 - Gal – Eu colocaria em economia porque tem a ver mais com os operários.

3.31 - Professor Ricardo – Pensando na palavra movimento ou pensando na palavra acontecimento, lendo o fato, vocês identificariam um movimento de uma parte ou das duas partes? Quais são essas duas partes?

3.32 - Ramon – O governo e os operários.

3.33 - Professor Ricardo – O que os operários estavam fazendo?

3.34 - Ramon – Lutando pelos direitos.

3.35 - Walter – Exigindo.

3.36 - Professor Ricardo – Qual dessas duas pontas é fundamental para fazer o problema aparecer? É a movimentação do governo? Ou a movimentação dos operários?

3.37 - Gal – A movimentação dos operários, porque se eles se submetessem ao que o governo fala, eles não iriam atrás do que é justo, dos seus direitos.

3.38 - Walter – Se os operários não fizessem nada, o governo não iria se movimentar.

3.39 - Professor Ricardo – O movimento está na questão política ou econômica?

3.40 - Ramon – Política.

3.41 - Gal – Econômica.

3.42 - Professor Ricardo – O movimento está na questão econômica, pelo o que o aluno G disse, se os operários nada estivessem fazendo, teria algum movimento do governo? O movimento do governo foi?

3.43 - Kelvin – Não.

3.44 - Ramon – Uma reação.

3.45 - Professor Ricardo – Vocês estão errados quando vocês estabelecem a relação daquele fato com a questão política? A consequência vamos ver para frente. Se o governo nega a exigência dos trabalhadores, qual o impacto que isso vai criar nos operários?

3.46 - Gal – Uma revolta, vão ficar revoltados.

3.47 - Professor Ricardo – E essa revolta se encaminharia para onde?

3.48 - Gal – As pessoas em uma assembleia com as mesmas opiniões se juntariam para lutar pelos seus direitos.

- 3.49 - Professor Ricardo – Esses operários vão chegar à conclusão de que eles devem criar o que para alcançar seus objetivos? Para que suas reivindicações se concretizem eles devem criar o quê?
- 3.50 - Diego – Um tipo de governo.
- 3.51 - Professor Ricardo – Um tipo de governo que seja próprio dos?
- 3.52 - Gal – Deles.
- 3.53 - Professor Ricardo – Deles quem?
- 3.54 - Walter – Dos operários.
- 3.55 - Professor Ricardo – Vocês percebem que uma nova ideia vem sendo criada nos séculos XVIII e XIX? Quando você fala da República, você fala que ela é um governo de um só grupo?
- 3.56 - Walter – Não. O nosso governo hoje é uma República, não?
- 3.57 - Professor Ricardo – Sim.
- 3.58 - Walter – Cada Estado tem o seu governador, cada cidade tem o seu prefeito.
- 3.59 - Professor Ricardo – O governo, ao negar, está agindo pensando em todos?
- 3.60 - Alunos – Não, neles.
- 3.61 - Professor Ricardo – Neles quem? Qual é a outra classe que está em oposição a estes operários?
- 3.62 - Ramon – Burguesia.
- 3.63 - Professor Ricardo – Quando o fato fala que o governo nega a tabela de vencimento, essa atitude reflete apenas uma atitude do governo? Essa atitude do governo reflete o interesse de quem?
- 3.64 - Diego – Da burguesia.
- 3.65 - Walter – Então eles (governo) estão sendo influenciados pela burguesia?
- 3.66 - Professor Ricardo – Sim.
- 3.67 - Professor Ricardo – Quando a gente pensa a burguesia, ela é formada por quais classes?
- 3.68 - Alunos – Nobres.
- 3.69 - Professor Ricardo – Que eram proprietários de terras.
- 3.70 - Walter – Os donos de indústrias.
- 3.71 - Professor Ricardo – A indústria produz, tudo que é produzido vai ser?
- 3.72 - Walter – Os comerciantes.

- 3.73 - Professor Ricardo – Quando o governo nega a tabela de salários ele está trazendo o interesse de quem?
- 3.74 - Walter – Dos nobres.
- 3.75 - Professor Ricardo – Para as três classes? Os operários estão trabalhando para quem?
- 3.76 - Gal – Para os donos de empresas.
- 3.77 - Walter – Se o governo tiver que pagar um salário maior ele vai ter uma queda (...)
- 3.78 - Gal – O governo não pode ser a favor de uma coisa só porque ele quer, o fundo deles vem do pessoal das empresas? Tem alguma coisa aí, não?
- 3.79 - Professor Ricardo – Nós vamos pensar que pessoas diferentes (classes sociais) vão controlar o governo da mesma maneira?
- 3.80 - Walter – Tem mais influência.
- 3.81 - Professor Ricardo – Olha para o quadro. As pessoas que têm mais riqueza e mais poder vão formar uma?
- 3.82 - Gal – Uma assembleia?
- 3.83 - Professor Ricardo – Não.
- 3.84 - Walter – Classe social.
- 3.85 - Professor Ricardo – Vocês enxergavam isso quando o governo?
- 3.86 - Gal – Negou.
- 3.87 - Professor Ricardo – Quando o governo negou o reajuste da tabela, ele está defendendo o interesse de uma?
- 3.88 - Alunos – Classe social.
- 3.89 - Professor Ricardo – Por que essa classe controla?
- 3.90 - Ramon – O governo.
- 3.91 - Kelvin – Então é errado uma classe controlar o governo?!
- 3.92 - Professor Ricardo – Não vamos numa ideia de certo ou errado, foi um processo histórico, aí, a gente pode avaliar, é certo para quem? É bom para quem? Isso não significa que tem que ficar assim. Qual o impacto que o controle de uma classe vai gerar sobre os operários? Os operários vão reivindicar melhores salários, direitos trabalhistas, melhores formas de trabalho. Mas qual é o passo seguinte.
- 3.93 - Gal – Não está dando resultado (para os operários).

- 3.94 - Professor Ricardo – A revolução é uma maneira de se dar um passo à frente, é uma forma de se criar o quê?
- 3.95 - Professor Ricardo – Quando os operários fazem um motim, uma rebelião, eles vão chegar à conclusão que, para mudar alguma coisa, eles precisam criar?
- 3.96 - Gal – Um governo.
- 3.97 - Professor Ricardo – Um governo de quem?
- 3.98 - Walter – A favor deles.
- 3.99 - Professor Ricardo – Um governo que seja a favor de?
- 3.100 - Professor Ricardo – Dos operários.
- 3.101 - Professor Ricardo – Foram ideias que foram surgindo e sendo criadas a partir de um processo histórico. Próximo fato aí.
- 4.1 - Ramon – Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento de todo o trabalho.
- 4.2 - Professor Ricardo – Vocês encaixariam onde?
- 4.3 - Walter – Eu encaixaria na sociedade.
- 4.4 - Gal – Eu também encaixaria em sociedade.
- 4.5 - Professor Ricardo – Eles estão exigindo uma aprovação de quê?
- 4.6 - Ramon – Tabela de trabalho.
- 4.7 - Professor Ricardo – Se eles estão exigindo uma tabela de trabalho, isso pode ser inserido onde?
- 4.8 - Walter – Pode ser inserido em economia.
- 4.9 - Professor Ricardo – Por que vocês associariam esse fato com o social?
- 4.10 - Gal – Se tem um grande número de pessoas com uma demanda, elas levaram elas (sic) para o governo. Eu sozinha não consigo, exemplo, quero que tenha banco na escola, eu vou ter que lidar com vários alunos, para pressionar a direção.
- 4.11 - Professor Ricardo – Por que você relacionou esse fato com o social? Os operários começaram a se organizar de que maneira? Quando vocês estão buscando sujeitos no texto, vocês têm dois tipos, quais são?
- 4.12 - Gal – Composto.
- 4.13 - Diego – Coletivo.
- 4.14 - Professor Ricardo – Isso. Quando você expôs o que você disse, você expôs que os operários se organizaram de maneira?

- 4.15 - Gal – Coletiva.
- 4.16 - Professor Ricardo – O impacto do fato foi no social, mas a origem do fato está no econômico.
- 4.17 - Ramon – No salário e no trabalho.
- 4.18 - Professor Ricardo – Qual seria o impacto social?
- 4.19 - Diego – Várias pessoas.
- 4.20 - Professor Ricardo – Desenvolve (sic) mais isso.
- 4.21 - Diego – A pirâmide iria mudar.
- 4.22 - Professor Ricardo – Em que sentido?
- 4.23 - Gal – Nós temos um maior número de operários e um menor número de burgueses, se todos se revoltassem, aí sim, teria uma mudança na pirâmide.
- 4.24 - Walter – A economia deles iria crescer e eles seriam classe média.
- 4.25 - Professor Ricardo – Qual seria o impacto social?
- 4.26 - Ramon – Criar uma nova classe social.
- 4.27 - Professor Ricardo – Seria mais amplo (...) eles estão lutando pelo o quê?
- 4.28 - Walter – Uma condição de vida melhor.
- 4.29 - Professor Ricardo - O que separa uma classe da outra?
- 4.30 - Walter – O dinheiro, o poder, eles (operários) poderiam se aproximar da nobreza?
- 4.31 - Professor Ricardo – Se eles (operários) estão se aproximando da nobreza, o que está diminuindo?
- 4.32 - Diego – A diferença.
- 4.33 - Professor Ricardo – Troca a palavra diferença.
- 4.34. - Diego – Desigualdade.
- 4.35 - Professor Ricardo – As lutas operárias estão diminuindo a desigualdade, isso é um impacto social? Vocês falaram que também teria um impacto político, qual seria?
- 4.36 - Kelvin – As exigências para o governo.
- 4.37 - Professor Ricardo – Essas exigências eram garantidas pelo governo?
- 4.38 - Alunos – Não.
- 4.39 - Professor Ricardo – Isso criaria na cabeça dos operários a ideia de que eles teriam que organizar um?
- 4.40 - Ramon – Governo.
- 4.41 - Professor Ricardo – Que fosse?

4.42 - Gal – Operário.

5.1 - Professor Ricardo – A revolução industrial não criou o capitalismo? O movimento operário vai criar que tipo de ideia nova? Como se chama essa sociedade igualitária que os operários acreditam?

5.2 - Diego – Socialismo ou Comunismo.

5.3 - Professor Ramon – O socialismo ou o comunismo veio (sic) da cabeça de alguém?

5.4 - Diego – Veio de um grupo de pessoas que sofriam com a desigualdade social.

5.5 - Professor Ricardo – Vamos trocar essas palavras por duas palavrinhas que falamos antes, vieram de um processo histórico.

5.6 - Gal – Onde é que entra o socialismo?

5.7 - Professor Ricardo – Qual foi a resposta que você deu? (perguntando para outro estudante que respondeu à pergunta da colega).

5.8 - Walter – Da economia, da sociedade e da política.

5.9 - Professor Ricardo – A partir do que vocês falaram como que a gente pode começar a conceituar o que é capitalismo, socialismo e comunismo? São sistemas?

5.10 - Alunos – Político.

5.11 - Professor Ricardo – Só político.

5.12 - Alunos – Sócio.

5.13 - Professor Ricardo – Só sócio?

5.14 - Aluno – Socioeconômico.

5.15 - Professor Ricardo – E político. São sistemas socioeconômicos semelhantes?

5.16 - Diego – Não, diferentes.

5.17 - Professor Ricardo – São só diferentes.

5.18 - Kelvin – São opostos.

5.19 - Professor Ricardo – O que são opostos do ponto de vista social?

5.20 - Gal – As classes sociais.

5.21 - Professor Ricardo – Próximo fato.

5.22 - Kelvin (leitura do fato) – Os operários ocuparam a cidade 10 dias com a insurreição.

5.23 - Professor Ricardo – A insurreição seria?

5.24 - Ramon – Uma greve.

5.25 - Professor Ricardo – A greve está dentro da insurreição.

5.26 - Diego – Seria uma revolta.

5.27 - Professor Ricardo – Se a greve iniciou e levou à insurreição, o que eles (operários) começaram a perceber, que na luta coletiva?

5.28 - Gal – Eles (operários) têm poder.

5.29 - Professor Ricardo – Se eles ocupam a cidade, eles começam a perceber que eles podem fazer o quê?

5.30 - Gal – Mudanças.

5.31 - Kelvin – Ocupar o governo.

5.32 - Professor Ricardo – Onde você colocaria este fato?

5.33 - Diego – Na política.

5.34 - Professor Ricardo – Vocês fariam a relação dele com qual categoria?

5.35 - Diego – Social.

5.36 - Professor Ricardo – Por quê? (...) Se eles ocupam uma cidade e ocupam um governo, qual a relação com o social? Eles vão poder mudar o quê?

5.37 - Gal – A sua classe social.

5.38 – Professor Ricardo - De que maneira?

5.39 - Ramon – Se tornando (sic) classe média, trazendo mudanças.

6.1 - Ramon (leitura de fato) – As autoridades ficaram aterrorizadas e deixaram o governo nas mãos dos trabalhadores.

6.2 - Professor Ricardo – Essas autoridades que fugiram ou deixaram o governo faziam parte de qual classe social?

6.3 - Alunos – Burguesia.

6.4 - Professor Ricardo – Como que a burguesia participa do governo?

6.5 - Diego – Através das leis.

6.6 - Professor Ricardo – Para eles (burguesia) fazerem as leis, eles antes vão ter que participar de uma?

6.7 - Alunos – Assembleia, reunião, sindicato.

6.8 - Professor Ricardo – Não. A burguesia para ser uma autoridade de um governo ela terá que participar de uma?

6.9 - Walter – Votação, eleição.

6.10 - Professor Ricardo – Quando a burguesia fez a Revolução Francesa, ela destruiu qual governo para organizar a república.

6.11 - Alunos – Monárquico.

6.12 - Professor Ricardo – Então a burguesia usa a eleição para participar do governo para não ter que usar?

6.13 - Gal – Força.

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1. Proponente

Nome: Rodrigo Horta de Sousa

Cargo/Função: Professora PEB II de História SEE/MG

E-mail Institucional: rodrigo.horta.sousa@educacao.mg.gov.br Telefone para contato:
(31) 997828092

Título do projeto: A articulação entre ações didáticas e a Psicologia Histórico-Cultural: um enfoque para a superação da pedagogia tradicional.

2. Caracterização do projeto

Escola Estadual Nova Contagem

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – História

3. Equipe de Trabalho

Rodrigo Horta de Sousa

Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima.

4. Caracterização do público -alvo

Alunos do 1º e do 2º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Nova Contagem/MG

O MOVIMENTO OPERÁRIO NOS TEMPOS DO MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA

AULA 01: OBJETIVO DA AULA: Explicação sobre a “Atividade de instrução escolar: Estudo Dirigido RIATH e QCEESPC”

Ação 01 – breve apresentação da temática e da proposta pelo professor. (10 minutos)

Ação 02 – breve apresentação sobre a realização do Roteiro de Interpretação e Análise do texto histórico. (20 minutos)

Para montar o fato histórico: o estudante deve identificar um sujeito, uma ação e um complemento para construir, nessa ordem, uma frase.

Sujeito – poderá ser individual, formado por uma pessoa; ou coletivo, formado por um grupo.

Ação – será identificada pelo verbo.

Complemento – será identificado pelo complemento da ação, a sua especificação.

Para montar um conceito: o estudante deverá identificar, no texto, dois elementos, uma palavra ou uma expressão que é explicada pelo próprio parágrafo. O conceito e a definição deverão ser separados por um símbolo; sinal de igual, dois pontos, hífen.

Ação 03 – divisão os estudantes em grupos para a realização da atividade. (15 minutos)

AULA 02: OBJETIVO DA AULA: desenvolvimento da atividade RIATH pelos estudantes.

Ação 01 - organização dos estudantes em grupos.

Ação 02 – entrega do texto paradidático para a realização do RIATH (Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico).

Ação 03 – construção de generalizações/conceitos científicos na forma de fatos históricos pelos estudantes.

Ação 04 – construção de generalizações/conceitos científicos na forma de definições de conceitos.

AULA 03: OBJETIVO DA AULA: construção, em folhas de papel A 4, com os fatos e conceitos históricos escritos para serem colados no Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura.

Ação 01 – confecção dos itens do RIATH individualizados em folhas de papel A4.

AULA 04: OBJETIVO DA AULA: confecção da montagem do QCEESPC.

Ação 01 – leitura, pelos estudantes, do item referente ao fato histórico ou do conceito com sua definição.

Ação 02 – indagação, pelo professor, sobre qual categoria do QCEESPC ele colocaria o item.

Ação 03 – resposta sobre a indagação.

Ação 04 – pergunta do professor se o item poderia ser inserido em outra categoria do QCEESPC e porquê.

AULA 05: OBJETIVO DA AULA: Finalização da aula 4.

Ação 01 – leitura, pelos estudantes do item referente ao fato histórico ou ao conceito com sua definição.

Ação 02 – indagação, pelo professor, em qual categoria do QCEESPC ele colocaria o item.

Ação 03 – resposta do aluno.

Ação 04 – indagação do professor se o item poderia ser inserido em outra categoria do QCEESPC e porquê.


AULA 06: OBJETIVO DA AULA: Produção de texto.

Ação 01 – montagem do QCEESPC com todas as suas correlações entre os itens, destacados com cores diferentes.

Ação 02 – entrega da folha de Roteiro para a produção de texto.

Ação 03 – explicação de como analisar o Roteiro de produção de texto e o QCEESPC para construí-lo.

Ação 04 - produção do texto e auxílio aos estudantes.

	ESCOLA ESTADUAL “NOVA CONTAGEM”	
	ATIVIDADE DE HISTÓRIA	
	PROFESSOR: RODRIGO	VALOR:
NOME: _____		TURMA: 2º ANO

O CASO FRANCÊS

Na França, onde a Revolução Industrial demorou a acontecer (determinando um predomínio relativo dos ofícios artesanais sobre os industriais, durante a primeira metade do século XIX), a legislação anti-grevista só veio a ser abrandada pelo Segundo Império, em 1864. Nada houve, na França, de comparável, nesse período, à central inglesa, que em 1830 agrupava 150 sindicatos, 80 mil operários, e tirava 30 mil exemplares de seu jornal (“A Voz do Povo”). Apesar disso, ou talvez até por isso mesmo, as revoltas operárias na França tiveram um caráter ainda mais violento, acompanhando o ritmo revolucionário de toda a sociedade.

A revolução democrática de 1830 não satisfaz as demandas operárias (ao contrário, a situação do operariado francês piorou depois dessa data). A resposta foi a insurreição dos tecelões de Lyon, em 1831. Os operários exigiram que fossem aprovadas novas tabelas para o pagamento do trabalho. O governo negou -as. A insurreição levou os operários a ocuparem a cidade durante dez dias, aterrorizando as autoridades, que deixaram o poder nas mãos operárias. A repressão posterior não impediu que o processo de organização avançasse: os impressores de Nantes criaram em 1833 a Associação Tipográfica. Em setembro do mesmo ano, o movimento grevista adquiriu novas características: estendeu -se por toda a França, e mobilizou setores operários de ofícios diversos. Os líderes foram mortos pela repressão e milhares de operários foram detidos.

Mas em janeiro de 1834 a associação mutualista dos tecelões de Lyon lançou a idéia da greve geral, para obter uma tarifa mínima. O movimento desaguou numa nova insurreição, em abril de 1834, realizada sob a bandeira de “Viver trabalhando ou morrer combatendo!”. As primeiras tropas enviadas para a repressão se solidarizavam com os grevistas, e os republicanos de Paris levantaram barricadas em diversos bairros em solidariedade aos insurretos de Lyon. O exército mobilizou suas melhores unidades para esmagar os revoltosos, o que foi concluído em 11 de abril.

A organização operária continuou na França, mas agora com características clandestinas (através de sociedades secretas) onde se destacou a figura de Auguste Blanqui. Em 1844, o levantamento dos tecelões alemães da Silésia (imortalizada na peça teatral de Jürgen Hauptmann, *Os Tecelões*), provou que a agitação operária estendia -se a todo o continente europeu. Em 1843, a grande organizadora operária francesa, Flora Tristán (filha de uma francesa e de um aristocrata peruano), fazia um chamado: “Venho propor a união geral dos operários e das operárias, de todo o reino, sem distinção de ofícios. Esta união teria por objetivo construir a classe operária e construir estabelecimentos (os Palácios da União Operária) distribuídos por toda França. Seriam aí educadas crianças dos dois sexos, dos 6 aos 18 anos, e seriam também recebidos os operários doentes, os feridos e os velhos. Há na França 5 milhões de operários e 2 milhões de operárias”. Já fazia tempo, porém, que esta enorme força social, em pleno processo de formação, não se limitava ao plano defensivo ou a atividade puramente sindical, mas também se projetava na ação política geral.

As formas políticas e ideológicas adotadas pelo nascente movimento operário não surgiram do nada, senão que resgataram e reformularam as tradições revolucionárias já existentes, especialmente aquelas das alas democráticas radicais do período de revoluções democráticas europeias dos séculos precedentes. Assim, na Inglaterra, no momento mais radical da revolução inglesa do século XVII, uma maioria parlamentar chegou a apoiar os *levellers* (“igualitários” ou “niveladores”), os quais procuravam levar as idéias democráticas à sua conclusão lógica, atacando todos os privilégios e proclamando a terra como uma herança natural dos homens. Os *levellers* se concentravam na reforma política: o socialismo implícito da sua doutrina ainda se exprimia em linguagem religiosa. Seus herdeiros radicais foram os *diggers* (“cavadores”), muito mais precisos em relação à sociedade que desejavam estabelecer e que, totalmente descrentes de uma ação política de tipo normal, só acreditavam na ação direta. Mas a revolução inglesa do século XVII conciliou -se finalmente com a monarquia, e eliminou as suas alas radicais.

Engels rastreou as origens desse radicalismo democrático nos primeiros grandes levantes europeus contra a aristocracia feudal, “na época da Reforma e das guerras camponesas na Alemanha, a tendência dos anabatistas e de Thomas Münzer; na grande revolução inglesa, os *levellers*; e, na grande Revolução Francesa, Babeuf. E esses levantes revolucionários de uma classe incipiente são acompanhados, por sua vez, pelas correspondentes manifestações teóricas: nos séculos XVI e XVII, surgem as descrições utópicas de um regime ideal de sociedade; no século XVIII, teorias já declaradamente comunistas, como as de Morelly e Mably. A reivindicação da igualdade não se limitava aos direitos políticos, mas também às condições sociais de vida de cada indivíduo. Já não se tinha em mira abolir apenas os privilégios de classe, mas acabar com as próprias diferenças de classe”.

A Revolução Francesa, no final do século XVIII, também concluiu com a derrota de sua direção mais radical (os jacobinos, donos do poder entre 1792 e 1794), mas estes também tiveram seus herdeiros radicais, na chamada “Conspiração dos Iguais”, encabeçada em 1796 por Gracchus Babeuf. Como o próprio nome indica, esta fração propôs um programa de propriedade comunal, para aprofundar a revolução, uma espécie de socialismo agrário (a indústria ainda estava escassamente desenvolvida). Segundo Wolfgang Abendroth, neste período “os trabalhadores se consideravam parte das camadas populares da nação, e ficaram presos a essa ideologia. A sua privação de direitos só podia ser eliminada exigindo para todos os cidadãos o mesmo direito em determinar a atividade do poder político, de modo que não se abusasse do Estado em proveito de uns poucos. Reclamaram para si próprios os direitos de liberdade correspondentes ao direito natural. Mas não foram capazes de colocar exigências diferentes do pensamento dos democratas burgueses radicais”. Na prática, porém, foram bem além disso.

O desenvolvimento social da classe operária criou as bases sociais para a superação do “socialismo” até então existente, tanto na França (com Saint -Simon e Fourier) como na Inglaterra (com Robert Owen). O termo “utopistas”, aplicado a estes três visionários foi assim explicado por Engels: “Se os utopistas foram utopistas, é porque, numa época em que a produção capitalista estava ainda tão pouco desenvolvida, eles não podiam ser outra coisa. Se foram obrigados a tirar das suas próprias cabeças os elementos de uma nova sociedade, é porque, de uma maneira geral, estes elementos não eram ainda bem visíveis na velha sociedade; se limitaram -se a apelar para a razão para lançarem os fundamentos de seu novo edifício, é porque não podiam, ainda, fazer apelo à História contemporânea”.

Se Saint -Simon e Fourier haviam “extraído da cabeça” o seu sistema socialista, foi pela via da prática que Robert Owen (1771 -1858), num país de indústria extremamente desenvolvida, a Inglaterra, elaborou seu próprio sistema social. Ele foi fortemente influenciado por Jean Jacques Rousseau e pela Filosofia das Luzes, e acreditava na possibilidade de educar o homem. A sua grande idéia era a de tornar o mundo racional, e racional significava moral. Mas foi essencialmente devido à sua posição de diretor de uma fábrica, isto é, através do contato com a prática, que veio a elaborar o seu socialismo. Na sua empresa, em New Lanark (Escócia), Owen (que tinha nascido num lar operário) reduziu a jornada de trabalho de 16 para 10 horas diárias.

Não aceitou o trabalho de crianças menores de dez anos, e criou para elas escolas gratuitas e laicas, além de creches. Manteve a higiene da fábrica, combateu o alcoolismo, e criou casas de pensão para doença e velhice. Conseguiu fazer isto tudo sem que minguasse a produtividade da empresa. Mas, apesar deste exemplo, os capitalistas viram nele um perigo, vindo a ser duramente criticado no Parlamento entre 1817 e 1820, e também perseguido, o que o obrigou ao exílio. Nos EUA tentou fundar, sem sucesso, colônias socialistas.

ROTEIRO DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DO TEXTO HISTÓRICO

1° PARÁGRAFO

FATO 1

FATO 2

FATO 3

2° PARÁGRAFO

FATO 1

FATO 2

FATO 3

FATO 4

FATO 5

FATO 6

FATO 7

FATO 8

FATO 9

FATO 10

FATO 11

FATO 12

FATO 13

3° PARÁGRAFO

FATO 1

FATO 2

FATO 3

FATO 4

FATO 5

FATO 6

FATO 7

4° PARÁGRAFO

FATO 1

FATO 2

CONCEITO 1

5° PARÁGRAFO

CONCEITO 1

FATO 1

FATO 2

FATO 3

FATO 4

FATO 5

6° PARÁGRAFO

CONCEITO 1

7° PARÁGRAFO

CONCEITO 1

8° PARÁGRAFO

CONCEITO 1

FATO 1

FATO 2

FATO 3

FATO 4

FATO 5

FATO 6

FATO 7

FATO 8

FATO 9

FATO 10

FATO 11

FATO 12

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A articulação entre ações didáticas e a Psicologia Histórico e Cultural: um enfoque para a superação da pedagogia tradicional.

Pesquisador: RODRIGO HORTA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49099221.0.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.328.183

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789050.pdf, de 04/01/2022).

Introdução:

A pesquisa analisará uma ação didático – metodológica de professores da Educação Pública no Estado de Minas Gerais, na região de Nova Contagem, que associa a dialética para pensar o ensino e a aprendizagem de conceitos.

Analisaremos como o Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico (RIATH) e o Quadro Conceitual de Política, Economia, Estrutura Social e Cultura (QCEESPC) apresentam-se como atividade - guia de instrução criando zonas de desenvolvimento iminentes (ZDI) rumo a zonas de desenvolvimento potencial onde os estudantes estabelecem novas e mais profundas conexões e ligações que promovem a geração de conceitos científicos na disciplina de história.

O RIATH é um estudo dirigido referente a um capítulo do livro didático, ou a um texto selecionado pelo professor que orienta a atividade do estudante. Está lista é organizada por parágrafo, sendo-os enumerados, e colocados em sequência com a quantidade de fatos históricos que contém neste parágrafo. Para a atividade pede-se que o estudante durante a sua leitura do texto identifique os fatos

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

históricos e estabeleça correlações entre fatos e conceitos. Para isto ele precisa identificar três elementos no texto 1.um sujeito que pode ser individual, ou seja, uma pessoa; ou um sujeito coletivo, que seria formado por um grupo 2.uma ação, que será identificada pelo verbo; para facilitar o entendimento, coloca-se que está ação ou o verbo é uma palavra acompanhada da ideia de movimento, de que algo é realizado, feito ou executado e 3. o complemento desta ação, marcado como um predicado, ou seja, especificação da ação promovida pelo sujeito apresentando propriedades, capacidades, requisitos dentre outros. O QCEESPC é um instrumento didático – metodológico que é montado no fundo da sala de aula, que é dividido em quatro partes contendo a identificação de cada parte, como política, economia, estrutura social e cultura.

A atividade encadeada no QCEESPC é o de organizar e sistematizar os fatos históricos e os conceitos e definições do RIATH em um processo inicial e primário de generalidade e generalização.

Separando os fatos históricos conceitos e definições que são políticos, dos fatos históricos conceitos e definições que são econômicos, dos fatos históricos conceitos e definições que são sociais, dos fatos históricos conceitos e definições que são culturais.

Vale ressaltar, o potencial da atividade combinada com o RIATH e o QCOEESC, uma vez que eles possuem características complementares que pode contribuir com a educação. Enquanto o RIATH orienta uma atividade individual para a seleção e identificação de conceitos e fatos históricos, o QCOEESC propõe uma atividade colaborativa de sistematização conhecimento ensinado e aprendido.

O RIATH e o QCPEESC são ferramentas desenvolvidas com base no materialismo histórico e dialético, portanto entende o processo educativo em sua dinâmica com a base e a superestrutura e faz da dialética a principal estratégia para a abordagem dos conteúdos. O RIATH e o QCPEESC são proposições formuladas a partir da categoria de método de complexo de M. M. Pistrak (1924), pois, ela permite estabelecer uma dinâmica relacional na perspectiva ontológica entre sujeito e objeto (realidade objetiva) onde a aprendizagem com desenvolvimento irá perpassar pela apropriação do objeto (conhecimento histórico) para o estabelecimento de construção de sentido. Assim o RIATH e o QCPEESC são técnicas de ensino que baseadas na dialética materialista que buscam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, não em uma perspectiva neutra, mas orientada por princípios educativos de uma educação crítica e transformadora da realidade.

Hipótese:

Um processo de aprendizado histórico funda-se sobre a relação que o sujeito estabelece sobre um

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

objeto mediado por suas atividades práticas encadeadas a partir de processos de generalização.

Metodologia Proposta:

O método está baseado no materialismo histórico e dialético, partindo da microgenética, da contradição, da ontogênese (captando o decurso do desenvolvimento individual em processo) e a filogênese (experiência histórica).

A primeira técnica de pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, técnica de documentação indireta, que tem por objetivo promover levantamento de dados referente ao tema pesquisado, reforçando análises, manipulando informações e resolver problemas ainda não cristalizados. A documentação direta, ou seja, levantada a partir do próprio local onde os fenômenos da temática da pesquisa ocorrem serão alcançados através da pesquisa de campo. Utilizaremos a gravação das atividades, através de mídias, aulas em formato remoto, ocorrendo com a utilização do Google Meet. Os estudantes serão organizados em grupos para a realização da atividade no RIATH e no QCPEESC. A aula será gravada com o objetivo de registrar a ação das falas dos estudantes para identificar o desenvolvimento de conceitos e a ZDI (no processo de imitação/colaboração entre estudantes e professor) e também utilizaremos os materiais dos alunos, suas produções, para analisar o estágio de desenvolvimento dos estudantes.

As gravações serão transcritas. Os materiais produzidos pelos estudantes serão analisados buscando identificar a) as significações e sentidos atribuídos aos conceitos históricos, b) o estágio de desenvolvimento real dos estudantes; c) o estágio de desenvolvimento potencial do estudante; d) as produções de significações e o movimento que ocorrem na ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente).

As atividades ocorrerão na Escola Estadual Nova Contagem, localizada, na Rua VC – 3, n° 118, bairro Nova Contagem, município de Contagem no Estado de Minas Gerais no CEP 32050-180 com o telefone (31) 3392 -8156.

As atividades serão desenvolvidas com as turmas do 1° ano do Ensino Médio, e o trabalho de campo terá duração mínima de um bimestre e máxima de dois bimestres.

Diante do avanço da vacinação para o segundo semestre do ano de 2021 apontamos que diante da possibilidade de retorno ao trabalho presencial nas escolas públicas apontamos a possibilidade de também desenvolver a atividade de maneira presencial seguindo todos os protocolos de segurança emitidos pelo Estado de Minas Gerais.

Metodologia de Análise de Dados:

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

As gravações serão transcritas. Os materiais produzidos pelos estudantes serão analisados buscando identificar a) as significações e sentidos atribuídos aos conceitos históricos, b) o estágio de desenvolvimento real dos estudantes; c) o estágio de desenvolvimento potencial do estudante; d) as produções de significações e o movimento que ocorrem na ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente).

Desfecho Primário:

Confirmação das previsões de objetivos e hipóteses de que o processo de atividade encadeada dos estudantes sobre o texto histórico em um processo de generalização e a partir de trabalho colaborativo com o professor leva a um processo de apropriação do conhecimento.

Tamanho da Amostra no Brasil: 70

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o Roteiro de Interpretação e Análise do Texto Histórico (RIATH) e o Quadro Conceitual de Economia, Estrutura Social, Política e Cultura (QCEESPC) apresentam-se como atividade - guia de instrução criando zonas de desenvolvimento iminentes (ZDI) onde os estudantes estabelecem novas e mais profundas conexões e ligações que promovem a apropriação de conceitos científicos na disciplina de história.

Objetivo Secundário:

- Compreender o RIATH e o QCEESPC como técnicas educativas capazes de estabelecer articulação consciente entre fatos e conceitos visando a compreender a totalidade histórica;
- Analisar como o RIATH e o QCEESPC contribui para a produção de ZDI e da apropriação de conceitos científicos através da construção de produtos pedagógicos como textos, vídeos, manifestações artísticas, que expressem um resultado parcial do desenvolvimento em decorrência dos níveis do desenvolvimento atual e níveis de desenvolvimento possível.
- Analisar o QCEESPC e o RIATH como método que exige coordenação e sínteses dos fenômenos estudados gerando um processo de trabalho intelectual dialético (atividade encadeada) onde o desenvolvimento se realize a partir deste processo.
- Analisar como a articulação do RIATH e o QCEESPC propiciam uma relação privilegiada entre conhecimento, pensamento e linguagem, que pode potencializar a ZDI e a aprendizagem.
- Analisar os sentidos e significados produzidos pelos estudantes nas atividades orientadas pelo

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

RIATH e QCEESPC; - Analisar como na atividade-guia do RIATH e do QCPEESC ocorrem a mobilização de conceitos espontâneos para conceitos científicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apresenta-se que o principal risco referente à proposta da pesquisa e com o trabalho e registro dos estudantes em sala de aula seria a de divulgação indevida ou de exposição pública da imagem dos participantes.

Informamos que para minimizar este risco o material gravado será de uso exclusivo do orientador, orientando e, possíveis colaboradores firmados ao longo da pesquisa, que estão comprometidos a respeitar a imagem dos participantes.

Para fim de publicação dos resultados também adotaremos a alteração de nomes reais por nomes fictícios para proteger e não divulgar a identidade de nenhum participante da pesquisa.

Benefícios:

O benefício direto seria o inserir os estudantes em práticas pedagógicas que pudessem promover um aprendizado com assimilação crítica do conhecimento histórico acumulado e desenvolvido pela civilização humana com rica relação com os problemas e desafios do seu tempo presente. Como benefício indireto os participantes da pesquisa contribuem para o entendimento de práticas educativas, fato que pode influenciar a formação de professores e contribuir com a educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado número 5.167.882, de 15/12/2021, foram sanadas.

Não foram identificadas pendências de natureza ética ou documental, razão pela qual o CEP/UFOP manifesta-se pela aprovação da presente versão da pesquisa.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

RIATH e QCEESPC; - Analisar como na atividade-guia do RIATH e do QCPEESC ocorrem a mobilização de conceitos espontâneos para conceitos científicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apresenta-se que o principal risco referente à proposta da pesquisa e com o trabalho e registro dos estudantes em sala de aula seria a de divulgação indevida ou de exposição pública da imagem dos participantes.

Informamos que para minimizar este risco o material gravado será de uso exclusivo do orientador, orientando e, possíveis colaboradores firmados ao longo da pesquisa, que estão comprometidos a respeitar a imagem dos participantes.

Para fim de publicação dos resultados também adotaremos a alteração de nomes reais por nomes fictícios para proteger e não divulgar a identidade de nenhum participante da pesquisa.

Benefícios:

O benefício direto seria o inserir os estudantes em práticas pedagógicas que pudessem promover um aprendizado com assimilação crítica do conhecimento histórico acumulado e desenvolvido pela civilização humana com rica relação com os problemas e desafios do seu tempo presente. Como benefício indireto os participantes da pesquisa contribuem para o entendimento de práticas educativas, fato que pode influenciar a formação de professores e contribuir com a educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado número 5.167.882, de 15/12/2021, foram sanadas.

Não foram identificadas pendências de natureza ética ou documental, razão pela qual o CEP/UFOP manifesta-se pela aprovação da presente versão da pesquisa.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, semestralmente, do relatório parcial de sua pesquisa e, ao final da pesquisa, do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil. Em qualquer tempo, informar o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789050.pdf	04/01/2022 11:03:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2talefinalizadosemrealces.pdf	04/01/2022 10:57:34	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2talecomalteracoesrealcadas.pdf	04/01/2022 10:57:01	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2tclesemalteracoesessemrealcesfinalizadoparacep.pdf	04/01/2022 10:55:29	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2tclecomalteracoes.pdf	04/01/2022 10:53:39	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Outros	2cartarespostaderodrigohortadesousaaocep.pdf	04/01/2022 10:47:11	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_com_alteracoes_realcadaspdf.pdf	26/10/2021 20:59:26	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecommarcacao.pdf	26/10/2021 20:58:21	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tclecorrigidoefinalizado.pdf	26/10/2021 20:36:27	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.proppi@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 5.328.183

Ausência	tleccorrigidoefinalizado.pdf	26/10/2021 20:36:27	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talecomalteracoesfinalizadapdf.pdf	26/10/2021 20:20:31	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Outros	carta_resposta_rodrigo_horta_de_sousa.pdf	26/10/2021 19:35:20	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	preprojetocepfinalpdf.pdf	06/07/2021 22:19:55	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecontratoedeservicorodrigohortadesousapdf.pdf	06/07/2021 22:10:24	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodegastoeservicorodrigohortadesousapdf.pdf	06/07/2021 22:09:27	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	orcamentodetalhadorodrigohortadesousapdf.pdf	06/07/2021 22:06:24	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	cronogramarodrigohortadesousapdf.pdf	06/07/2021 22:04:54	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostorodrigohortadesousa.pdf	06/07/2021 21:42:45	RODRIGO HORTA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 03 de Abril de 2022

Assinado por:

EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

