

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

ELIÉTE ZANELATO

**AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES E JOVENS
DO ENSINO MÉDIO**

CAMPO GRANDE/MS

2020

ELIÉTE ZANELATO

**AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES E JOVENS
DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa “Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças”, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

CAMPO GRANDE/MS

2020

ELIÉTE ZANELATO

**AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES E JOVENS
DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

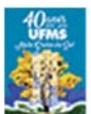
COMISSÃO EXAMINADORA:



Documento assinado eletronicamente por **MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI, Usuário Externo**, em 10/12/2020, às 11:30, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº39, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavinês Rebolo, Usuário Externo**, em 10/12/2020, às 12:04, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Dilneia Espindola Fernandes, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 10:33, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARILENE PROENCA REBELLO DE SOUZA, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 22:32, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 39, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia da Cunha Urt, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 13:13, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 39, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2287262** e o código CRC **0BD08CC5**.

Campo Grande, 10 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho ao meu filho Lorenzo, que esteve presente em todas as etapas, com sua alegria e criatividade, sendo para mim, um reduto de conforto e um grande motivador.

Dedico a minha mãe Maria (in memoriam) e meu pai Olávio, por serem os responsáveis pelo meu direcionamento a uma vida de estudos.

Dedico também aos professores brasileiros que, apesar das adversidades, almejam que os estudantes se apropriem dos conhecimentos em suas mais ricas expressões.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho científico é construído coletivamente, por isso expresso aqui meus agradecimentos a pessoas e instituições que contribuíram para que o desenvolvimento dessa tese se tornasse possível. Agradeço, portanto:

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, pelas orientações e parcerias durante todo planejamento e escrita da tese;

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) pela oportunidade de aprofundamento teórico;

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e ao Departamento de Ciências da Educação (DECED), pelo afastamento durante três anos, me permitindo, por esse tempo, a dedicação exclusiva ao doutorado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas, e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO) pela ajuda financeira disponibilizada por intermédio da Chamada 008/2018, referente ao Programa de bolsas de mestrado e doutorado para docentes;

Às Secretarias estaduais de Educação de MS e de RO, as escolas pesquisadas e os adolescentes e jovens que se disponibilizaram em participar da pesquisa, pelo acolhimento, apoio e fundamental participação na coleta/produção dos dados;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE) e colegas da UFMS, por proporcionarem momentos ricos de aprendizagens e de laços de convivência que foram essenciais durante todo o percurso;

À banca, pela disponibilidade de ler e reler esse trabalho. As contribuições lançadas desde a qualificação foram de suma importância para o aprimoramento;

Aos familiares, de sangue ou não, pelo apoio contínuo e pelos incentivos, ainda que a distância. Em especial, à Vovó Neuza e ao Vovô Tião, que nos adotaram em Rondônia, e sempre abrigaram meu filho durante as viagens de estudo, proporcionando-lhe amor e ensinamentos. Minha gratidão e respeito a vocês, sempre!

Aos meus amigos e colegas, pelas conversas e desabafos, assim como, pelos momentos de distrações e lazer que também se fizeram necessários nesse processo;

Ao meu filho Lorenzo, que em muitos momentos precisou abdicar da presença e/ou atenção da mãe, para que o estudo fosse realizado. A você, meu bem maior, minha eterna gratidão e amor!

“O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual, sob o mundo da aparência, se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência”.

(KOSIK, 1995, p. 20).

RESUMO

Esta tese busca uma aproximação aos debates acerca do processo de ensino e aprendizagem de/para adolescentes e jovens, tendo em vista a promoção de suas condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, que é a capacidade ampliada de compreender a realidade e a si próprio, em relação aos outros e ao mundo. O objetivo é analisar, a partir dos sentidos e significados expressos pelos adolescentes e jovens que estudam no Ensino Médio, o processo de estudo em que estão inseridos, se proporciona as condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico. As sustentações teóricas desta pesquisa estão ancoradas em autores fundamentados metodologicamente no Materialismo Histórico e na compreensão dialética da prática social, tais como: L. S. Vygotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998). A pesquisa foi realizada em quatro escolas, duas localizadas em uma cidade de Mato Grosso do Sul e duas em uma cidade de Rondônia, todas em regiões periféricas. Foram utilizados três instrumentos de coleta/produção de dados: o primeiro foi um questionário individual e escrito; o segundo foi uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente e oralmente; e o terceiro foram duas oficinas temáticas em cada escola, com grupos contendo entre 10 a 15 alunos de turmas e séries variadas. Os três instrumentos geraram uma vasta quantidade de dados, e por isso se fez necessário um recorte, didaticamente planejado, no qual foram delimitados três eixos de análise, são eles: 1) os sujeitos da pesquisa e suas particularidades, no qual procuramos traçar um panorama com algumas particularidades que incidem no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa. A primeira delas é que são sujeitos oriundos da classe operária brasileira, receberam e ainda recebem, políticas educacionais direcionadas pela parceria público-privada. A segunda particularidade é que existem duas situações concretas distintas: os que possuem condições/tempo de/para estudar e os que precisam associar trabalho e estudo. A terceira versa sobre o estudar apenas para cumprir atividades avaliativas, apontado pela maioria dos sujeitos. 2) O estudo para os adolescentes e jovens. Nesse, os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos possibilitaram uma aproximação em relação aos seus desejos para a vida, suas percepções, motivos e sentidos do/para o estudo. Para eles, o estudo é a maior oportunidade para conquistar seus desejos, tais como: ajudar financeiramente a família, comprar uma casa e um carro, e conseguir se manter empregado. As dinâmicas de motivos para o estudo giram no entorno de conseguir o que consideram uma boa remuneração e “dar orgulho” para a família. 3) O último eixo, as ações pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento psíquico possível, possibilitou o reconhecimento de como esses sujeitos avaliam as ações pedagógicas presentes em seu processo de estudo e se essas facilitam ou dificultam a aprendizagem, condição determinante para o desenvolvimento do pensamento teórico. A partir da análise dos resultados alcançados, apontamos como caminho a unidade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2011), compreendida como orientadora do trabalho pedagógico para pensar alguns indícios de práticas pedagógicas possíveis de serem adotadas para o ensino de adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Pensamento teórico. Sentidos e significados. Adolescentes e jovens. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This thesis seeks an approximation to the debates about the teaching and learning process of / for adolescents and young people, with a view to promoting their conditions for the development of theoretical thinking, which is the expanded capacity to understand reality and oneself, in relation to others and the world. The objective is to analyze, from the senses and meanings expressed by adolescents and young people studying in high school, the study process in which they are inserted, providing the conditions that favor the development of theoretical thinking. The theoretical underpinnings of this research are anchored in authors based methodologically on Historical Materialism and on the dialectical understanding of social practice, such as: LS Vygotski (1896-1934), AN Leontiev (1903-1979), DB Elkonin (1904-1984) and VV Davidov (1930-1998). The research was carried out in four schools, two located in a city in Mato Grosso do Sul and two in a city in Rondônia, all in peripheral regions. Three data collection / production instruments were used: the first was an individual and written questionnaire; the second was a semi-structured interview, carried out individually and orally; and the third was two thematic workshops in each school, with classes containing between 10 and 15 students from different classes and grades. The three instruments generated a vast amount of data, therefore it is necessary to have a didactically planned cut, in which three axes of analysis were delimited, they are: 1) the research subjects and their particularities, in which we try to draw a panorama with some particularities that affect the research subjects' schooling process. The first is that they are subjects from the Brazilian working class, have received and still receive educational policies directed by the public-private partnership. The second particularity is that there are two distinct concrete situations: those who have conditions / time to / to study and those who need to combine work and study. The third deals with studying only to carry out evaluation activities, pointed out by most subjects. 2) The study for teenagers and young people. In this, the senses and meanings produced by the subjects allowed an approximation in relation to their desires for life, their perceptions, motives and meanings of / for the study. For them, the study is the greatest opportunity to conquer their desires, such as: helping the family financially, buying a house and a car, and being able to remain employed. The dynamics of reasons for the study revolve around achieving what they consider to be a good remuneration and "giving pride" to the family. 3) The last axis, the pedagogical actions and the development of possible psychic thinking, enabled the recognition of how these subjects evaluate the pedagogical actions present in their study process and that are facilitating or hindering learning, determining the thinking or condition of development. Based on the analysis of the results achieved, we point out as a path the content-form-recipient unit (MARTINS, 2011), understood as a guide for pedagogical work to think about some indications of possible pedagogical practices to be adopted for the teaching of teenagers and young people.

Keywords: Theoretical thinking. Senses and meanings. Teenagers and young people. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organização do primeiro capítulo.....	28
Figura 2 - Esquema da estrutura da atividade (Leontiev).....	72
Figura 3 - AOE: relação entre atividade de ensino e de aprendizagem.....	90
Figura 4 - Fundamentos da didática histórico-crítica.....	96
Figura 5 - Unidade contraditória entre o ensino e a aprendizagem na didática histórico-crítica.....	98
Figura 6 - Organização do segundo capítulo.....	100
Figura 7 - Equity.....	108
Figura 8 - Competências e habilidades por itinerários formativos.....	116
Figura 9 - Esquema de organização dos eixos e subeixos.....	141
Figura 10 - Nuvem de palavras - Desejos.....	162
Figura 11 - Nuvem de palavras - bens materiais.....	173
Figura 12 - Nuvem de palavras – Percepções do estudo.....	176
Figura 13 - Das percepções acerca do estudo como oportunidade.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de trabalhos por eixo	29
Gráfico 2 - Trabalhos anunciados na EHC	30
Gráfico 3 - Teses e dissertações por eixo	31
Gráfico 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o EM, por regiões – Brasil	112
Gráfico 5 - Percentual da população que frequentava o EM, por renda domiciliar per capita – Brasil.....	112
Gráfico 6 - Infraestrutura disponível nas escolas de EM, em 2018	113
Gráfico 7 - Número de matrículas no Curso Técnico integrado ao EM no Brasil.....	126
Gráfico 8 - Idades registradas nas participações.....	142
Gráfico 9 - Idades das participações do 1º ano por escola e por período.....	143
Gráfico 10 - Idades das participações do 2º ano por escola e por período.....	144
Gráfico 11 - Idade das participações do 3º ano por escola e por período	145
Gráfico 12 - Distorção idade/série do EM no Brasil	146
Gráfico 13 - Taxa de distorção idade-série do EM por rede de ensino e sexo no Brasil em 2018	146
Gráfico 14 - Tempo disponível para o estudo, por escola	152
Gráfico 15 - Tempo dedicado ao estudo em casa	158
Gráfico 16 - Registros de desejos - Geral.....	164
Gráfico 17 - Taxa de realização de trabalho voluntário em 2018.....	172
Gráfico 18 - Registro de desejos por escola	174
Gráfico 19 - Gráfico de hierarquia de motivos para o estudo.....	186
Gráfico 20 - Expectativas dos adolescentes ricos em relação ao trabalho.....	197
Gráfico 21 - Aspectos da escolha profissional	198
Gráfico 22 - Ações Pedagógicas citadas.....	202
Gráfico 23 - Pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, debates.	208
Gráfico 24 - Aulas dinâmicas, criativas, aulas práticas, laboratórios, passeios, jogos	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos trabalhos sobre sentidos da atividade de estudo	31
Quadro 2 - Áreas de preferência profissional.....	35
Quadro 3 - Relação trabalhos do Eixo 2 no EHC.....	36
Quadro 4 - Relação de trabalhos do Eixo 3.....	37
Quadro 5 - Relação de trabalhos do Eixo 4.....	40
Quadro 6 - Relação de trabalhos do Eixo 6.....	44
Quadro 7 – Esquema de periodização de Vygotski.....	50
Quadro 8 - Sistematização da periodização da atividade humana de Elkonin	54
Quadro 9 - Comparação entre conhecimento empírico e teórico	85
Quadro 10 - Etapas da produção de dados	107
Quadro 11 - Organização das oficinas	110
Quadro 12 - Total de estudantes matriculados no segundo ano do EM, por dependência administrativa	113
Quadro 13 - Marcos normativos EM - 1996-2018	118
Quadro 14 - Opções de EM nas escolas pesquisadas (em 2018).....	120
Quadro 15 - Matriz Curricular do EM das escolas estaduais de MS.....	121
Quadro 16 - Percentual de matrículas em tempo integral no Brasil.....	123
Quadro 17 - Matriz Curricular das Escolas de Aatoria/MS	125
Quadro 18 - Dados dos Estados	130
Quadro 19 - Avaliações das escolas.....	131
Quadro 20 - Dados coletados nas escolas	132
Quadro 22 - Tempo de dedicação aos estudos em casa.....	160
Quadro 23 - Registro de palavras do eixo "faculdade e/ou trabalho".....	166
Quadro 24 - Óbitos por lesões autoprovocadas voluntariamente, no Brasil.....	169
Quadro 25 - Óbitos por lesões autoprovocadas voluntariamente em 2018, por faixa etária.	169
Quadro 26 - Rendimento médio mensal por nível de instrução	180
Quadro 27 - Opção para tirar dúvidas em relação a um conteúdo	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOE - Atividade Orientadora de Ensino

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

COVID-19 - Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), 2019.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CTPM - Colégio Tiradentes da Polícia Militar

DECED - Departamento de Ciências da Educação

EAD - Educação a Distância

EF - Ensino Fundamental

EHC - Enfoque Histórico-Cultural

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMMTEC - Ensino Médio com Mediação Tecnológica

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FAPERO - Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia

FPS - Funções Psíquicas Superiores

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

MS - Ministério da Saúde

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PM - Polícia Militar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RO - Rondônia

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SESDEC - Secretaria de Estado da Segurança Pública, Defesa e Cidadania

SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade

SINGU - Sistema Integrado de Gestão Universitária

STE - Sala de Tecnologias Educacionais

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC - Teoria Histórico-Cultural

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE.....	28
1.1 A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE: PRODUÇÕES A PARTIR DO EHC.....	29
1.2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO E SUA PERIODIZAÇÃO	46
1.3 A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE SOB O ENFOQUE DO EHC.....	60
1.4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS	72
1.5 O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS. 80	
1.5.1 O Ensino Desenvolvimental.....	81
1.5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica	91
2 ADOLESCENTES E JOVENS NO CONTEXTO DO EM.....	100
2.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	101
2.1.1 Os instrumentos utilizados para produção dos dados.....	107
2.2 O ENSINO MÉDIO ATUAL: RUPTURAS E DESAFIOS	111
2.2.1 As propostas e concepções das escolas pesquisadas.....	120
2.2.1.1 Educação Integral em Tempo Integral	122
2.2.1.2 Curso Técnico integrado ao EM.....	125
2.2.1.3 EM Regular em Escola militarizada.....	127
2.2.2 A produção de dados nas escolas participantes.....	130
3 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO MÉDIO DAS PERIFERIAS DE MS E DE RO.....	140
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS PARTICULARIDADES	141
3.2 O ESTUDO PARA OS ADOLESCENTES E JOVENS	161
3.2.1 Os desejos para a vida	162
3.2.2 As percepções acerca de estudo	175
3.2.3 Os motivos para o estudo	185
3.2.4 Os sentidos para o estudo	195
3.3 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO POSSÍVEL ..	200
3.3.1 As ações pedagógicas que favorecem ou dificultam a aprendizagem	201
3.3.2 Práticas pedagógicas possíveis: alguns indícios.....	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
REFERÊNCIAS	257

APÊNDICES	282
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESCRITO – PARTE 1	281
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESCRITO – PARTE 2	282
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	283
APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS	284
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	285
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	286
ANEXOS	287
ANEXO A – CAVALINHO	287
ANEXO B – MÚSICA GABRIEL PENSADOR	288
ANEXO C – TIRINHA.....	289

INTRODUÇÃO

Nas inúmeras relações sociais constituídas historicamente construímos nossa síntese, nossa personalidade, nossos sentidos e, nesse processo, nossa maneira de compreender o mundo e nós próprios. As construções e reconstruções da síntese de ser humano, até o momento instituídas, me¹ levaram ao tema da presente tese e suas bases de sustentações teóricas, quais sejam: as teorias ancoradas no Enfoque Histórico-Cultural² (EHC).

Estudos acerca do EHC compõem minha formação desde o Ensino Médio – Magistério (1995-1998). Naquele momento já estava em discussão e período de implantação a Proposta Curricular de Santa Catarina com essa mesma base teórica. O curso de Pedagogia (2000-2004), realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), também se encaminhava para tal viés teórico, assim como a Especialização e os cursos de capacitação disponibilizados aos professores da Educação Básica, dos quais participei.

Os estudos realizados até então eram aproximações teóricas sem muito aprofundamento e que se convertiam em tentativas de aplicação da teoria à prática cotidiana escolar. Todo esse contexto gerava angústias e inquietações que me levaram à procura de mais estudos, foi então que procurei um curso de mestrado. Cursei duas disciplinas como aluna especial no Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em 2005. Enquanto cursava as disciplinas, defini meu projeto de pesquisa e passei no processo seletivo para aluna regular.

A grande decepção foi descobrir, em meio a discussões com os professores que estavam pautados no Materialismo Histórico e Dialético, que não iríamos resolver todos os problemas sociais por meio da melhoria nas práticas pedagógicas. Passei a perceber que os problemas na educação não eram isolados, mas gerais, de todo contexto social. Mészáros (2005, p. 43) nos

¹ Nessa fase inicial da introdução, faço uma apresentação a fim de narrar parte de minha trajetória acadêmica; nela são reveladas minha identificação e escolha da temática da pesquisa, por isso utilizarei a primeira pessoa do singular. Finalizada essa parte, voltarei a utilizar a primeira pessoa do plural.

² Segundo Keiler (2012), o nome da teoria elaborada por Vygotski e colaboradores sofreu variações ao longo dos anos: em 1929 era chamada Psicologia Cultural; em 1930, Teoria Histórica das Funciones Psicológicas Superiores; em 1930/31, Teoria do Desenvolvimento das Funciones Psicológicas Superiores; em 1931/32, Concepção de Desenvolvimento das Funciones Psicológicas Superiores; em 1934 Teoria Histórica das Funciones Psicológicas Superiores. Nas traduções aparecem, ora como Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Histórico-Cultural, Teoria/Psicologia Sócio-Histórica. Neste trabalho será utilizado como termo padrão “Teoria Histórico-Cultural”, com exceção das citações diretas, em que utilizaremos o termo presente na obra. Além dessas, existem outras ramificações dessa teoria, como a Teoria da Atividade e, por isso, optamos por, quando nos referirmos a tais teorias de forma geral, chamá-las de Enfoque Histórico-Cultural.

esclarece que “as determinações³ gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais”.

Compreendi que não é a educação que determina a sociedade, que a educação é um segmento desta sociedade; entretanto, uma educação de qualidade, que prime pela apropriação de conhecimentos científicos, é capaz de possibilitar uma visão dialética da prática social, o que poderá determinar mudanças internas e externas. Internas porque desenvolve as funções psíquicas superiores e, com isso, o pensamento teórico, e externas porque esse desenvolvimento pode gerar novas objetivações, consolidando a dialética entre objetivação e apropriação (DUARTE, 1999).

Diante desse entendimento, minha preocupação passou a ser o conhecimento da educação de forma científica, com pesquisas, para aprofundar o conhecimento da práxis⁴, visando chegar à essência dos fenômenos, conforme propõe Kosik (1995). De acordo com o autor, o fenômeno é a manifestação imediata, primeira e com maior frequência da realidade. Entretanto, a essência não se apresenta diretamente, exige estudos elaborados, como os da ciência e da filosofia, para seu conhecimento.

O aprofundamento teórico, durante a dissertação, foi direcionado, principalmente, em relação à Teoria da Atividade; estudei autores como: Leontiev (1967, 1978, 2004), Davídov (1982, 1987), Davídov e Márkova (1987a, 1987b), Rubinstein (1960, 1977), Vygotski⁵ (1996, 1997, 2000a), entre outros defensores do Enfoque Histórico-Cultural. Foi efetivamente durante o Mestrado (2006-2008) que me inseri no processo de realização de pesquisa. Na época trabalhava com adolescentes, jovens e adultos no Programa Telecurso 2000, nível fundamental e médio, como orientadora de aprendizagem, em Santa Catarina.

Essa experiência me trouxe ainda mais angústias pessoais e profissionais que culminaram na escolha do objeto de pesquisa da dissertação. O propósito foi analisar, à luz da teoria da atividade, o contexto gerador do motivo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estudar matemática. O diálogo entre os dados concretos obtidos nas entrevistas e a Teoria da Atividade foi estabelecido mediante três categorias: o abandono da

³ O conceito de determinação está sendo compreendido, em todo o trabalho, a partir dos estudos de Vygotski. Para ele, determinação não tem um sentido reducionista e nem substancialista, mas “mediatizado, funcional e genético” (SHUARE, 1990, p. 83). Determinar trata-se de ser condição imprescindível para tal.

⁴ Compreendida aqui com base em Kosik (1995, p. 222), é “[...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Será melhor explicado no tópico 2.1 da corrente tese.

⁵ Optamos pela grafia Vygotski, tal qual aparece nas Obras Escogidas (1996), exceto quando se trata de uma citação direta. Nesse caso permanecerá tal qual publicado pelo autor da obra.

atividade dominante⁶, o estudo como ação da atividade de trabalho e a aprendizagem da matemática como ação e operação do processo de se constituir trabalhador.

Para tanto busquei, na fala dos estudantes da EJA, suas compreensões acerca da própria realidade, seus pensamentos formados a partir da apropriação da realidade objetiva na qual estão inseridos. A entrevista semiestruturada realizada permitiu captar muitos conceitos que vinham à tona durante as conversas e se tornaram pertinentes para a concretização do estudo.

O trabalho era a atividade dominante e, talvez por isso, os estudantes buscavam o ensino utilitarista, isto é, clamavam por conhecimentos que poderiam utilizar no desempenho de suas funções de trabalhadores. O Programa Telecurso 2000 atendia tais fins, proporcionando um conhecimento empírico especificamente para operários, trabalhadores do comércio e microempresários.

Na pesquisa realizada durante a dissertação, concluída em 2008, constatamos que o ensino, destinado a jovens e adultos que tiveram seus direitos de estudo negados durante a idade regular, apenas preparava indivíduos para o mercado de trabalho e reafirmava o discurso político ideológico das relações de produção. Não cumpria uma proposta educacional de proporcionador da formação do pensamento teórico, ou seja, do conhecimento mais elaborado e conceitual, conforme preconizado pelo EHC, ainda que a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina se fundamentasse nessas bases teóricas.

Desde 2010 passei a compor o quadro de docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Campus de Ariquemes. Naquela instituição, desde então ministro aulas para alunos advindos, em sua maioria, do Ensino Médio de escolas públicas e que chegam com inúmeras defasagens, verificadas principalmente nas atividades de escrita, leitura/interpretação de textos e cálculos. No relatório emitido pelo Sistema Integrado de Gestão Universitária (SINGU), utilizado na instituição, dos matriculados de 2016/1 a 2018/1, todos os alunos eram oriundos de escolas públicas.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) dos últimos anos mostrou que o país ainda está aquém do esperado, visto que as médias gerais, nas quais estão inseridas as escolas de administrações estaduais, municipais, federais e privadas (juntas), não chegam a 600 pontos. Se fossem observados os resultados dos alunos de escolas públicas localizadas nas periferias das cidades, a média seria ainda mais baixa, o que não é possível comprovar, porque a partir de 2016 não foram mais divulgadas as médias por escolas.

⁶ Em algumas obras se encontra também o termo atividade principal ou atividade-guia. Optamos por utilizar no decorrer do texto o termo atividade dominante, tal qual aparece em Leontiev (2004). Em caso de citações diretas serão mantidos os termos utilizados na obra utilizada.

Nos últimos anos o Ensino Médio vem sendo alvo de reformas pautadas por interesses mercadológicos, o que também vem causando inquietações. Temos aí o Relatório nº 63731-BR referente ao acordo de cooperação técnica com o Banco Mundial, que aponta abertamente o incentivo à melhoria na quantidade e qualidade do capital humano, elevando os padrões de aprendizado na educação básica brasileira, principalmente dos mais pobres, para aumentar a produtividade da mão de obra. Além do incentivo para as parcerias público-privadas (BRASIL, 2011).

No mesmo caminho vem a reforma do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e consumada na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, e a implantação de escolas em tempo integral, que possui parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e segue o modelo “Escola da Escolha”. O instituto, por sua vez, possui como investidores: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú, Fiat, Jeep, Trevo tecnologia social e EMS⁷. As escolas que aderiram ao modelo são chamadas de “Escola de Autoria”, em Mato Grosso do Sul, e “Escola Novo Tempo”, em Rondônia.

Em Rondônia ainda foi implantado o Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) a partir de 2016. Nesse modelo de Ensino Médio os professores ministram aula via satélite para as escolas sede/polo de todo o estado; em 2017 totalizava 122 escolas (entre rurais e urbanas) e 4.366 alunos. Foram ofertados também ensinoss profissionalizantes no mesmo formato. Uma outra experiência em processo de desenvolvimento no estado são as escolas públicas estaduais militarizadas; eram cinco escolas, ao todo, em 2018, e em 2020 passaram para 11 unidades⁸.

Nesse contexto de mudanças do Ensino Médio, em processo de implementação, e diante das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos chegados à instituição de Ensino Superior em que trabalho, muitas indagações sobressaltavam, como: Por que tais jovens e adultos apresentam tantas dificuldades? Por que as dificuldades apresentadas por eles são similares? O que ocorre no percurso do estudo no Ensino Médio que provoca ou que não sana tais dificuldades? O que os estudantes do Ensino Médio (adolescentes e jovens) têm a dizer sobre seu estudo que possa ajudar a pensar estratégias de melhoria?

Foram essas indagações que me levaram à escolha do atual objeto de pesquisa e a dar continuidade às pesquisas já realizadas no mestrado, tanto no que concerne à base teórica

⁷ Indústria multinacional de produtos farmacêuticos.

⁸ Atualmente são 13 unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM), dessas, 11 são escolas públicas que já existiam e foram militarizadas. Mais informações sobre esse formato de escola estão disponíveis no tópico 2.2.1.

quanto na busca pelos sentidos e significados dos adolescentes e jovens. Naquele momento os participantes da pesquisa eram os alunos da EJA (nível fundamental e médio) e agora são os alunos do Ensino Médio de forma geral, de quatro escolas públicas estaduais localizadas em periferias, são elas: duas escolas em uma cidade de Mato Grosso do Sul (MS) e duas escolas em uma cidade de Rondônia (RO)⁹.

A escolha por esse público não se deu ao acaso, mas pautada no compromisso social de busca por melhorias na qualidade da educação, principalmente onde estão presentes as maiores dificuldades de ordem social e escolar. São escolas que estão localizadas em áreas consideradas de vulnerabilidade social devido à situação socioeconômica das famílias e índices de violência, segundo a indicação das Secretarias de Estaduais de Educação.

Na mesma linha de compromisso social se justifica a escolha dos estados: Rondônia por ser sede da universidade em que trabalho e Mato Grosso do Sul sede do Doutorado em Educação no qual estou matriculada. Ambas as instituições são federais e, portanto, mantidas com dinheiro público, o que reforça ainda mais a responsabilidade social.

A formação histórica e social, como já apontado, me proporcionou interesses, motivações e condições para desenvolver uma pesquisa científica que, com o apoio do Enfoque Histórico-Cultural, se direciona ao entendimento também da formação histórica e cultural da produção dos sentidos e significados do processo de estudo, vivenciados por adolescentes e jovens do Ensino Médio, o que direciona para o nosso¹⁰ objeto de estudo.

Como já anunciado, as sustentações teóricas da corrente pesquisa serão a partir do Enfoque Histórico-Cultural (EHC), compreendido aqui como constituído por autores da psicologia marxista soviética, o que inclui a Teoria Histórico-Cultural (THC) e suas ramificações, como a Teoria da Atividade e afiliadas voltadas ao ensino, como o Ensino Desenvolvimental e a Pedagogia Histórico-Crítica, todas fundamentadas metodologicamente no Materialismo Histórico e na compreensão dialética da prática social.

Para o Enfoque Histórico-Cultural (EHC), com sua fundamentação metodológica no materialismo histórico e dialético, a constituição do ser humano se deu no processo de hominização e humanização. O trabalho e, concomitantemente, a linguagem são colocados como categorias centrais em tais processos, porque estão relacionados ao desenvolvimento

⁹ O projeto da presente tese foi aprovado pelo Colegiado dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS) por meio da Resolução nº 184, de 08/12/2017. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS sob o nº 96148618.0.0000.0021 e da UNIR sob o nº 96148618.0.3001.5300.

¹⁰ A partir desse momento não utilizarei mais a primeira pessoa do singular.

biológico e social do ser humano, historicamente construídos. São, portanto, categorias fundantes do ser humano enquanto ser social.

De acordo com Marx e Engels (2009), a produção da vida material é premissa para manutenção da vida, e o homem¹¹ passa a se distinguir dos animais a partir da produção de seus meios de subsistência (primeiro ato histórico), ou seja, a partir do trabalho. O entendimento é que são as condições concretas/materiais que determinam a produção desses meios.

Lukács (1979), ao analisar os princípios ontológicos de Marx, destaca que o trabalho é a categoria central independente das formas de sociedade e que possui a função de mediatizar o intercâmbio entre homem e natureza. Nesse sentido, o autor explica que o ser social pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica, porque “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais” (LUKÁCS, 1979, p. 17).

É por meio da atividade produtiva (trabalho) que o indivíduo se utiliza dos objetos naturais e os torna humanizados (sociais), os transforma para atender suas necessidades. É por meio do trabalho que o homem deixou de ser apenas biológico e passou a ser social, sem, no entanto, excluir suas características biológicas, mas incorporando-as. Além disso, diferente dos outros animais, o ser humano é capaz de realizar uma atividade orientada para um determinado fim.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 327).

A capacidade de antecipar na mente um resultado e dirigir uma ação é chamada por Lukács (1979) de teleologia, termo adotado de outras correntes filosóficas. Para esse autor, a teleologia se materializa em uma nova objetividade, ou seja, só pode existir se for objetivada/levada à prática. Seu entendimento é que o ser humano deve estar em um constante processo de objetivação¹², ou seja, constante processo de transformação da realidade.

Kosik (1995, p. 203), explica:

¹¹ Tradicionalmente o termo homem é utilizado para se referir ao ser humano, independente do gênero ou período da vida.

¹² “Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. (...) O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p. 49-50).

O homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às leis naturais.

As gerações produzem novas objetivações e com isso novas necessidades são criadas; para satisfazer essas novas necessidades, realizam novas teleologias e novas objetivações. Seria a dialética entre objetivação e apropriação¹³, dois processos interdependentes. Duarte (1999, p. 27) considera que “os processos de objetivação e apropriação constituem a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos”. Nesse sentido, as novas gerações precisam se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas anteriores para que tal conhecimento sirva de base de análise e interpretação dessas, em suas relações com a realidade em que esses indivíduos estão inseridos, para que assim se possibilite a formação de novas objetivações, continuamente.

O processo de apropriação possibilita ao indivíduo desenvolver sua consciência, e nela, as aptidões e funções humanas formadas historicamente pelas gerações anteriores, e superá-las. Em tal processo surgem novas formações psíquicas, surge o desenvolvimento das faculdades mentais, e isso se dá ao longo de toda a vida. Com a apropriação da experiência social e histórica ocorrem mudanças também nos modos de comportamento e de reflexo da realidade (LEONTIEV, 2004).

[...] A atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana. (LEONTIEV, 2004, p. 84-85).

Ao modificar o meio em que estão inseridos, os homens também se modificam internamente, isto é, modificam suas funções psíquicas e seu reflexo consciente da realidade. Juntamente com o trabalho, a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência. A linguagem não possui apenas a função da comunicação entre os homens na atividade coletiva, mas é também uma forma de consciência.

A consciência, segundo Leontiev (2004, p. 94), “é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações¹⁴ e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”. A consciência deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito, no qual suas

¹³ Tornar próprio de si.

¹⁴ Processo de produzir significados, nesse se inclui também os sentidos.

imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana, como relação (LEONTIEV, 1978).

Para Vygotski (2001b), o significado da palavra é a unidade indivisível entre linguagem e pensamento, sendo a linguagem o próprio processo de produção de significado, ao generalizar a realidade mediante a palavra. Leontiev (1978, p. 78) afirma que a consciência individual só pode existir unicamente em função da atividade social, determinado pela linguagem. Nesse intuito, as significações são as únicas que permitem a tomada de consciência dos fenômenos e, por sua vez, a consciência é mediatizada pelas relações sociais, é o reflexo consciente da realidade.

O reflexo consciente pressupõe o desenvolvimento de atividades especificamente humanas, ou seja, constituídas pelo trabalho e pela linguagem. Para Leontiev (1978, p. 67-71), o reflexo consciente é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico e sua função é orientar o sujeito no mundo objetivo. O processo de seu desenvolvimento só foi e é possível devido às condições históricas e culturais concretas que desencadeiam necessidades, além das biológicas, que motivam os seres humanos a realizarem atividades de produção cada vez mais complexas.

O desenvolvimento psíquico humano, nessas bases teóricas adotadas, consiste em uma integração dialética entre a materialidade orgânica de nossa existência e os processos culturais que medeiam a vida social. Cabe esclarecer que a adolescência e a juventude são compreendidas, aqui, como um período desse desenvolvimento. Período esse em que se torna possível o domínio dos conceitos (nível superior), altera-se a forma da atividade intelectual e seu conteúdo. Para Vygotski (1996, p. 59), “a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente”.

Mediante a possibilidade da formação de conceitos o adolescente passa se relacionar de modo diferente com o mundo, ele passa a ter condições de perceber além dos fenômenos, ele pode pensar teoricamente a prática social/realidade objetiva e a si próprio. Isso permite um novo processo com compreensões sociais mais aprofundadas.

É preciso ter a clareza de que a formação de conceitos não se dá naturalmente na adolescência, é um processo, e para que ocorra seu desenvolvimento a um nível superior as apropriações conquistadas nos períodos anteriores são fundamentais. O pensamento conceitual não se inicia na adolescência, nem se encerra nela, como processo permanece em desenvolvimento.

O EHC enfatiza o papel fundamental da educação escolar ao possibilitar condições de aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, incluindo o desenvolvimento

do pensamento teórico, que está relacionado a uma capacidade ampliada de compreender a realidade/prática social e a si próprio em relação aos outros e ao mundo.

Consideramos que tais esclarecimentos teóricos se fazem necessários para a compreensão da proposta da corrente tese. Os principais autores utilizados para composição dela serão: L. S. Vygotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davíдов (1930-1998), por estudarem o desenvolvimento da consciência ou personalidade consciente¹⁵. Para eles, as relações sociais são o princípio explicativo, mediado pelo processo de significação. Cabe esclarecer que existem divergências de entendimento com relação à Teoria da Atividade e a THC, também entre a Teoria da Atividade de Leontiev e a de Davíдов.

O contexto social da época¹⁶ deixou margens para que alguns autores questionassem se os trabalhos de Leontiev são uma continuidade dos estudos de Vygotski. Podemos citar alguns estudos que caminham nessa perspectiva, tais como: Yasnitsky (2009), Van Der Veer e Valsiner (1996), Gonzales Rey (2007), Toassa (2016, 2015a, 2015b) e Martins (2013).

Duarte (2001, p. 164) é um dos autores que defende que Leontiev deu continuidade aos estudos de Vygotski e utiliza como base os fundamentos de sua teoria. Para ele, “(...) na filosofia de Marx, na qual apoiavam-se tanto Vygotski como Leontiev, a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem. Por sua vez, a linguagem só pode existir, na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática”¹⁷.

Existem ainda debates com relação à Teoria da Atividade, de Davíдов e de Leontiev. Davíдов (1999) anunciou discordâncias em relação à estrutura da atividade de Leontiev (1978, 2004) e assinalou a necessidade de um aprofundamento desse estudo. O aprofundamento, ao qual Davíдов se dedicou, versou sobre a atividade de estudo, sobre como ensinar visando a

¹⁵ Personalidade é compreendida pelo EHC como o psiquismo humano, que, por sua vez, se constitui na realidade social. Delari Junior (2020, p. 56) esclarece sobre o termo personalidade consciente: “parece impróprio falar da “personalidade de uma pessoa”, mas constata-se que o conceito de “pessoa” [tchelovek], como ser social, não coincide com o de “personalidade” [litchnosf]. Porque não se diz que a personalidade “adoece”, “pensa”, “recorda”, “emociona-se”, “compreende um conceito científico”, “aprecia uma obra de arte”... Quem pode realizar tais atos é uma pessoa, um ser humano concreto - multideterminado. Assim como consciência é “o ser humano consciente”, personalidade é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade”.

¹⁶ O contexto da época, pode ser mais bem compreendido em Yasnitsky (2009). Ele explica que isso se deve ao período do stalinismo, com a proibição da pedologia de Vygotski, ao mesmo tempo em que Leontiev e Luria (seus parceiros de pesquisa) se mantinham em cargos importantes.

¹⁷ Registramos essa discussão como forma de esclarecer sua existência atual e em construção, e para o presente trabalho, seguimos a orientação de autores como Duarte (2001, 2004) e Asbahr (2011), que defendem a Teoria da Atividade como uma vertente da THC.

aprendizagem de conceitos e a promoção de condições para o desenvolvimento do pensamento teórico (ZANELATO, 2018).

Diante disso, nossa postura é a de que as discordâncias encontradas não colocam os autores em posição de oposição. Como os autores partem de uma mesma escola de psicologia, de uma mesma base de fundamentação materialista e possuem uma visão dialética da realidade objetiva, as diferentes compreensões não se contrapõem em sua raiz. Nos utilizaremos dos estudos de Leontiev para compreender a atividade humana e a estrutura da consciência, e dos estudos de Davídov, principalmente no que tange à atividade de estudo, em suas possibilidades pedagógicas de impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico.

Diante das elucidações teóricas feitas até aqui, consideramos possível a compreensão do que pretendemos desenvolver na corrente tese, fundamentada no EHC. A questão norteadora que se insere é: Como é o processo de estudo no qual estão inseridos adolescentes e jovens do EM de periferias de uma cidade de MS e de uma cidade de RO? Ele favorece o desenvolvimento do pensamento teórico desses indivíduos? O que é possível descobrir a partir dos sentidos e significados acerca do estudo, produzidos por esses sujeitos?

Visando responder os questionamentos, lançamos como objetivo geral: analisar, a partir dos sentidos e significados expressos pelos adolescentes e jovens que estudam no Ensino Médio, o processo de estudo em que estão inseridos, se proporciona as condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Especificamente nos propusemos neste estudo:

- Compreender o desenvolvimento psíquico humano, em especial, no período da adolescência e juventude, sob as bases do Enfoque Histórico-Cultural.
- Conhecer quem são os estudantes (adolescentes e jovens) que frequentam o Ensino Médio e sua constituição como tal, mediante as condições concretas em que estão inseridos, nas escolas pesquisadas;
- Identificar o contexto de estudo em que os sujeitos participantes da pesquisa, estão inseridos, mediante bases teóricas e legais, sua estrutura e organização;
- Explicar os resultados das aproximações com os sujeitos da pesquisa, realizados via questionários escritos, entrevistas semiestruturadas e oficinas temáticas;
- Interpretar, a partir dos sentidos e significados dos estudantes, as formas de ensino que facilitam e que dificultam a aprendizagem;
- Apontar indícios de práticas pedagógicas que atendam às necessidades concretas de adolescentes e jovens do EM das periferias e contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Em relação às práticas pedagógicas, para que se efetivem de maneira a impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico, é preciso levar em consideração a unidade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2011). A partir dessa base, o pressuposto é o de que conhecer os sentidos e significados do estudo para os adolescentes e jovens do Ensino Médio das periferias (destinatários), oportunizará uma análise do estudo do ponto de vista desse público e de sua realidade concreta, o que poderá proporcionar elementos para indícios de práticas pedagógicas que atendam suas necessidades, visando a apropriação de conhecimentos.

Conforme defende o EHC, a atividade de ensino que promove as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes é aquela que prioriza uma visão crítica da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como conceitos lógico-dialéticos, ou seja, como conhecimentos produzidos pela humanidade com uma lógica interna e inter-relacionada a outros conhecimentos.

Nesse sentido, a **tese** que defendemos é: para que se possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico são necessárias ações pedagógicas que favoreçam as apropriações dos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas máximas expressões, e para isso se faz necessário levar em consideração a realidade concreta dos destinatários, que são adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora.

Para responder os objetivos traçados e defender a tese que nos propusemos, optamos por fazer um estudo teórico de autores clássicos e contemporâneos do EHC e nos aproximaremos dos adolescentes e jovens de quatro escolas do EM situadas em periferias, duas de uma cidade de MS (Escola 01/MS e 02/MS) e duas de uma cidade de RO (Escola 03/RO e 04/RO). Destacamos que a delimitação desse público não foi direcionada com o objetivo de estabelecer comparação entre ambos, entretanto, semelhanças e diferenças poderão emergir.

Traçamos três instrumentos para a produção/coleta de dados. O primeiro é o questionário escrito. Trata-se de duas perguntas, para as quais foram solicitadas respostas para todos os alunos das turmas selecionadas aleatoriamente: uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano de cada escola e de cada turno em que é ofertado o EM na escola. O segundo instrumento é a entrevista semiestruturada, individual, com 15 estudantes de cada escola. Já o terceiro instrumento são duas oficinas temáticas, com até 15 alunos, em cada escola participante¹⁸.

A apresentação do texto está organizada em três capítulos que se inter-relacionam e se complementam. Inicialmente, na corrente introdução foi explicado um pouco do contexto e dos motivos que geraram a presente pesquisa, alguns conceitos que fundamentam o trabalho e

¹⁸ O detalhamento de cada instrumento e sua aplicação nas escolas encontra-se no segundo capítulo, no tópico 2.1.

ajudam a compreender a definição dos objetivos e a tese a ser defendida, pautada em pressupostos do EHC.

No primeiro capítulo, intitulado “Enfoque Histórico-Cultural: fundamentos para a compreensão do estudo na adolescência e juventude”, são aprofundados os conceitos teóricos que direcionarão e sustentarão nosso olhar no decorrer das análises. Está dividido em cinco seções, conforme se apresenta a seguir. A primeira apresenta um levantamento de trabalhos disponibilizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que discutem a adolescência e a juventude inseridas na educação escolar, a partir do EHC.

A segunda seção busca explicar como se dá o desenvolvimento psíquico humano e sua periodização a partir, principalmente, de estudos de Vygotski, Leontiev e Elkonin. Na terceira avançamos para compreender uma das etapas dessa periodização, a adolescência e a juventude. Nela se possibilitam mudanças significativas nas funções psíquicas do sujeito, e é um período em que a atividade dominante tende a ser o estudo voltado para a atividade profissional e a comunicação íntima-pessoal¹⁹.

A quarta seção aprofunda os conceitos de “sentidos e significados” a partir da concepção de atividade de Leontiev; trata-se de conceitos centrais no presente estudo, porque será a partir dos sentidos e significados dos sujeitos investigados que compreenderemos o processo de estudo deles. Já a quinta seção, intitulada “O Enfoque Histórico-Cultural e suas implicações pedagógicas”, versa sobre as relações possíveis entre psicologia e pedagogia, trazendo o olhar para o Ensino Desenvolvimental e para a Pedagogia Histórico-Crítica.

No segundo capítulo, “O contexto da pesquisa”, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa com os caminhos percorridos para a coleta/produção dos dados e as elucidações necessárias para a compreensão de como se efetivou esse processo. Está dividido em duas seções: na primeira discutimos as questões voltadas à fundamentação no método materialista histórico e dialético, e suas implicações para a pesquisa na interface entre psicologia e educação. Ainda nessa seção é apresentada uma subseção intitulada “Os instrumentos utilizados para produção dos dados”, nela explicamos detalhadamente como foi planejado cada instrumento e os seus objetivos.

Na segunda seção do segundo capítulo, intitulada “O Ensino Médio atual: rupturas e desafios”, apresentamos uma contextualização do Ensino Médio brasileiro atualmente, contemplando as alterações ocorridas a partir de 2016 na legislação, e as opções de EM

¹⁹ Também chamada de comunicação com os pares.

ofertadas nas escolas pesquisadas. Ainda nessa seção, é relatado como ocorreu o processo de obtenção dos dados empíricos nas escolas participantes.

O terceiro capítulo, intitulado “As possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico no Ensino Médio das periferias de MS e de RO”, está dividido em três seções que se complementam. Na primeira seção, intitulada “Os sujeitos da pesquisa e suas particularidades” são apresentados os sujeitos envolvidos na pesquisa empírica, qual seja: os estudantes do Ensino Médio, os adolescentes e jovens das periferias de dois estados brasileiros. Nela discorreremos acerca das particularidades que envolvem o ensino dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa.

Na segunda seção, “O estudo para os adolescentes e jovens”, aprofundamos os conhecimentos acerca dos sujeitos participantes da pesquisa. Está dividida em quatro subseções que tratam dos seguintes assuntos: os desejos que os sujeitos possuem para a vida, suas percepções, motivos e sentidos do/para estudo.

A terceira seção, intitulada “As ações pedagógicas e o desenvolvimento psíquico possível”, está dividida em duas subseções: na primeira nos esforçamos para interpretar as ações pedagógicas que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem, com base nas falas e avaliações dos estudantes; na segunda tentamos traçar alguns indícios de práticas pedagógicas possíveis, específicas para esses destinatários, tendo em vista o compromisso com um ensino que privilegie a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Para a realização da interpretação dos dados coletados/produzidos nas escolas, o ponto de partida deve ser uma sistematização das bases teóricas norteadoras, com os principais conceitos necessários para a compreensão do objeto de estudo, e é essa a tarefa que nos propomos no capítulo a seguir.

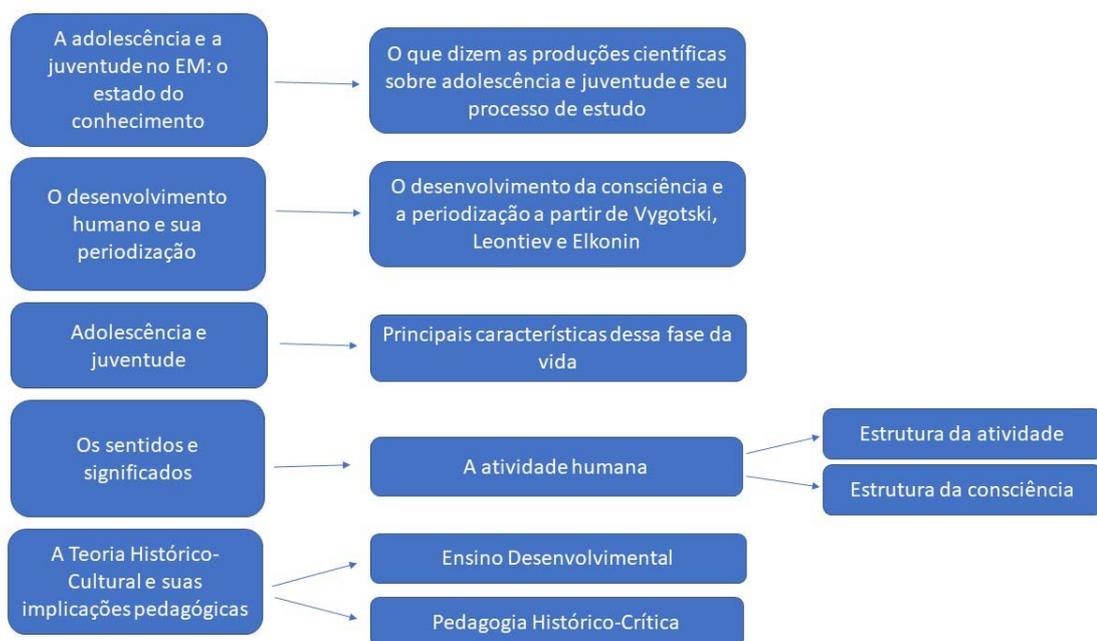
1 ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

No presente capítulo serão discutidas as bases que dão sustentação teórica ao trabalho. Serão apontados os conceitos fundamentais do EHC, no intuito de compreender o processo de estudo e suas relações com os adolescentes e jovens, estudantes do Ensino Médio. O intuito aqui é trazer os principais aportes do EHC que orientam a pesquisa.

Para isso, consideramos importante trazer os autores clássicos como forma de compreensão da realidade atual, sem deixar de voltar o olhar para os autores contemporâneos, que são os seus continuadores e se utilizam dos clássicos para investigar problemas da atualidade. Procuramos explanar inicialmente o levantamento das pesquisas recentes, já desenvolvidas, com relação aos adolescentes e jovens no processo de educação escolar. Em seguida, discutiremos o desenvolvimento psíquico humano e sua periodização, a partir dos clássicos, sem nos privar das contribuições de autores contemporâneos.

Na sequência, aprofundamos os conceitos de sentidos e significados, assim como sua inter-relação com os demais elementos que compõem a estrutura da atividade. Encerramos o presente capítulo com o aprofundamento das implicações pedagógicas, já elaboradas atualmente com base no EHC, e que visam o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Abaixo ilustramos como se dará a organização do corrente capítulo.

Figura 1 - Organização do primeiro capítulo



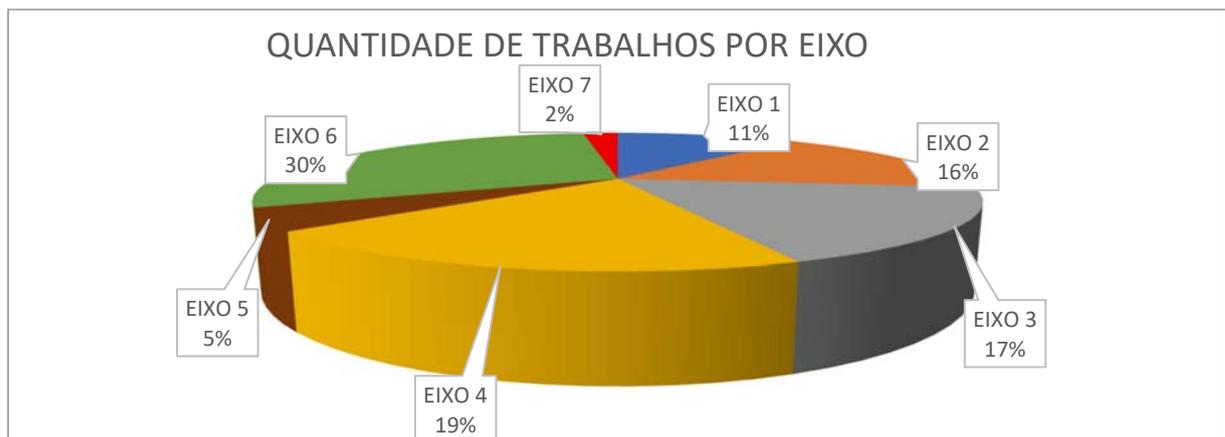
Iniciaremos com o que dizem as produções realizadas nos últimos anos acerca do tema que nos propomos estudar.

1.1 A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE: PRODUÇÕES A PARTIR DO EHC

Para uma melhor definição dos rumos do trabalho, foi realizada, ainda em outubro de 2017, uma busca em teses e dissertações disponíveis na página eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem determinação de período temporal, nos programas de Educação e de Psicologia, com as seguintes associações de descritores/palavras-chave: juventude ensino médio, adolescência ensino médio e adolescência educação escolar.

Na ocasião, foram encontrados 281 trabalhos e classificados nos seguintes eixos: 1. Os sentidos e concepções dos jovens e adolescentes em relação a escola/escolarização e trabalho; 2. Percursos, trajetórias e contextos juvenis; 3. Políticas públicas de/para juventude e adolescência; 4. Práticas pedagógicas e contexto do ensino; 5. Conceito de juventude/adolescência e desenvolvimento psíquico; 6. Juventude/adolescência e seus desafios; e 7. Jovens profissionais (ZANELATO; URT, 2017).

Gráfico 1 - Percentual de trabalhos por eixo



Fonte: Zanelato e Urt (2017).

Dentre os trabalhos encontrados, foi feita uma busca direcionada aos que apresentavam como base o Enfoque Histórico-Cultural (EHC) e neles se realizou um estudo do que já existia até então e das lacunas necessárias de serem aprofundadas. Naquele momento, foram identificados 39 trabalhos que disseram utilizar-se dessa base teórica ou ter como fundamento epistemológico o materialismo histórico e dialético. Em alguns desses trabalhos também

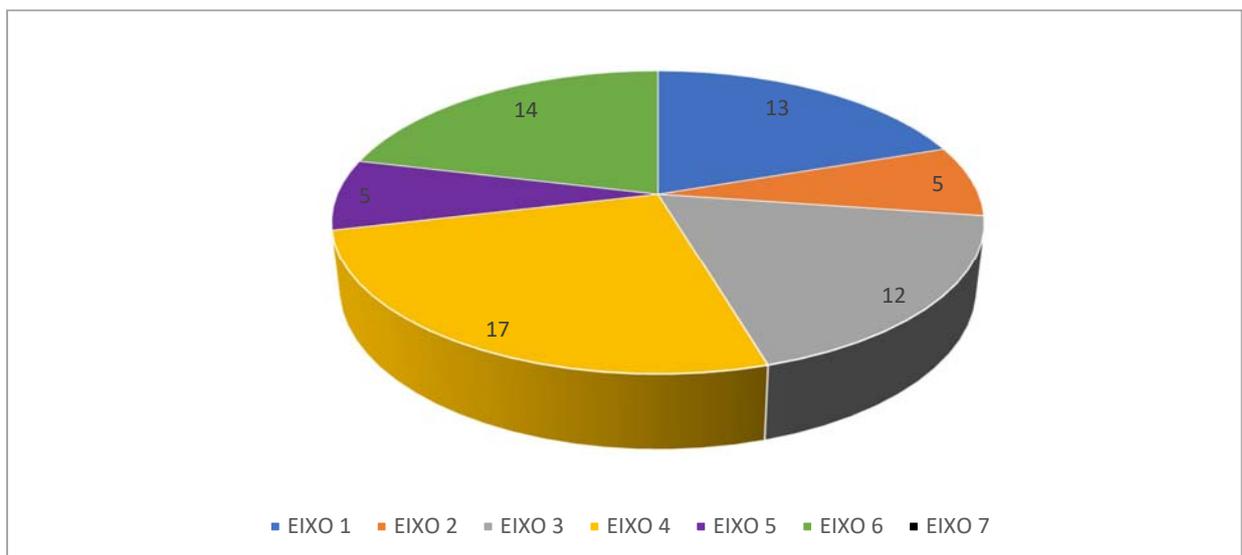
estiveram presentes outras nomenclaturas, como o anúncio da psicologia sócio-histórica e, em outros, apenas a apresentação de autores clássicos do EHC.

No ano de 2020, optamos por uma atualização²⁰ dos levantamentos de teses e dissertações nos mesmos bancos utilizados anteriormente, mas agora acrescentando diretamente nos descritores/palavras-chave, os termos que evidenciassem trabalhos no Enfoque Histórico-Cultural (EHC), tais como: histórico-cultural²¹, histórico-crítica, sócio-histórica e materialismo, essas associadas ao Ensino Médio (EM) e adolescência ou juventude e EM, ou EM e educação escolar.

Permanecemos com a seleção de teses e dissertações desenvolvidas por estudantes de programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia. Foi observado ainda se o trabalho se referia mesmo ao EHC ou apenas apresentava termos como histórico e cultural em outro contexto, descartando aqueles que apesar dos termos se fundamentavam em outros aportes teóricos.

Após a atualização, o quantitativo de trabalhos anunciados no Enfoque Histórico-cultural, se ampliou para um total de 66, desses, 18 são teses e 48 são dissertações. O quantitativo de teses e dissertações entre outubro de 2017 e outubro de 2020, girou entre um e seis trabalhos por eixo, mantendo uma proporcionalidade no seu aumento, nesse período. No gráfico a seguir, apresentamos os 66 trabalhos classificados por eixos²².

Gráfico 2 - Trabalhos anunciados na EHC



Fonte: Zanelato (2020).

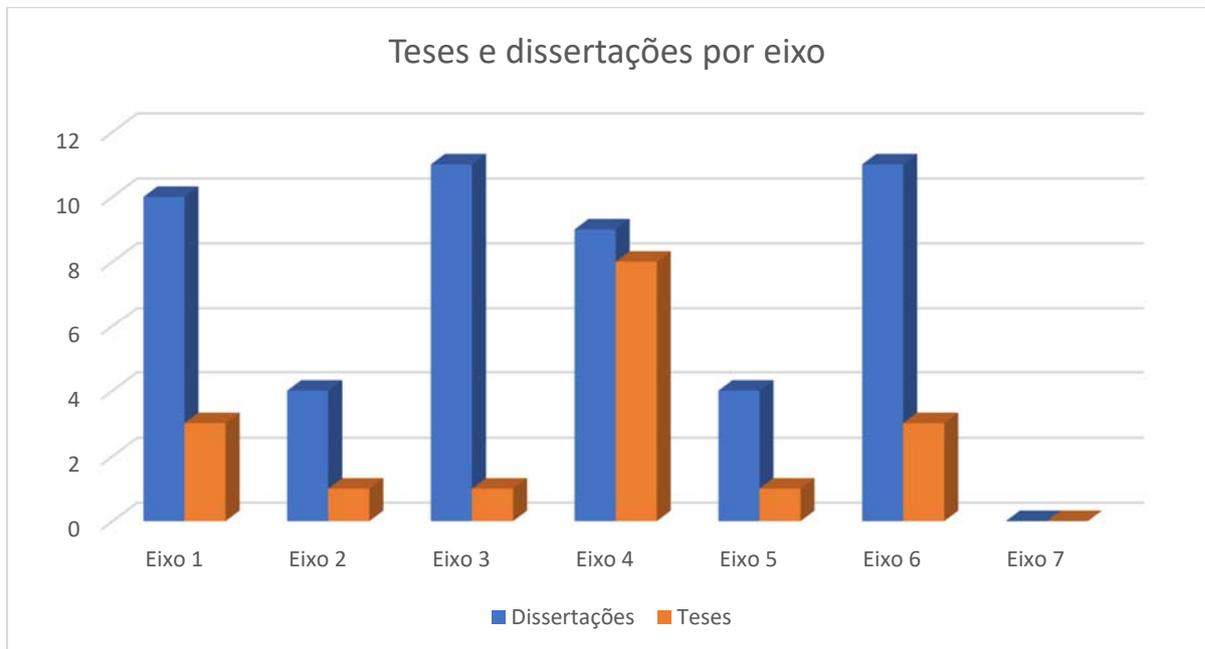
²⁰ Pesquisa realizada de até 15/10/2020, com o seguinte período de busca: de 2017 a 2020.

²¹ Com e sem hífen.

²² Mantivemos os eixos utilizados na primeira busca, em 2017.

No próximo gráfico é possível visualizar a quantidade de teses e dissertações separadamente, por eixo, sempre com o predomínio da quantidade de dissertações.

Gráfico 3 - Teses e dissertações por eixo



Fonte: Zanelato (2020).

Todos os eixos foram contemplados com trabalhos no EHC. Nos trabalhos foram analisados os dados qualitativamente e se utilizaram de técnicas, como: pesquisas bibliográficas, entrevistas, grupos focais, questionários com questões abertas e fechadas, narrativas/histórias de vida, análises grupais e individuais. Além disso, as pesquisas incluíam a análise de dados quantitativos, de documentos e legislação.

No eixo 1, os trabalhos encontrados se preocuparam em identificar sentidos/concepções/significados atribuídos pelos jovens em relação à escolarização e ao trabalho, desses, três são teses e dez são dissertações. Três deles se propuseram a identificar as percepções dos adolescentes e jovens acerca do trabalho/atividade profissional.

Quadro 1 - Relação dos trabalhos sobre sentidos da atividade de estudo

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Leal (2010) Tese	Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural	Compreender como adolescentes e jovens vivenciam a educação escolar, bem como explicitar e analisar elementos reveladores da constituição da consciência, humanizada ou alienada, a partir da discussão de temas referentes à adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho.	16 adolescentes da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública.
Barreto (2019)	Juventudes e ensino médio: perspectivas	Compreender as perspectivas formativas destinadas às juventudes no ensino	Grupos focais com os estudantes e aplicação de questionários aos

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Tese	formativas para o ensino médio em escolas públicas de Iporá, Goiás.	médio, buscando compreender para além do legalmente instituído se, e como, essa etapa de ensino dialoga com as/os jovens, seus principais destinatários.	professores/gestores e jovens/estudantes em dois colégios estaduais que ofertam essa etapa de ensino no município de Iporá, Goiás.
Perdigão (2019) Tese	Significações de futuro profissional para estudantes de ensino médio de diferentes classes sociais residentes em municípios com ofertas de formação profissional desiguais	Conhecer as significações de futuro profissional para jovens estudantes de ensino médio de diferentes classes sociais residentes em municípios brasileiros com oportunidades de formação profissional desiguais.	53 estudantes do ensino médio de dois municípios, localizados na Bahia e em São Paulo. Grupo focal com 16 deles, e desses, oito foram entrevistados individualmente.
Silva (2002) Dissertação	Trabalho e educação profissional: uma análise sob a ótica dos jovens	Verificar como os jovens que buscam programas de educação profissional e inserção no mercado de trabalho concebem as questões relacionadas com o trabalho, projeto profissional, qualificação e competência, nesta transição da era industrial para a era do conhecimento, global e digital.	Foram aplicados 82 questionários, distribuídos em dois grupos: 1) jovens matriculados em uma instituição cujo programa tem a finalidade de inserção no mercado de trabalho; e 2) jovens matriculados em uma instituição da rede oficial de educação profissional.
Otuka (2009) Dissertação	A dimensão subjetiva da escolha moral na adolescência	Analisou a dimensão subjetiva da escolha moral na adolescência e, portanto, apreendeu os valores utilizados para a fundamentação das escolhas feitas pelos jovens.	9 sujeitos adolescentes, estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública.
Ferreira (2011) Dissertação	Os jovens, suas concepções e escolhas: um estudo sobre as ações em orientação profissional na escola	Objetivou investigar o jovem estudante do terceiro ano do Ensino Médio diante da escolha profissional e as ações formais e não formais em Orientação Profissional em escolas de Campo Grande, MS.	Os jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio e a coordenação das escolas
Oliveira (2011) Dissertação	Os significados do trabalho para a juventude: um estudo sócio-histórico com adolescentes ricos	Investigar a relação que o jovem adolescente rico possui com o trabalho e a escolha profissional.	Alunos do 2º ano no ensino médio de uma escola particular específica de uma cidade do interior de São Paulo.
Ferrari (2013) Dissertação	Tipo assim... Ser aluno adolescente no IFES campus Colatina: sentimentos e impressões	Apresentar, a partir da perspectiva dos discentes, o que é ser aluno adolescente no IFES, quais são os sentimentos acerca de si, dos pares, da família e como acontecem as relações professor/aluno/objeto de conhecimento	20 alunos adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, matriculados no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFES Campus Colatina-ES
Pinto (2014) Dissertação	Os sentidos e significados constituídos por adolescentes sobre os saberes escolares	Apreender os sentidos e os significados que adolescentes constituem sobre os saberes escolares	2 adolescentes: um de 12 anos (sexo masculino) e outro de 14 anos (sexo feminino), sem defasagem idade/série, matriculados nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas
Rocha (2016) Dissertação	O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Investigar quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	10 adolescentes residentes de um bairro de Porto Alegre onde o tráfico de drogas é fortemente instituído.
Costa (2016)	Psicologia escolar e juventudes: entre	Analisar de que modo as concepções dos jovens sobre juventude e sobre Psicologia Escolar podem contribuir para a	Entrevistas semiestruturadas com quatro jovens que cursaram o Ensino Médio Integrado ao

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Dissertação	caminhos e armadilhas.	problematização da práxis do psicólogo na escola.	Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
Toledo (2017) Dissertação	Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)	Conhecer que razões levam estudantes adolescentes a sair a escola regular, principalmente no oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, e que perspectivas e expectativas levantam quando procuram matrícula no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.	Entrevista semiestruturada com 6 adolescentes de 15 a 17 anos; questionário respondido por 80 alunos de 15 a 20 anos, todos do CIEJA Sé-Cambuci- SP.
Velasco (2018)	Juventude, trabalho, formação e futuro: O discurso dos discentes do Curso Técnico de Enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI	Analisar o discurso dos alunos do curso técnico de enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI, a partir do debate teórico no campo do trabalho e da educação na sociabilidade capitalista.	19 alunos que se encontram nos 1º, 2º e 3º anos do ensino técnico em questão.

Fonte: Zanelato (2020).

Dos trabalhos identificados no eixo 1, conforme exposto no quadro acima, quatro deles se dedicaram especificamente aos sentidos e percepções dos adolescentes acerca do estudo, são eles: Leal (2010), Ferrari (2013), Rocha (2016) e Pinto (2014). Destacaremos alguns pontos desses trabalhos, especificamente, porque foram importantes na delimitação do problema a ser pesquisado em nossa tese.

Os resultados obtidos na pesquisa de Leal (2010), ao buscar compreender como adolescentes e jovens vivenciam a educação escolar, assinalaram um desafio para a educação escolar dos adolescentes, principalmente pelo fato de sentirem e perceberem os conteúdos escolares como algo a ser memorizado para alcançar a nota. De acordo com a autora, a escola não possibilitou a formação do pensamento teórico, manteve-os na esfera do cotidiano, ou seja, manteve-os apenas nas aparências dos conteúdos estudados e não em sua essência. Apoiada em Rossler (2004), ela cita que o desafio consiste em como fazer o jovem chegar à possibilidade de compreensão da realidade em suas relações e múltiplas determinações, possibilitando ação consciente e transformadora da realidade.

Ferrari (2013) identificou que os estudantes sentem mais interesse em aprender quando o professor tem domínio do conteúdo, estimula a participação deles nas aulas, demonstra entusiasmo pelo conteúdo ensinado e interage com os alunos dentro e fora da sala. Eles conseguem perceber quando o professor não tem planejamento, quando não tem domínio ou interesse em ensinar e quando facilitam na prova. Consideram bom ser aprovado em uma prova facilitada, entretanto possuem ciência de que isso os prejudicará no futuro. A autora também verifica as percepções dos alunos sobre si, sobre os pares e sobre a família, no intuito de ter uma visão mais ampla do estudante e defende que a afetividade e suas relações sociais se refletem na aprendizagem.

Rocha (2016), por sua vez, realizou pesquisa com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com idade entre 14 e 18 anos, não necessariamente com estudantes do Ensino Médio. A partir dos dados coletados, a autora delimitou duas categorias de análise: aprendizagem e escola; e, aprendizagem e vida. Em relação à primeira categoria, a pesquisadora retrata que os adolescentes relataram a aprendizagem formal como difícil, como excesso de cópia, mas, demonstraram entusiasmo em relação a aprendizagens não formais (andar de bicicleta, aprender música, dança etc.).

Tanto no trabalho de Ferrari (2013), quanto no de Rocha (2016), os adolescentes apontam como positivo o professor que mantém certa amizade com o aluno. Rocha (2016, p. 133), afirma que “trata-se de sujeitos que não têm o respeito “gratuito” do outro, convivem diariamente com o preconceito e, assim, precisam ser acolhidos em um ambiente escolar que lhes permita sentir-se pertencentes e participantes e não espectadores e estranhos”.

A autora chega às seguintes considerações, a partir da pesquisa:

Nesse contexto, é necessário perceber que a relação que os sujeitos da pesquisa constroem com a escola, com os ensinantes e com o aprender está integrada a uma subjetividade que se constitui em movimentos dialéticos entre a produção individual do sujeito e o material. As situações que o aluno vivencia na escola lhe remeterão a sentidos e emoções produzidos anteriormente, que podem não ser específicos desta aprendizagem, mas da zona de sentido; da mesma forma, as situações que o aluno vive fora da escola podem lhe remeter às produções que se dão em função das experiências da escola. (ROCHA, 2016, p. 148).

O quarto trabalho que destacamos nesse eixo é o de Pinto (2014). O estudo demonstrou que, na visão dos adolescentes, a passagem pela escola e a apropriação de conhecimentos são necessários para uma ascensão social e financeira, são importantes para um futuro “melhor”. A autora também encontrou elementos nos discursos dos adolescentes que indicavam o conhecimento escolar como importante para promover maior integração social, facilitar a comunicação com os amigos, também para o uso e a importância da matemática, do raciocínio lógico e da escrita no cotidiano.

Além desses trabalhos relacionados aos sentidos e concepções acerca do estudo, outros cinco se dedicaram as perspectivas profissionais desse público, são eles: Silva (2002), Ferreira (2011), Oliveira (2011), Perdigão (2019) e Velasco (2018). Esses trabalhos anunciam que para o adolescente e jovem que frequenta o EM, a preocupação com o futuro profissional está presente, seja para os que frequentam o ensino regular, seja para os que frequentam o ensino técnico, ou ainda, para os que migram para a EJA, como anunciou Toledo (2017).

Dentre esses trabalhos, o de Ferreira (2011) foi desenvolvido na cidade de Campo Grande/MS. Um dos municípios investigados na corrente tese é do estado de MS, por isso

observamos com maior atenção alguns resultados trazidos pela autora. A autora realizou a pesquisa com estudantes do 3º ano do EM em uma escola pública e em uma escola privada e, dentre os participantes da escola pública, quase 60% já possuíam trabalho remunerado, enquanto na escola privada nenhum anunciou exercer função remunerada.

Da mesma forma, a escolaridade dos pais também foi muito maior na escola privada, 60% deles possuíam ensino superior completo, enquanto na escola pública, apenas 15% dos pais possuíam esse grau de escolarização. Outro dado interessante que a pesquisa traz, são as áreas de preferência profissional desses estudantes, apresentamos na íntegra abaixo.

Quadro 2 - Áreas de preferência profissional

ÁREAS DE TRABALHO	Q.	%
Setor comercial-empresarial	11	41
Saúde	6	22
Veterinária	5	19
Direito	3	11
Engenharia	2	7
TOTAL	27	100

Fonte: Ferreira (2011, p. 80).

Ao questionar os participantes da pesquisa se já haviam pensado em fazer um curso profissionalizante, Ferreira (2011) anunciou que 70% dos estudantes da escola privada responderam que não, enquanto 70% dos de escola pública responderam que sim. Como é possível verificar, o contexto socioeconômico dos estudantes os possibilita a se direcionar mais para o ensino profissional ou mais para o superior. As condições concretas de existência são determinantes desse processo de “escolha”²³ profissional.

No eixo 2, “Percurso, trajetórias e contextos juvenis”, de maneira geral, encontramos trabalhos que versavam sobre: percursos juvenis, trajetórias escolares, cotidianos dos jovens, envolvimento em movimentos sociais, projetos futuros, expectativas e realidades, orientação profissional, projetos de vida, sentidos da vida, manifestações artísticas, lazer, sociabilidade e relações entre escola e cultura.

²³ Colocamos a palavra escolha entre aspas, porque compreendemos que a escolha é determinada pelas condições concretas dos indivíduos.

Já com relação aos trabalhos que se anunciam no EHC, nesse segundo eixo, foram encontradas uma tese e quatro dissertações. Abaixo expomos os dados de cada uma delas.

Quadro 3 - Relação trabalhos do Eixo 2 no EHC

Referência Ano Tipo	Título	Objetivo	Público investigado
Nogueira (2016) Tese	O futuro é a semana que vem: um estudo sobre juventude e tempo.	Pesquisar como os jovens estão significando seus projetos de futuro mediados pelo tempo do contemporâneo.	31 jovens, sendo alunos de terceiro ano do ensino médio de algumas escolas particulares da cidade São Paulo e alunos de cursinhos pré-vestibulares, também privados.
Renesto (2009) Dissertação	Jovens leitores em meios populares: paradoxais constituições leitoras.	Esta pesquisa investigou a constituição leitora de jovens nas camadas populares da cidade de São Paulo.	13 sujeitos entre 17 e 31 anos, usuários de uma biblioteca comunitária na cidade de São Paulo.
Duarte (2016) Dissertação	Redes sociais virtuais, sociabilidade juvenil: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Porangatu.	Procura discorrer quais são os sentidos conferidos por um grupo de jovens de Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Porangatu às redes sociais frente às experiências constituintes do espaço virtual.	34 jovens do Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Porangatu.
David (2019) Dissertação	Movimento das ocupações escolares: “o fazer político dos jovens secundaristas” no município de Francisco Beltrão-PR.	Analisar o processo de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorridos em 2016, principalmente no município de Francisco Beltrão, de modo a revelar especificamente em que medida a participação dos jovens secundaristas neste Movimento contribuiu para a formação política dos jovens participantes.	11 entrevistas semiestruturadas com jovens participantes das ocupações em Francisco Beltrão.
Carvalho (2019) Dissertação	Vidas de adolescentes em vulnerabilidade: histórias de vida escolar e projeto de vida no contexto do AJA/MS.	Compreender as trajetórias escolares e os projetos de vida profissional dos adolescentes atendidos pelo Projeto Avanço Jovem na Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (AJA/MS), que foi implantado neste estado no ano de 2016 com o objetivo de atender adolescentes de 15 a 17 anos que estão em situação de distorção idade-ano.	Foram 6 (seis) sujeitos participantes.

Fonte: Zanelato (2020).

Todos os trabalhos se fizeram importantes para uma ampliação de conhecimentos acerca das pesquisas já desenvolvidas, entretanto destacaremos a dissertação de Carvalho (2019), por ter sido realizada no estado de MS. Ela evidencia que as situações socioeconômicas dos adolescentes que frequentam o projeto AJA-MS são determinantes no projeto de vida profissional e nas relações desses indivíduos com a escola. Além disso, na fala de alguns dos adolescentes pesquisados, segundo a autora, fica registrado que eles almejam o ensino superior

sem, contudo, conhecer em que consiste tal curso. Pelas histórias de vidas dos participantes da pesquisa, Carvalho (2019, p. 132) destaca:

Neste estudo prevaleceu a importância da educação escolar, mas também a elucidação de que o processo educativo não está disponível a todos, ou pelo menos não esteve ao alcance de alguns estudantes escutados nesta pesquisa. Logo, estar inserido em uma instituição escolar não garante que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos e nem o resguarda da violência que ocorre dentro e fora do âmbito escolar, porque estar na escola também não impede que entraves relacionados às questões socioeconômicas interfiram em sua trajetória.

A pesquisa supracitada nos alerta para o fato de que a oferta de ensino não é garantia de que os adolescentes se apropriarão dos conhecimentos sistematizados e que conseguirão se utilizar deles para pensar o mundo e a si próprios. Se faz necessário compreender como se dá esse processo de ensino em suas condições concretas, na organização da sociedade atual, para compreender porque o conhecimento não está garantido a todos.

Apontaremos em seguida os trabalhos que compõem o Eixo 3, “Políticas públicas de/para juventude e adolescência”, dessas, uma tese e onze dissertações.

Quadro 4 - Relação de trabalhos do Eixo 3

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Gianelli (2018) Tese	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado.	Analisar as perspectivas e concepções de alunos, professores, gestores e equipe socio pedagógica sobre o princípio pedagógico dos cursos Técnico de Eletrônica e Técnico de Informática Integrados ao Ensino Médio.	Grupo Focal com 21 alunos do quarto ano dos cursos Integrados, onze professores, três gestores e três servidores da equipe socio pedagógica.
Delmondes (2006) Dissertação	Os (des) Caminhos Da Educação Profissional: Uma Análise Das Experiências Dos Egressos Dos Cursos Técnicos De Campo Grande – MS.	Analisar, a partir das experiências profissionais dos egressos dos cursos técnicos, a efetividade da Educação Profissional enquanto política pública, ou seja, se esta possibilita as suas inserções no mercado de trabalho.	78 questionários aplicados a egressos de cursos técnicos oriundos de instituições privadas de Campo Grande/MS de 2002 a 2004.
Honório (2009) Dissertação	A dimensão educacional no projeto Faixa Azul: a juventude em questão.	Conhecer o espaço destinado à educação nas políticas para a adolescência e juventude, tendo como foco central o projeto Faixa Azul, situado na cidade de Barbacena /M.G.	Dois questionários que foram aplicados a dois grupos de sujeitos da pesquisa: um composto por adolescentes e outro composto por jovens.
Santos (2011) Dissertação	Jovens do PROEJA de Urutaí: mediações entre a escola e o mundo do trabalho.	Investigar quem são os jovens alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), campus Urutaí nos cursos técnicos integrados de Informática e Alimentos no ano de 2010.	15 jovens alunos do PROEJA do IF Goiano, campus Urutaí, nos cursos técnicos integrados de Informática e Alimentos no ano de 2010, com idades entre 18 e 29 anos.
Barbosa (2015) Dissertação	Implantação e consolidação da Escola Normal no Sul de Mato Grosso: Escola Normal	Compreender como se deram as iniciativas acerca do processo de implantação e consolidação da Escola Normal no Sul do Estado de Mato	A pesquisa se concretiza pela análise de fontes primárias, entre as quais, a legislação (leis, decretos, mensagens, relatórios)

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
	Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975).	Grosso, em particular, os móveis determinantes da criação e consolidação da Escola Normal Jango de Castro, na cidade de Aquidauana/MT, no período que se estende de 1949 a 1975.	produzida acerca da escola normal e os arquivos escolares (livros de atas, livros de matrículas, livros pontos, entre outros) pertencentes à referida instituição, bem como o recurso metodológico de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos ex-dirigentes, ex-alunos e ex-professores da Escola Normal Jango de Castro.
Dias (2016) Dissertação	O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP.	Investigar o ProEMI diante das necessidades históricas e sociais que envolvem o ensino médio e a formação plena da juventude nos dias de hoje.	Aplicação de questionários e realização de entrevistas ao corpo gestor de três escolas públicas adequadas ao ProEMI, e realização de entrevistas com estudantes do terceiro ano do ensino médio das unidades selecionadas.
Carvalho (2017) Dissertação	Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica.	Investigar o Ensino Médio no Brasil e sua relação com a juventude da classe trabalhadora no período da década de 1990 até o momento atual.	Análise bibliográfica e pesquisa em Bancos de Teses e Dissertações.
Castro (2019) Dissertação	O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas.	Estudar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática pedagógica, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, a partir do estudo sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, especificamente a formação dos conceitos científicos de alunos que se encontram na primeira infância ao período da adolescência.	Cunho teórico bibliográfico, documental
Souza (2019) Dissertação	Escola Família Agrícola e reprodução social construindo caminhos de resistência: construindo caminhos de resistência.	As condições de inserção e atuação profissional, produtiva e social dos jovens egressos da Escola Família Agrícola Nova Esperança, inserida no Território Alto Rio Pardo, microrregião do Norte de Minas Gerais em suas contradições e acirramento das condições materiais de vida decorrentes do processo de inserção do capitalismo agrário no estado.	Entrevistas com 50 egressos da instituição.
Lopes (2019) Dissertação	O aprender e o não aprender de adolescentes em um Projeto de Distensão Idade-série e educação de jovens e adultos.	Analisar as concepções dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem, aprender ou não aprender, inseridos em um Projeto intitulado de Avanço do Jovem na Aprendizagem- AJA-MS.	Entrevista individual com quatro estudantes que frequentavam há pelo menos um ano o Projeto AJA-MS, análise documental disponibilizada pela escola do desenvolvimento e evolução pedagógica- "gráfico da aprendizagem" (registro) e as acolhidas-momentos pedagógicos no Projeto (expressão).
Bezerra (2019) Dissertação	Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio.	Analisar a correlação de forças em disputa no processo de concepção do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 e na discussão da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, com foco na atuação empresarial, tendo em vista sua atual hegemonia nas políticas educacionais.	Bibliográfico e documental.
Zank (2020)	Base nacional comum curricular e o "novo"	Discutir o "Novo" Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a formulação da	Bibliográfica, documental.

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Dissertação	ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.	Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Trata-se, portanto, de refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora.	

Fonte: Zanelato (2020).

O Eixo 3 traz assuntos relacionados às políticas educacionais para o Ensino Médio e programas destinados a esse público, história da educação, análise de documentos, de legislação e avaliações oficiais, como ocorre com os estudos de Carvalho (2017), Castro (2019), Bezerra (2019) e Zank (2020). Cabe esclarecer que o nosso foco não é uma análise do EM, entretanto, não é possível compreender o processo de estudo para adolescentes e jovens que cursam o EM, sem uma visão mais ampla das condições concretas em que estão inseridos, o que inclui as políticas educacionais disponíveis a esse público.

Outros seis trabalhos citados, como os de Gianelli (2018), Delmondes (2006), Honório (2009), Santos (2011), Barbosa (2015), Dias (2016) e Souza (2019) e Lopes (2019), oportunizam que os estudantes avaliem a política educacional a eles ofertada, por meio de questionários, entrevistas e grupos focais. Dentre eles, dois foram realizados no estado de MS, o de Lopes (2019) e o de Delmondes (2006).

O trabalho de Lopes (2019, p. 106) aponta, com base na avaliação dos estudantes adolescentes, que “por mais que apresentem dificuldades em algumas matérias, ainda assim percebem que pelo formato e metodologia apresentada vem obtendo êxito nas tarefas diárias tanto dentro como fora da sala de aula”.

Delmondes (2006, p. 5) realiza sua pesquisa com egressos do ensino profissional ofertado no estado de MS e chega à conclusão que existe “uma tendência no aumento das relações informais de trabalho, e também constata que a conclusão de um curso técnico, além de não garantir inserção no mercado de trabalho, pouco contribui para que esses sujeitos compreendam a sociedade na qual estão inseridos”.

Esses trabalhos nos alertam para a importância de verificar, também em nossa pesquisa, as políticas educacionais que estão disponíveis para os sujeitos, adolescentes e jovens do Ensino Médio, se atendem as reais necessidades deles e em que medida atendem. As políticas educacionais são direcionadas por uma concepção de ser humano a ser formado e se constituem em particularidades do processo de ensino.

Já o Eixo 4 está relacionado às práticas pedagógicas e contexto do ensino, e nele foram elencados 17 trabalhos, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5 - Relação de trabalhos do Eixo 4

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Tavares (2007) Tese	Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio.	Tem como objetivo mostrar a contribuição do ensino de poesia no Ensino Médio, para a formação sociolinguística, cognitiva e afetiva dos alunos.	Experimento em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte, no município de Natal, com alunos adolescentes com faixa etária entre 14 e 18 anos
Bock (2008) Tese	A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio.	Investigar como jovens de baixa renda, egressos do ensino médio público, elaboram sua escolha profissional. Buscam-se os sentidos subjetivos que atribuem a esta decisão e aos seus determinantes.	Doze participantes foram selecionados para compor um grupo de orientação profissional.
Silva (2013) Tese	O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD EM) e o mercado editorial (2003-2011)	Estudar as razões históricas que levaram o Ministério da Educação a criar e implementar o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLD/EM), no Brasil durante o período de 2003 a 2011.	Legislação e documentos.
Oliveira (2013) Tese	Novas tecnologias na educação escolar do campo: o discurso verbal-visual e mediações a partir do blog Jovem Ceier - ser jovem, ser agricultor sustentável em ação do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão - ES.	Esta pesquisa de doutorado refere-se ao estudo sobre as novas tecnologias na educação do campo no Estado do Espírito Santo, (ES), Brasil. Nosso objeto de pesquisa está focado no blog Jovem Ceier do Centro Integrado de Educação Rural de Vila Pavão - ES (Ceier).	Alunos do Ensino Médio do Ceier de Vila Pavão – ES (anos 2011/2012).
Leite (2013) Tese	Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú.	Investiga a Educação Estética no Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Guarapari e tem como objetivo geral compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens nessa modalidade de ensino mediada pela arte, aqui representada pela obra de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador, atuante no Espírito Santo.	Estudantes dos cursos de Eletromecânica e Administração do EMI no IFES, Campus Guarapari.
Silva (2016) Tese	Produção de jogos digitais por jovens: uma possibilidade de interação com a Matemática.	Entender como ocorre a produção de jogos digitais pelos alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no processo de interação com a Matemática.	28 alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
Sieben (2017) Tese	(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul.	Análise da implantação do projeto educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, iniciado em 2011.	24 Alunos, 30 professores e 04 gestores de duas escolas.
Motter (2018) Tese	Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico	Busquei evidências de aprendizagem com significado em processos de formação de conceitos científico-escolares por adolescentes, o que levou a pensar e compreender a significação da atividade de estudo e	Pesquisa-ação. O grupo de pesquisa se constituiu por mim, uma professora de Geografia e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
	cultural e pedagogia histórico-crítica.	de ensino como constitutivas do psiquismo humano.	
Greco (2000) Dissertação	Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes.	Analisar os aprendizes, as aprendizagens e a geografia como um saber e uma prática em movimento. Estudo sobre como os alunos vivenciam a geografia e aprendem sobre essa geografia que está em todo lugar e em sala de aula.	Jovens adolescentes entre 14 e 17 anos, entre o 5º e o 8º anos, moradores de diferentes bairros.
Aurora Neta (2008) Dissertação	O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura.	Investigar a relação do jovem aluno do ensino médio, com a leitura, a partir do discurso corrente que diz que o jovem não gosta de ler. Analisar o discurso da considerada não-leitura dos jovens alunos.	20 alunos do 3º ano do ensino médio, estudantes do Colégio Estadual Américo Antunes da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás.
Pinto (2013) Dissertação	Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais.	Compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes, com deficiência intelectual, que estão matriculados no atendimento educacional especializado (AEE).	Os sujeitos da pesquisa foram pais (cuidadores) que tinham filho(a) adolescente com deficiência intelectual matriculado(a) na rede pública municipal de ensino de São Luís MA e no AEE.
Santos (2014) Dissertação	Interpretando “mundos”: jogos digitais & aprendizagem histórica.	Investigar as possibilidades de aprendizagem histórica mediada pelos jogos digitais.	113 alunos de três turmas do 2º ano do EM de MG.
Kanasiro (2014) Dissertação	Adolescência e escolarização: aspectos do cotidiano de alunos de escolas técnicas de São Paulo.	Este trabalho problematiza a concepção de “adolescência” e coloca em questão o tratamento desse período como algo natural e universal, sobretudo vinculado aos fatores biológicos.	Entrevista com seis estudantes de três escolas técnicas estaduais pertencentes ao Centro Paula Souza, além de uma observação com inspiração etnográfica em uma dessas escolas.
Souza (2016) Dissertação	A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural.	O presente trabalho tem como foco a investigação das formas como o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, participa e pode potencializar o desenvolvimento de habilidades psicológicas superiores em estudantes.	Adolescentes no Ensino Médio.
Alves (2019) Dissertação	Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia.	Desenvolver um método de ensino pautado no materialismo histórico-dialético que proporcionou o desenvolvimento de uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica na disciplina de Sociologia, da terceira série do Ensino Médio, a partir do tema relacionado aos movimentos sociais pela terra.	Pesquisa-ação com estudantes do 3º ano do EM, nas aulas de Sociologia, em escola pública estadual paulista
Lima Júnior (2020) Dissertação	Adolescência contemporânea e ensino-aprendizagem através de role-playing game digital: apropriação de conhecimentos e identificação na escola.	Compreender a apropriação de conhecimentos e a identificação no processo de ensino-aprendizagem escolar de adolescentes a partir do uso de RPG digital.	Pesquisa de campo, de caráter qualitativo, participante e interventivo. Relatamos e analisamos vivência de ensino-aprendizagem a partir do uso de RPG digital com estudantes do 6º ano do ensino fundamental.
Noguchi (2020) Dissertação	Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes diante da desigualdade social e da	Analisar a concepção de mundo de adolescentes sobre violência e desigualdade social e o papel da educação escolar nesse processo, partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases	Grupos focais com 07 adolescentes, entrevistas semiestruturadas com as professoras de Filosofia e Sociologia e análise dos cadernos de Filosofia e Sociologia do

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
	violência: uma análise histórico-cultural.	filosófica e epistemológica encontram-se alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético.	programa “São Paulo Faz Escola”.

Fonte: Zanelato (2020).

Nesse eixo, foram encontradas oito teses e nove dissertações que se anunciam no EHC e tratam de assuntos que relacionam a prática pedagógica com: a leitura, o uso de computador, jogos, busca e uso da informação, ensino de filosofia, ensino de sociologia, ensino de arte, relações entre mídia e escola, uso de redes sociais, currículo, educação profissional, educação técnica/tecnológica, ensino médio politécnico, ensino médio vinculado ao ensino profissional e escola militar.

Quatro trabalhos trouxeram propostas de utilização de jogos e tecnologias nas práticas pedagógicas com adolescentes e jovens. Todos apontam experiências exitosas, como é possível vislumbrar nos resultados anunciados nos resumos desses trabalhos:

O trabalho revelou que os jogos digitais de temática histórica são objetos da cultura capazes de mediar situações que levam os jogadores a pensar e interpretar situações e representações que sugerem épocas passadas, assim, a relação temporal foi fator relevante para que os jovens interpretassem sentidos históricos nas imagens mediadas pelo game. No entanto, há necessidade de aprofundar o debate na escola sobre a História e os meios midiáticos a fim de oferecer aos sujeitos operações mentais mais críticas sobre a relação da História com as representações da tela. (SANTOS, 2014).

Dessa forma, apresentamos uma compreensão acerca do objeto estudado, bem como demonstramos a potencialidade do uso dos RPG digitais como instrumentos de ensino-aprendizagem que possibilitam aos sujeitos da prática escolar, especialmente os estudantes, vivenciarem um processo educativo singular, lúdico, recreativo e (re)criativo, implicando-lhes criticamente frente a apropriação dos conhecimentos de sua história e de sua cultura a partir do laço educacional que estabelecem com o próprio objeto de conhecimento, com os pares e com aquele Outro que os engendra. (LIMA JÚNIOR, 2020).

A análise dos dados nos permitiu considerar que os alunos podem, a partir da construção e desenvolvimento de jogos virtuais, dar novos significados ao processo de ensinar e aprender Matemática, utilizando a experiência que possuem com jogos digitais no processo de construção do conhecimento crítico acerca de conceitos utilizados. A evolução do processo de criação de jogos tornou nossos sujeitos conscientes dos processos técnicos de desenvolvimento e programação de um game e da ligação dos conceitos matemáticos necessários para a execução deste trabalho. (SILVA, 2016).

Os resultados desta pesquisa mostraram que incorporar a cultura digital e as novas tecnologias na Educação do Campo está para além do fortalecimento da aprendizagem, da interação; uma vez que o uso das novas tecnologias pode fortalecer culturas, valores locais, regionais, além de dar visibilidade a uma Educação do Campo forjada pelos movimentos sociais e povos camponeses. (OLIVEIRA, 2013).

Esses dados são de fundamental importância para pensar o trabalho com jogos e tecnologia no EM, sem deixar de ter claro que para isso se faz necessário o seu acesso, na

escola, com qualidade na oferta de internet e de computadores, assim como um conhecimento técnico por parte dos professores.

Todos os trabalhos do eixo 5 merecem destaque aqui, por tratarem do conceito de juventude/adolescência e seu desenvolvimento psíquico, e por fazer isso no EHC. Trata-se de cinco trabalhos, quatro dissertações e uma tese, desses: três foram realizados com análise de dados bibliográficos e documentais e dois com dados empíricos (um com professores e outro com estudantes).

Basmage (2010), realizou sua pesquisa com 23 adolescentes, alunos de escolas da rede particular e pública de Campo Grande/MS, com o objetivo de investigar a constituição do sujeito adolescente ao se apropriar da internet em seu cotidiano. Aponta que a internet tem ocupado lugar central na vida dos adolescentes e se apresenta como um instrumento de que os adolescentes se apropriam e utilizam para interagir com seus pares, imprimindo assim suas marcas na identidade e na formação desse sujeito. A autora destaca que a escola precisa estar articulada e atenta a esses novos elementos presentes na dimensão adolescente, como é possível verificar na citação abaixo.

Diante desse contexto, faz-se necessário repensar os modelos pedagógicos existentes, reorganizar o ato de ensinar. Especialmente diante do fato de que existe um jovem presencial, mas que também é virtual. Faz-se necessário a disponibilidade do professor para incorporar esses novos aparatos em sua prática uma vez que a escola não pode mais ignorar esses novos instrumentos que fazem parte da vida dos adolescentes (BASMAGE, 2010, p. 126).

Outro trabalho que realiza uma pesquisa empírica é o de Rodrigues (2020), mas o faz com os professores, no intuito de se aproximar das suas significações sobre adolescência. Em suas constatações, a autora aponta que ainda prevalece a naturalização da adolescência como um fenômeno universal e que, apesar de compreenderem aspectos singulares, não se percebe um avanço na explicação do porquê de as mudanças acontecerem. Rodrigues (2020, p. 15), sugere que “a reflexão sobre qual visão de homem e de mundo está presente na formação de professores e, antes mesmo, no ensino da Psicologia da Educação nos cursos de Psicologia”.

Barbosa (2015) investiga a visão que as escolas de Educação Básica têm sobre a adolescência. Para tal, realiza busca nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de sete escolas públicas estaduais da região noroeste do Paraná e chega à seguinte constatação:

Percebemos que há “pouco” conhecimento ou debate no interior da escola sobre o alunado adolescente e, em especial, como se dá sua aprendizagem. Ficou evidenciado que nem todas as escolas têm clareza da importância de estudar esta fase da vida do sujeito como um caminho para fortalecer as práticas pedagógicas das escolas e, sobretudo, dos professores no processo ensino aprendizagem dos adolescentes. (BARBOSA, 2015, p. 150).

A autora (2015, p. 7) ainda constata que 40% das escolas pesquisadas não abordaram a concepção de adolescência e/ou aprendizagem nesse período, e aponta para a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre adolescência e maior acesso às produções da psicologia histórico-cultural, visto que essa defende “uma educação que priorize a mediação dos conteúdos sistematizados pela humanidade e que favoreça a formação omnilateral do sujeito no Ensino Médio”.

Os outros dois trabalhos desse eixo são os de Anjos (2013 e 2017), que comportam uma análise bibliográfica aprofundada e muito bem fundamentada na teoria histórico-cultural, e que auxiliam na compreensão do adolescente como um ser social em construção. Também fazem pensar na importância da tarefa da escola de trabalhar com conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia para possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação do pensamento teórico.

No Eixo 6, “Juventude/adolescência e seus desafios”, conforme relacionado abaixo, foram encontrados 14 trabalhos, desses: três teses e 11 dissertações.

Quadro 6 - Relação de trabalhos do Eixo 6

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Borba (2012) Tese	Juventude marcada: relações entre ato infracional e a Escola Pública em São Carlos – SP.	Investigar as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e seus percursos escolares perpassados por intervenções de instituições reconhecidas como de proteção, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente, uma vez deflagrado o ato infracional; no caso em estudo, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).	Reconstituição da história de vida de 10 adolescentes descritas e discutidas em seis narrativas.
Souza (2017) Tese	“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido”?: trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade.	Investigar, a partir das narrativas dos adolescentes privados de liberdade, a relação entre criminalização e escolarização nas suas trajetórias de desenvolvimento.	Foi realizada uma pesquisa durante quatro meses na escola de uma unidade de internação do Distrito Federal, com uma turma de 11 alunos do primeiro ano do ensino médio.
Nascimento (2019) Tese	Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências.	Analisar o movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero; e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS).	Entrevista com 38 estudantes matriculadas/os nos campi do IFS, nas modalidades do Ensino Médio Integrado e do Ensino Técnico.
Lima (2006) Dissertação	O sono na adolescência: Como o professor, o aluno e sua família lidam com ele?	Analisar como professores de Ensino Médio lidam com o sono de alunos adolescentes, em sala de aula.	Duas professoras e uma aluna de uma escola pública estadual da Zona leste de São Paulo, bem como com a mãe da estudante.
Melo (2008) Dissertação	O adolescente autor de violência sexual: estudo psicossocial.	Analisar o processo das relações vividas por um adolescente acusado de ser autor de violência sexual, que, antes de completar	Um adolescente.

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
		quinze anos de idade, segundo seu processo/prontuário fizera sete vítimas.	
Poletti (2010) Dissertação	Dos jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual.	A pesquisa investigou adolescentes de uma escola pública de Ensino Médio sobre como compreendem seus processos de educação sexual como subsídio a uma proposta de educação sexual emancipatória.	10 adolescentes entre 15 e 20 anos de idade (cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino), da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.
Rodrigues (2015) Dissertação	Educação sexual: práticas pedagógicas em aulas de Ciências de escolas da Diretoria de Ensino de Votorantim.	Conhecer e analisar as práticas pedagógicas em ES, realizadas por professores de Ciências e verificar em que medida a formação continuada interfere em suas concepções e ações nas aulas.	Um grupo de professores da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP.
Menin (2017) Dissertação	Sexualidade, adolescência e educação sexual a partir dos quereres e poderes da internet.	Entender como se dá o uso da internet no espaço escolar, se havia Educação Sexual nos colégios pesquisados, bem como, qual é a influência da internet na sexualidade dos adolescentes pesquisados.	43 adolescentes e 22 professores, ambos do Ensino Médio em 04 colégios estaduais da rede pública do município de Francisco Beltrão – PR.
Pimentel (2017) Dissertação	Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar: contribuições psicanalíticas.	O trabalho investigou a relação entre as categorias agressividade e sexualidade em adolescentes no contexto escolar, considerando-as interrelacionadas nessa pesquisa.	17 adolescentes entre 13 e 15 anos de idade, e 11 professores que lecionam para esses discentes em áreas de conhecimento distintas.
Nascimento (2017) Dissertação	O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa.	Analisar a atuação do Pedagogo-Orientador Educacional junto aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa.	4 Pedagogos-Orientadores Educacionais oriundos de 3 escolas públicas e 14 estudantes adolescentes de apenas 1 das instituições de ensino, envolvendo adolescentes que cumpriram medida socioeducativa e outros fora dessa condição.
Cardoso (2017) Dissertação	A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.	Compreender, por meio do método do materialismo histórico dialético, a construção da identidade de adolescentes autores de atos infracionais e o papel da escola nesse processo.	Levantamento dos registros dos Livros de Ocorrência Escolares (LOE) das escolas, os processos judiciais disponibilizados pela Vara da Infância e Juventude, bem como as entrevistas semiestruturadas com 7 adolescentes.
Roza (2017) Dissertação	Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná.	Identificar e analisar as percepções, concepções e práticas dos/as adolescentes de Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais.	Questionários com 93 adolescentes, com idade entre 16 e 18 anos e grupos focais com 25 adolescentes, dos/as participantes do questionário.
Figueiredo (2017) Dissertação	A compreensão e enfrentamento do uso abusivo e tráfico de drogas na escola à luz da teoria histórico-cultural.	Compreender o fenômeno do uso abusivo e tráfico de drogas na escola à luz da Psicologia Histórico-Cultural.	Entrevista com 5 adolescentes atendidos pelo Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi/ Maringá).
Silva Junior (2018) Dissertação	As ações da escola no enfrentamento da violência: o olhar dos coordenadores pedagógicos de um projeto para jovens em distorção idade-série.	Analisou as ações realizadas diante da violência pelas instituições educativas que atendem ao Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS), por meio dos relatos dos coordenadores pedagógicos.	Foram realizadas entrevistas com 4 coordenadores pedagógicos de três escolas que atendem ao Projeto AJA.

Fonte: Zanelato (2020).

Os trabalhos selecionados para o Eixos 6 contam com discussões acerca de temas que envolvem a adolescência e a juventude em relação à educação escolar, tais como: educação sexual (4 trabalhos), ato infracional e criminalização (3), violência e violência sexual (3), questões de gênero e diversidade sexual (2), drogas (1) e excesso de sono (1). Trata-se de pesquisas com visões críticas em relação a esses temas, compreendendo-os no contexto da realidade vivenciada por esses sujeitos.

Com relação ao Eixo 7, relacionado aos jovens profissionais, a partir do EHC, não foram encontrados trabalhos. Alguns tratavam desse tema, mas estavam mais relacionadas às políticas educacionais adotadas para os jovens e adolescentes, e foram inseridos no Eixo 3.

O levantamento dos trabalhos encontrados, nos permitiu a ampliação do conhecimento acerca do objeto, além de traçar um melhor direcionamento para nossa pesquisa, principalmente por dar acesso aos resultados já alcançados em pesquisas científicas concluídas recentemente. Muitos dos trabalhos anunciados nesse tópico serão utilizados ao longo da corrente tese, corroborando com dados que nos ajudem a compreender os adolescentes e jovens que frequentam o EM.

1.2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO E SUA PERIODIZAÇÃO

Autores clássicos do EHC se dedicaram a estudar o desenvolvimento psíquico humano pautados em estudos marxistas que, por sua vez, defendiam que é a existência social que determina a consciência. Vygotski (1996), ao estudar o desenvolvimento da consciência ou da personalidade consciente, tomou-a como um processo dinâmico e determinado pelas relações sociais.

O desenvolvimento, nessa concepção, deve ser compreendido como um processo dialético complexo. Vygotski (1996), ao se referir ao desenvolvimento infantil, explica que se alterna entre períodos de crises e períodos estáveis e, “a passagem de um estágio a outro não é feita por via evolutiva, mas revolucionária” (VYGOTSKI, 1996, p. 258). Os períodos do desenvolvimento psíquico não podem ser compreendidos como pré-definidos, mecânicos e estáticos, mas com variações de acordo com as condições históricas e sociais de cada sujeito, e de acordo com a forma como cada criança reflete, ativa e conscientemente, tais condições.

Segundo Vygotski (2004, p. 175), “a consciência é desde seus primórdios algo integral” e, por isso, suas mudanças e transformações se dão integralmente. As funções psíquicas são

interligadas formando um sistema e passam por saltos em que se reconfiguram e geram neoformações, isto é, novas formações com um grau de complexidade maior.

Entendemos por novas formações um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período determinado. (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255).

Ao longo da vida o ser humano realiza diversas atividades que possibilitam e são possibilitadas pelo desenvolvimento das funções psíquicas. Como resultado dessa dinâmica, se altera o conteúdo da imagem subjetiva que o sujeito possui de sua realidade objetiva e se reorganizam as formas como se generaliza tal realidade. Para Vygotski (1996), isso se torna possível devido ao processo de significação da palavra. O significado da palavra é considerado, por ele, a unidade entre consciência e realidade social.

A estruturação sistêmica da consciência pode, convencionalmente, ser denominada estruturação externa da consciência, enquanto a estruturação semântica, o caráter da generalização – sua estrutura interna. A generalização é um prisma no qual se refratam todas as funções da consciência. Ligando generalização com comunicação veremos que a primeira atua como função de toda consciência e não só do pensamento. Todos os atos da consciência são generalização, tal é a estrutura microscópica da consciência. Ao modo de tese geral direi que a mudança do sistema de relações entre funções se encontra estreita e diretamente vinculado com o significado das palavras, com o fato de que o significado da palavra começa a mediar os processos psíquicos. (VYGOTSKI, 1996, p. 361).

A ampliação do domínio da linguagem, juntamente com a apropriação de conhecimentos, amplia também as possibilidades de generalizações e se alteram as formas como o sujeito conceitua a realidade social. O autor (2001a) apresenta três estágios da formação de conceitos que atuam na maneira como o indivíduo pensa a realidade social e a si próprio: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

O pensamento sincrético se configura por percepções desconexas e discriminação de amontoados de objetos desordenados, e é mais comum na criança que ainda não tem fundamento interno de significados que sejam suficientes para estabelecer as devidas relações, e se apoia nas suas impressões subjetivas. Segundo Vygotski (2001a, p. 175), nesse estágio “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares, que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”.

Ao final desse estágio, a criança já consegue uma imagem sincrética, formada em uma base mais complexa, que equivale ao conceito, mas permanece apoiada em um único

significado para os representantes de diferentes grupos. Cada elemento particular da nova série sincrética é representante de algum grupo de objetos unificados anteriormente em sua percepção (VYGOTSKI, 2001a).

O pensamento por complexos cria generalizações a partir de cadeias ou coleções, utilizando-se de vínculos objetivos comuns que existem entre os objetos. Sua base é formada, segundo Vygotski (2001a, p. 180), por “um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição”. Tais vínculos se pautam na semelhança física, fatural e eventual, e são diversos, diferente do que ocorre com o pensamento por conceitos, que se caracteriza pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base (VYGOTSKI, 2001a).

A fase mais desenvolvida do pensamento por complexos é de pseudoconceitos. A generalização formada, embora aparentemente semelhante ao conceito, se difere pela essência e natureza psicológica. Ao realizar a situação experimental, Vygotski (2001a, p. 191) explica que a criança chega ao mesmo resultado dos conceitos, mas por meio de combinações baseadas em “vínculos diretos fatuais e concretos, numa associação simples”. Isso ocorre porque as operações intelectuais são diferentes daquelas utilizadas pelo adulto.

A criança se apropria dos significados das palavras utilizadas pelos adultos em seus discursos e isso determina as vias de desenvolvimento de suas generalizações; esse processo possibilita a compreensão mútua entre ambos, mesmo o pensamento da criança operando por complexos e dos adultos por conceitos, isto é, mesmo que ambos concebam o conteúdo do significado de modo diferente (VYGOTSKI, 2001a).

Davíдов (1988, p. 125) também se dedicou ao estudo do pensamento por conceitos, chamando-o de pensamento teórico. Essa forma de generalização possibilita que o sujeito interprete a realidade em suas mais variadas conexões com as diversas determinações que a compõem. Em suas palavras:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetal-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas com peculiar experiência objetal sensorial. Logo esta experiência adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar com o tempo, às experiências realizadas mentalmente.

Vygotski (2001) alerta que o fato de o adulto ter desenvolvido sua capacidade de pensar por conceitos, não significa que ele o fará a todo momento. Os pseudoconceitos não são exclusivos das crianças, os adultos também se utilizam dele no discurso cotidiano, e tais conceitos “representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra” (VYGOTSKI, 2001, p. 218).

Compreender dialeticamente esse processo é entender que o modo de generalizar a realidade é dinâmico e, dependendo das circunstâncias, nos utilizamos de operações com pensamentos constituídos por síncrese, complexos e conceitos. No pensamento conceitual, como a forma mais desenvolvida de generalizar a realidade, o indivíduo já dominou e superou as formas de pensar por síncrese e por complexos, mas recorre a elas sempre que precisar.

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

Conforme já mencionado, trata-se de um processo dinâmico e, como tal, a possibilidade de pensar se utilizando de conceitos, não é automática e garantida com a chegada da adolescência ou idade adulta, mas dependente de todo desenvolvimento psíquico alcançado pelo sujeito. Além disso, mesmo tendo sido dominado o pensamento conceitual, outras modalidades de generalização da realidade coexistem no psiquismo do sujeito.

Diversos autores fundamentados no EHC, ao estudar o desenvolvimento humano, buscaram apontar os principais aspectos que constituem esse desenvolvimento ao longo da vida, tendo em vista consolidar uma compreensão da sua periodização. Traremos alguns estudos realizados por Vygotski, por Leontiev e Elkonin sobre a periodização, porque acreditamos que ser essencial para entender o desenvolvimento dos indivíduos até chegar a adolescência, período do qual nos dedicaremos nos próximos tópicos.

Em seus estudos, Vygotski (1996) aponta que o desenvolvimento se dá pela dinâmica das idades e é constituído por períodos de crises e estáveis que se intercalam. Em análise a pesquisas realizadas por outros autores, Vygotski (1996) explica que eles se pautavam em três peculiaridades do período de crise. A primeira se refere, por um lado, às dificuldades em definir o momento de início e de fim das crises, visto que muitas características são imperceptíveis, e por outro, à existência de um ponto culminante, que é uma característica comum em todas as idades críticas.

A segunda peculiaridade, identificada nos estudos empíricos, é que neles foram identificadas muitas crianças “difíceis de educar”, com a justificativa de que diminui o interesse e a capacidade geral de trabalho nas aulas nessa fase de crises. São visíveis também conflitos com as pessoas com as quais convivem e consigo mesmas, ou seja, conflitos externos e internos.

A terceira peculiaridade é a índole negativa do desenvolvimento, que é destacada pela maioria dos autores estudados por Vygotski (1996). São destacados mais os traços destrutivos que criadores, e consideram que as crianças perdem os interesses que antes orientavam sua atividade, que elas se esvaziam.

Vygotski (1996) defende que as crianças são difíceis de educar no período de crise, porque o sistema pedagógico utilizado não alcança as mudanças rápidas de sua personalidade. Defende ainda que, para cada aspecto negativo, encontrado no período de crise, existe uma mudança positiva (forma nova e superior) na personalidade, em que, mesmo nos processos críticos, se produz atividades construtivas (ZANELATO; URT, 2019).

Na crise de treze anos, conforme exemplifica Vygotski (1996, p. 259), a queda do desempenho escolar se deve a uma alteração na forma de apropriação de conhecimentos que, antes, era visual-direta e agora passa a ser via compreensão e dedução. “A transição para a forma superior de atividade de trabalho intelectual é acompanhada por uma diminuição temporária da capacidade de trabalho [...]”.

Em seus estudos, o autor propõe um novo esquema de periodização baseado no critério da dinâmica das idades e explica que, de cada uma delas, neoformações psíquicas emergem, em cada fase/período (ou idade, como é chamado pelo autor); nele: retira a crise pós-natal, porque antes dela o indivíduo ainda não é um ser social e seus estudos devem ser realizados pela embriologia e não pela psicologia; retira a crise dos dezessete anos, porque está se dedicando nesse momento apenas ao desenvolvimento infantil; e considera a maturação sexual como um período estável e não de crise. O novo esquema pode ser apresentado da seguinte forma:

Quadro 7 – Esquema de periodização de Vygotski

Período	Idades	Crises
Nascimento	---	Crise do nascimento
Primeiro ano	dois meses-um ano	Crise do 1º ano
Primeira Infância	um ano-três anos	Crise dos 3 anos
Idade pré-escolar	três-sete anos	Crise dos 7 anos
Idade escolar	oito-doze anos	Crise dos 13 anos
Puberdade/adolescência	catorze-dezoito anos	Crise dos 17 anos

Fonte: Vygotski (1996), organizado por Zanelato e Urt (2019).

Em cada fase neoformações se formam na criança e reorganizam sua personalidade. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 262), “em cada etapa encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança em uma nova base”. O autor se refere à formação central, porque existem outras novas formações, as parciais, que se agrupam a ela, assim como as formações remanescentes dos períodos anteriores. Tais formações são compreendidas pelo autor como um sistema complexo que se desenvolve com a hierarquia das formações centrais.

Algumas formações, consideradas principais nas etapas anteriores, podem ser acessórias na atual, e vice-versa, porque mudam seu significado e o peso na estrutura geral do desenvolvimento. De uma fase a outra ocorre uma reestruturação geral do sistema de consciência e uma mudança de lugar dessas formações (VYGOTSKI, 1996). Nesse processo dinâmico, o autor ressalta a relação entre o todo e as partes no desenvolvimento e as determinações do meio, que, por sua vez, devem ser compreendidas de maneira diferente daquela utilizada no estudo da evolução das espécies.

No início de cada período de idade²⁴, a relação estabelecida entre a criança e o entorno que a rodeia, especialmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Denominamos essa relação como **situação social de desenvolvimento na dita idade**. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, é a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1996, p. 264, grifos nossos).

A situação social de desenvolvimento se situa justamente no imbricamento do interpéssico e o intrapéssico, e o critério da periodização é a dinâmica da idade. As neoformações, por sua vez, são resultados/produtos do desenvolvimento de cada período. “As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade/período. Por ela, as novas formações maduram sempre ao final de uma idade e não ao começo” (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

Com a consolidação da neoformação toda a personalidade consciente é reestruturada em sua totalidade, alterando-se também a forma como o sujeito se relaciona com a realidade social. Ou seja, ocorrem modificações na situação social do desenvolvimento, já que a situação social

²⁴ Vygotski (1996) utiliza o termo período de idade para se referir a fase, etapa ou período. Trata-se das etapas da periodização estabelecidas por ele. Cada idade é ainda dividida em estágios/fases.

do desenvolvimento anterior é superada e com isso, se modifica a forma de compreensão de si e do mundo que o cerca, o que compreende mudanças na atuação nesse mundo. Não existe aí uma passividade do sujeito, mas uma postura ativa que permite um processo de complexificação do desenvolvimento, possibilitada por saltos dialéticos.

De acordo com Vygotski (1996, p. 265), a nova situação do desenvolvimento passa a se converter em ponto de partida para o período seguinte, ocorrendo uma reestruturação da situação social. “A investigação demonstra que essa reestruturação da situação social do desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas”. Para ele, essa é a lei fundamental da dinâmica das idades.

Segundo essa lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda a idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento e o passo ao seguinte e superior período de idade. (VYGOTSKI, 1996, p. 265).

A periodização, nesse sentido, opera em uma espiral dialética. Tuleski e Eidt (2016, p. 57), a partir de seus estudos de Vygotski, explicam que o desenvolvimento da periodização “envolve avanços e recuos, saltos e paralizações. Nesse processo são produzidas e gestadas as atividades-guia de cada período”.

É possível perceber que o sistema de periodização elaborado por Vygotski (1996) toma por base a dinâmica no processo de desenvolvimento de novas formações psíquicas, sempre com a clara presença das determinações sociais nessas formações, sem, entretanto, ignorar o biológico. A situação social do indivíduo o impulsiona para novos interesses e novas formações psíquicas permanentemente.

A partir de um mesmo enfoque teórico, Leontiev (2004) investigou as determinações das atividades humanas no desenvolvimento do psiquismo e apontou uma periodização com base no conceito de atividade dominante.

A atividade dominante é aquela “mais determinante”, aquela que guia o desenvolvimento do psiquismo em certos períodos da vida, a saber: a comunicação emocional direta e o jogo na infância, o estudo e a comunicação com os pares durante o período escolar até a adolescência, o estudo voltado à atividade profissional, a comunicação com os pares na adolescência e o trabalho a partir da juventude. É por meio dela que o indivíduo se apropria do mundo objetivo e delimita continuamente sua personalidade.

Segundo Leontiev (2004), a dialética das formações psicológicas é constituída pelas mudanças da atividade dominante, devido à mudança de relações sociais que alteram a

constituição das formações psicológicas. As mudanças de atividade dominante ocorrem porque o indivíduo muda o lugar que ocupa nas relações humanas.

Nesse processo, a posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais é o fundamento geral da periodização de Leontiev (2004). Para o autor, a posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais está condicionada pelo lugar objetivo que ela ocupa nessas relações. O lugar objetivo que ocupa nas relações sociais, por sua vez, promove as condições para o seu desenvolvimento psíquico.

Conforme aponta Leontiev (2004, p. 310), ao se referir ao desenvolvimento infantil, “o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade tanto exterior como interior”. Nesse intuito, são as condições concretas em que a criança está inserida que impulsionam em maior ou menor grau o seu desenvolvimento psíquico.

O lugar ocupado pela criança mais velha de uma família pobre e que precise ajudar a cuidar dos irmãos mais novos para que os pais ou responsáveis trabalhem, por exemplo, proporcionará condições diferentes de apropriação ao ser comparada a uma criança de classe alta, ou mesmo uma criança que não possua irmãos mais novos. As condições concretas mudam e, com isso, mudam as atividades externas e internas (ZANELATO; URT, 2019).

De acordo com Leontiev (2004, p. 311), a atividade dominante possui três características:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividades. Assim, por exemplo, o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre antes de mais nada no jogo que é a atividade dominante neste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando. Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato. [...] Terceiro, a atividade dominante é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas [...].

Na infância, uma das atividades dominantes é o jogo. É pelo jogo que a criança se apropria do mundo objetivo e desenvolve tanto quanto possível suas funções psíquicas. O jogo de papéis, aquele em que a criança vivencia na brincadeira experiências adultas, possibilita o desenvolvimento de sua personalidade. Ou seja, a atividade dominante é a que dá condições para as principais mudanças psíquicas do sujeito e a prepara para o estágio seguinte.

O jogo, principalmente o jogo de papéis, é uma preparação psíquica para a atividade de estudo e não some imediatamente após a mudança de atividade dominante. Assim como no jogo e no estudo, são geradas as condições para a atividade do trabalho. Não existe uma data para a alteração da atividade dominante; o jogo, por exemplo, vai se tornando cada vez mais complexo e se mantém ao longo de toda a vida.

Para Leontiev (2004), são as condições históricas concretas que constituem o conteúdo da atividade e este, por sua vez, constitui a mudança do estágio de desenvolvimento, não a idade da criança. Segundo o autor, “(...) o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por modificá-lo” (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Com base nas apropriações já realizadas, abrem-se inúmeras possibilidades para a criança, possibilidades essas que extrapolam o modo de vida anterior; com isso sua atividade precisa se reorganizar, passando a um novo estágio do desenvolvimento psíquico, passando por saltos qualificativos (LEONTIEV, 2004). Assim, a criança precisa superar sua infância e incorporar o conteúdo da adolescência; isso ocorre à medida que ela vai se apropriando de elementos da vida concreta.

O autor aponta a educação dirigida como uma das principais responsáveis pela mudança do tipo dominante de atividade, uma vez que ela conduz a uma necessidade interior nova a partir de novas tarefas, cada vez mais complexas, o que gera necessidade de reorganização. Ao adentrar na escola, aos poucos a atividade dominante passa ser o estudo. Nesse período que vai até a adolescência, é pelo estudo que ocorrem as principais relações com a realidade concreta e em seguida, pelo trabalho.

Outro autor que estudou a periodização das atividades humanas foi Elkonin (1961); ele teve como base os estudos de Leontiev, manteve a atividade dominante como categoria de diferenciação de período e esmiuçou cada uma delas. Apresentamos, na página seguinte, um quadro com sua sistematização organizada em russo e traduzida em português.

Возрастная периодизация Эльконина Даниила Борисовича

Periodização etária de Daniil Borisovitch El'konin*

Возрастной период "Período etário"	Ведущая деятельность "Atividade guia"	На что направлена познавательная деятельность "A que se dirige a atividade cognitiva"	Какая сфера психики развивается "Qual esfera psíquica se desenvolve"	Новообразования возраста "Neoformações etárias"
Младенческий "Lactância" 0-1 ano	Непосредственное эмоциональное общение "Comunicação emocional imediata"	На познание отношений "Ao conhecimento das relações"	Личностная "Da personalidade" (está como adjetivo)	Потребность в общении, эмоциональных отношениях "Necessidade de comunicação", "ligação emocional"
Раннее детство "primeira infância" 1-3 anos	Предметно-манипуляционная деятельность "Atividade de manipulação dos objetos"	На познание предмета "Ao conhecimento dos objetos"	Познавательные процессы "Dos processos cognitivos"	Речь и наглядно-действенное мышление "Fala e pensamento operativo-demonstrativo (?)"
Дошкольный возраст "idade pré-escolar" 3-7 anos	Ролевая игра "Jogo de representação de papéis"	На познание отношений "Ao conhecimento das relações"	Личностная "Da personalidade" (está como adjetivo)	Потребность в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности "Necessidade de atividades socialmente relevantes e socialmente apreciadas"
Младший школьный возраст "Idade dos escolares mais novos" 7-11 anos	Учение "Estudo"	Познание начала наук "Ao conhecimento dos princípios da ciência"	Интеллектуально познавательная "Cognitivo-intelectual"	Произвольность. Внутренний план действий. Самоконтроль. Рефлексия "Arbitrariedade". "Plano interno da ação". "Auto-controle". "Reflexão"
Подростковый возраст "Idade adolescente" 11-15 anos	Деятельность общения в процессе обучения, организации трудовой деятельности "Atividade de comunicação no processo de instrução, organização da atividade laboral"	Системы отношений в разных ситуациях "Ao sistema de relações em diversas situações"	Личностная "Da personalidade" (está como adjetivo)	Стремление к взрослости, самооценке, подчинение нормам коллективной жизни "Aspiração à idade adulta", "auto-julgamento", "Subordinação às normas da vida coletiva"
Старший школьный возраст "Idade dos escolares mais velhos" 15-17 anos	Учебно-профессиональная "Preparação profissional"	Основы профессии "Aos fundamentos das profissões"	Познавательная "Intelectual"	Мировоззрение, профессиональные интересы "Visão de mundo", "Interesses profissionais"

* Quadro traduzido por Achilles Delari Junior, a partir da página russa "Shkola № 88. Novinskaia" - <https://novshkola.ru/index.php/roditelyam/eto-nuzhno-znat/659-vozhrastnaya-periodizatsiya-elkonina>. Esta versão está disponível em: www.estmir.net/quadro-pediodizacao-de-ekonin.pdf

Como se pode perceber no quadro anterior, Elkonin (1961) sistematizou a periodização das atividades humanas. Para ele, tal sistematização é um plano/projeto de desenvolvimento humano que tem como atividade fulcral a atividade trabalho (atividade consciente). O desenvolvimento psíquico, dependendo de como for o processo, alcança seus níveis mais altos de capacidades na atividade de trabalho.

Para cada período etário o autor anuncia a atividade dominante/guia, o direcionamento da atividade cognitiva e qual esfera psíquica se desenvolve, assim como as neoformações etárias como produtos/resultados daquele período.

A defesa de Elkonin (1961), assim como a de Vygotski (1996) e de Leontiev (2004) já apresentados nesse tópico, é a de que são as condições concretas da realidade social, incluindo as condições de educação, de meio ambiente, de relações com as outras pessoas, que determinam o desenvolvimento psíquico. Da mesma forma e concomitantemente, essas últimas possibilitam novas formas de atuação na realidade social.

Em todos os períodos, Elkonin intercala atividades dominantes voltadas à relação do sujeito com outras pessoas, com as relações do sujeito com os objetos de conhecimento a serem apropriados. Ele explica:

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Se inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. (ELKONIN, 1987, p. 123).

Inicialmente, a psique infantil, entendida como produto da atividade do cérebro, está ligada diretamente ao sistema nervoso, mas, com o passar do tempo, à medida que as determinações sociais são refletidas ativamente pelas crianças, tais influências passam ser decisivas no processo de desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1961). Dessa maneira, quanto mais próximo ao nascimento, maior a predominância biológica no psiquismo e inversamente, quanto mais distantes do nascimento, maior a predominância do social.

Na infância, inicialmente, toda a organização da criança é direcionada pelos adultos, são eles os portadores da experiência social a ser transmitida. Com o passar do tempo as crianças vão tendo suas experiências, estas vão se ampliando, vão se tornando mais ricas com o avançar da idade da criança (ELKONIN, 1961). Isso não se dá de maneira mecânica, mas em um processo de apropriação e de reflexão constante da criança, em que ela conserva suas aquisições e as usa para conquistar novas formações.

A criança nunca é apenas um objeto de influência que reflete passivamente tudo o que acontece ao seu redor, mas ela sempre tem uma atitude ativa em relação a qualquer influência que recebe de fora. Ela sempre se encontra em um ou outro nível de desenvolvimento com o qual deve contar para qualquer influência atual sobre ele. (ELKONIN, 1961, p. 498).

Um nível de desenvolvimento é utilizado como base para outro e encontra seu ápice na atividade de trabalho. Entretanto, para isso, Elkonin (1961) destaca o papel direto do ensino e da educação, considerando-os indispensáveis. Mesmo antes de aprender a falar a criança começa a assimilar a experiência social, principalmente manipulando objetos. Tais objetos possuem uma função social, são carregados de experiências e significados, o que permite à criança aprender novos conhecimentos e desenvolver novas capacidades que as permitem desenvolver a fala e o pensamento.

Como resultado da apropriação de conhecimentos e capacidades cada vez mais complexas está a elevação do desenvolvimento da criança a um nível mais avançado, o que lhe possibilita também novas apropriações e novas relações com esse mundo. Em um novo nível, qualitativamente superior, a criança conseguirá gradativamente se utilizar dos jogos de papéis²⁵, por exemplo, como instrumento principal de novas apropriações da experiência social.

Na idade pré-escolar, a criança já adquiriu certa independência para algumas atividades e ampliou seu vocabulário e sua capacidade de utilizar a linguagem. Se amplia também, segundo Elkonin (1961), o interesse em participar da vida e atividade dos adultos, mas, como ainda não podem efetivamente, a vivenciam através dos jogos de papéis.

Segundo Elkonin (1961, p. 520), “os novos tipos de atividade (formas mais complicadas de jogo, de desenho, de modelagem, de construção e de formas elementares de trabalho) servem de base para a reconstrução de toda a atividade mental da criança”. Ao ampliar suas atividades, ampliam-se também suas possibilidades de elaborações, de generalizações, de compreensão de mundo.

A linguagem é destacada em todas as etapas da periodização por possibilitar o processo de apropriação, o que impulsiona o desenvolvimento psíquico integralmente. O reflexo consciente e a autorregulação da conduta são mediatizados pelo processo de atividade humana, são resultados da atividade. Duarte (2001, p. 164) destaca que “[...] a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem. Por sua vez, a

²⁵ Adotaremos o termo jogos de papéis, que Elkonin (1961) também chama de jogos ação ou jogos de argumentos, ou jogos de representação de papéis. Todos os termos se referem ao jogo realizado principalmente no período pré-escolar.

linguagem só pode existir na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática”.

Na idade escolar primária, com a apropriação da linguagem escrita, aumentam as exigências de atenção, de percepção, de fixação e manutenção de conhecimentos gradativamente mais complexos, amplia-se o desenvolvimento de operações mentais (ELKONIN, 1961). O autor, conforme apontam Zanelato e Urt (2019), destaca reincidentemente, o papel do professor no direcionamento desse processo de aquisição de conhecimentos visando o desenvolvimento psíquico, sendo seu foco constante o caráter da orientação da criança frente a realidade.

Ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança desenvolve novas capacidades cognitivas. Não apenas aprende a escrever palavras, mas também desenvolve novas condições de pensamento e, quanto mais palavras aprende, mais possibilidades de pensamento se instalam. O ensino escolar gradativamente permite a formação de um sistema de conceitos, via ensino de distintas formas de raciocínio lógico.

No quadro acima também é possível verificar que nesse período a atividade de estudo se dirige ao conhecimento dos princípios da ciência, e esse processo é determinante no desenvolvimento cognitivo-intelectual, possibilitando o domínio da autorregulação, ou do autocontrole.

A idade escolar secundária ou média abarca o período da adolescência e permanece com a atividade principal de estudo. Nesse período, segundo Elkonin (1961, p. 536), o adolescente já ampliou suas capacidades físicas, intelectuais, volitivas e morais, e com isso se “criam as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade que o rodeia”. São exigidos dele maior independência e responsabilidade, se ampliam os interesses cognitivos e os círculos sociais, e ocorre também sua maturação sexual.

Durante a adolescência e a juventude, com a ampliação da independência e do círculo social, além da atividade de estudo, as relações com seus pares são colocadas por Elkonin (1961) como elementos importantes para a formação de sua personalidade. Torna-se um período de constante análise do comportamento e dos valores expressos pelos colegas e pelos adultos que os rodeiam, na busca por modelos a seguir.

Segundo Elkonin (1987), no decorrer do desenvolvimento existem períodos em que predominam as relações entre as pessoas e outros em que predominam as relações com os objetos de conhecimento. Na adolescência essas relações são evidenciadas na comunicação íntima-pessoal e na atividade de estudo voltada ao trabalho. A comunicação se torna cada vez mais utilizada e desenvolvida, facilitando a apropriação do mundo objetivo e a autorreflexão.

Na adolescência a comunicação com os pares se amplia e se torna uma atividade determinante para a formação da personalidade, à medida em que desenvolve o autojulgamento e a subordinação às normas da vida coletiva.

À medida que a idade avança, que se ampliam as apropriações e que os níveis de desenvolvimento psíquico se tornam mais elevados, aumenta o seu grau de responsabilidade perante a sociedade, e os interesses e motivos vão se direcionando para a atividade de trabalho, predominantemente. Aos poucos o estudo vai sendo visualizado como uma preparação para o trabalho atual ou futuro “preparação profissional”.

Tolstij (1989, p. 124-125) destaca, com base nas pesquisas desenvolvidas por Dragunova, Elkonin e Feldshtein, que na adolescência a atividade dominante não se reduz ao estudo, mas também à comunicação. No entendimento desses autores, a atividade dominante seria “a comunicação no sistema da atividade socialmente útil (laboral, artística, de organização, desportiva, de estudo etc.)”. Tais autores ainda defendem o trânsito livre entre uma atividade útil e outra, como condição principal para o desenvolvimento da personalidade do adolescente.

Nesse nível do processo de desenvolvimento, o jovem desenvolve autodeterminações; a sociedade passa a considerá-lo maduro suficiente para cumprir determinadas exigências sociais. Ele começa a se preocupar - em grande escala - com o trabalho futuro, com sua vida independente e seus desejos. Compara o conteúdo de uma e outra profissão e relaciona com os próprios interesses e capacidades e, como resultado desse período, se desenvolve a visão de mundo e os interesses profissionais.

Tolstij (1989) afirma que a escolha profissional pode ser considerada um “divisor de águas” que separa a infância da juventude, por se caracterizar como a primeira necessidade socialmente significativa e profundamente pessoal. Seria a autodeterminação no plano laboral uma característica fundamental na adolescência.

Já na idade adulta, ainda que se realize as atividades de jogo e estudo, a dominante é o trabalho; atividade compreendida como de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade e de manutenção da vida, conforme já abordado anteriormente.

É possível perceber que Elkonin (1987) valoriza os estudos de Vygotski sobre a periodização e afirma que esses precisam ser conservados e atualizados com base nos conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento psíquico infantil; cita dentre eles os estudos de Leontiev e de Rubinstein sobre atividades dominantes e sua relação com o desenvolvimento da personalidade. Assim como os demais autores supracitados, Elkonin (1987) defende a compreensão do desenvolvimento psíquico como um processo integral.

Nosso propósito ao trazer essas discussões é para apresentar possibilidades, dentro do EHC, de interpretação do desenvolvimento psíquico e sua periodização, compreendendo-os como determinados pelas relações sociais. Como nosso foco de análise são os adolescentes e jovens que estudam no EM, no próximo tópico aprofundaremos a compreensão de autores clássicos e contemporâneos acerca desse período do desenvolvimento humano, com suas características principais na formação da personalidade consciente.

1.3 A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE SOB O ENFOQUE DO EHC

Como vimos no tópico anterior, para o Enfoque Histórico-Cultural, o desenvolvimento da periodização das atividades humanas deve ser compreendido em sua totalidade²⁶ dinâmica, com mudanças qualitativas no psiquismo (neoformações) e, concomitantemente, nas atividades que o indivíduo realiza, ou seja, é marcada por mudanças inter e intrapsíquicas. A adolescência e a juventude se encontram em um período de transição no desenvolvimento e, assim como nos períodos anteriores, precisa superar a situação social do desenvolvimento atual e incorporar elementos da vida adulta.

A adolescência comumente é caracterizada pelas alterações biológicas, como o crescimento e desenvolvimento dos órgãos sexuais. Diante disso, cabe esclarecer que Vygotski (1996), Leontiev (1978, 2004), Elkonin (1961, 1987) e Davíдов (1988) não negam as determinações biológicas no desenvolvimento humano, entretanto não as consideram sem um imbricamento com as determinações sociais.

Nesse sentido, Vygotski (1996) destaca três pontos de maturação que servem de base para a compreensão das peculiaridades e contradições da adolescência: sexual, orgânica geral e social. As mudanças orgânicas e sexuais são mais fáceis de serem percebidas nos e pelos adolescentes. Nas relações sociais percebem-se “não crianças”, pela posição que ocupam, pelas tarefas a eles atribuídas, pela forma como são tratados pelos adultos. As mudanças orgânicas, sexuais e sociais pelas quais passam os adolescentes estão interligadas às alterações de interesses e da imagem que possuem de si mesmos (autoconsciência). Uma questão tratada por Vygotski (1996) é a mudança dos interesses, visto que, na adolescência, aparecem novos interesses e extinguem-se aqueles dos períodos anteriores (velhos interesses).

²⁶ Para Kosik (1995, p. 40), totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda a totalidade”.

Vygotski (1996, p. 24) destaca que a conduta do adolescente passa a operar com mudanças internas e externas, ou seja, “em um sistema de interesses internos e um sistema de influências incitadoras externas radicalmente distintas [...]”. Apesar de interesses das idades anteriores desaparecerem, alguns hábitos permanecem e, por isso, não se pode analisar a adolescência levando em consideração somente a conduta do indivíduo.

Vygotski (1996) apresenta dois estudos realizados por P. L. Zagorovski (1929)²⁷ com diversos adolescentes, em que se observou uma fase negativa e uma fase positiva entre eles. Na primeira são retratados baixo rendimento escolar e diminuição na capacidade de trabalho, fundamentalmente em tarefas de natureza criativa. Por outro lado, é constatada a ampliação do interesse pela leitura.

A explicação é que isso se dá por causa da passagem do adolescente às novas formas de atividade intelectual, ainda em formação. Ele ainda destaca o fato retratado na pesquisa, de que o momento de negação e o de afirmação na adolescência não podem ser vistos como padronizado/homogêneo, pois se constituem por determinações do meio social. Os interesses, então, são para Vygotski (1996, p. 37) “o fator principal e determinante da estrutura e a dinâmica de cada fase” e “a conversão da atração em interesses é a chave real do problema da idade de transição” (VYGOTSKI, 1996, p. 42).

Dragunova (1980) acrescenta que os livros e filmes, assim como acontece com os jogos, despertam o interesse dos adolescentes e se tornam uma forma de vivenciar experiências e emoções impossíveis para aquele momento. O adolescente se imagina naquelas cenas e situações e faz uma espécie de preparação para o futuro²⁸.

Um filme ou livro em que o ator principal perde os pais, por exemplo, faz com que ele se imagine naquela situação, imagine a tristeza, mesmo sem ter perdido algum familiar. Da mesma forma, imagina experiências como uma pessoa de sucesso, imagina a realidade caso utilizasse determinadas condutas, caso assumisse determinadas profissões; enfim, percorre diferentes emoções/sentimentos, o que o ajuda na tarefa de “formar-se” adulto. Esses instrumentos cumprem uma função parecida com o jogo de papéis na infância.

Dragunova (1980) se refere ao sistema de ensino de A. S. Makárenko, explicando que a fonte de seu sucesso, para resolver os conflitos entre os adolescentes e os adultos, seria o respeito à personalidade e à coletividade, visto que organizou normas de respeito que serviam

²⁷ A informação da referência encontrada em Vygotski (1996) é somente: Zaporózhets, A. V., 45, 366.

²⁸ No presente tópico serão apresentadas diversas características dos adolescentes a partir dos estudos de autores clássicos. É preciso esclarecer que são épocas e realidades diferentes, entretanto, podem ser empregados para ampliar a compreensão acerca da adolescência e da juventude atual.

tanto para os adultos quanto para os adolescentes; tais soluções conflitivas foram definidas democraticamente entre o grupo.

Nesse sentido, “a independência dos adolescentes existia em forma de atividade coletiva e pessoal socialmente útil, cujos resultados eram em igual medida necessários para todos e para cada um” (DRAGUNOVA, 1980, p. 137). Reforça-se, portanto, uma educação da personalidade dentro da coletividade. É preciso refletir se esse seria um caminho possível no ensino de adolescentes na prática social atual; para isso faz-se necessário compreender melhor os estudos já realizados sobre a personalidade. É preciso ainda levar em consideração que a atual organização da sociedade capitalista brasileira diverge muito da prática social em que estava inserido o sistema de ensino de Makárenko.

Elkonin (1961, 1987) diz, em relação à formação da personalidade, que o papel da coletividade aumenta ao ingressar na escola, e na adolescência o mesmo se torna um membro ativo da coletividade. Quer dizer, os adolescentes mantêm uma vida social ativa, realizam atividades com os colegas e se interessam muito pelo mundo dos adultos. À medida que os indivíduos se aproximam da atividade dos adultos, muda substancialmente o conteúdo concreto de sua atividade. O autor (ELKONIN, 1961) acrescenta que nesse período os adolescentes gostam de manter uma relação social ativa com os pares e com eles realizar atividades práticas.

Especificamente na adolescência, Elkonin (1987, p. 121) destaca que “(...) a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em poucas palavras, se estrutura o sentido pessoal da vida”.

O autor ainda complementa que na comunicação com os pares entram “as atividades nas quais tem lugar a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. São atividades desenvolvidas no sistema <criança-adulto social>” (ELKONIN, 1987, p. 121).

O contato com os colegas, ampliado na adolescência, gera também o desejo de ser aceito e respeitado por eles. Dragunova (1980) alerta que não são raras as vezes em que os adolescentes, para chamar a atenção dos companheiros e despertar a simpatia, insatisfeitos com a posição que ocupam entre seus pares, infringem regras de conduta social.

Na adolescência aparecem os primeiros ideais de pessoas com quem os adolescentes querem parecer. Elkonin (1961, p. 543-544) se reporta às pesquisas realizadas por Gurkin e Raksh, para afirmar que os ideais dos adolescentes se manifestam de duas formas: “como *imagem de um determinado indivíduo*, nele veem a encarnação de qualidades da personalidade

mais valiosa para eles, e como *imagem generalizada*, que inclui um conjunto de regras morais e psicológicas ideais de seu ponto de vista”.

Os adolescentes têm essas pessoas como imagens concretas para imitar e as usam como base de comparação com os atos das demais pessoas e de si próprios. A explicação de Elkonin (1961, p. 544) é que só mais adiante, na idade juvenil, ou mais próximo a ela, que esses indivíduos conseguirão “generalizar qualidades isoladas da personalidade e sintetizá-las em uma imagem de homem ideal”.

Anjos e Duarte (2016), assim como Anjos (2013 e 2017), chamam a atenção para o círculo vicioso alienante encontrado na sociedade capitalista, uma vez que o indivíduo não chega à fase adulta tão desenvolvido quanto deveria e serão eles os adultos tidos como modelo para os próximos adolescentes. E complementam que “torna-se problemática a formação da concepção de mundo pelo adolescente porque vive numa sociedade alienada e os adultos lhe apresentam visões também alienadas de mundo” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 200).

Davíдов (1988) esclarece que, o ensino na sociedade capitalista não promove relações com outras atividades socialmente úteis e limita a capacidade de desenvolver uma autoconsciência coletiva, o que, por sua vez, limita as condições de desenvolvimento da personalidade que leve em consideração o bem geral da sociedade.

Nesse período do desenvolvimento, o adolescente passa a avaliar as qualidades pessoais dos indivíduos, e esse passa ser um critério de autoridade. Quer dizer, na infância o professor e os pais, por exemplo, são autoridades pela posição de adultos que representam; na adolescência a autoridade dos adultos é conquistada pelas qualidades pessoais que possuem.

Cabe destacar que, inúmeras vezes, os adolescentes se pautam em determinados comportamentos e ações isoladas do indivíduo, não sabendo avaliar tais qualidades pessoais no conjunto. Isto é, admiram determinada pessoa por algumas características de sua personalidade, independentemente de circunstâncias, fins e motivos de conduta. Isso pode levar o adolescente a julgar as pessoas por suas ações isoladas.

Os adolescentes também valorizam muito os laços de amizade e são muito exigentes em relação ao amigo; por outro lado se equivocam facilmente ao fazerem uma avaliação da personalidade do amigo, justamente pela dificuldade de perceber o conjunto. Ao exercitar a capacidade de avaliar as qualidades da personalidade, o adolescente desenvolve a consciência de si mesmo e a avaliação de suas qualidades pessoais (ELKONIN, 1961).

Elkonin (1961, p. 545) acrescenta que “a fonte fundamental para que se conheça a si mesmo é a avaliação social de sua conduta e de sua atividade”. Tal avaliação seria um critério para analisar a correspondência entre a conduta do adolescente e as exigências sociais que o

rodeiam. Nessa fase, a opinião social da coletividade escolar é considerada de suma importância para o adolescente, ele passa a se preocupar em formar qualidades positivas para o seu meio social. É muito sensível à avaliação que é feita de si pelos que o rodeiam, o que pode gerar insegurança e timidez, por exemplo.

Dragunova (1980) auxilia na compreensão da conduta dos adolescentes, apontando que, entre eles, de modo geral, existem regras de companheirismo, isto é, existem as características de como deve ser uma relação de amizade entre colegas. O que costuma compor tais regras são: respeito, igualdade, lealdade, ajuda ao companheiro e honestidade. Eles também condenam a traição a um companheiro ou grupo. O autor destaca que tais regras coincidem com as estabelecidas no mundo adulto e, ao vivenciá-las (interagir), o adolescente faz uma espécie de preparação para a “adulter”, com isso desenvolve a maturidade social e moral.

Para Leontiev (2004), a adolescência é marcada pelo aumento da criticidade nas relações sociais em que os indivíduos se incluem e pela ampliação de tais relações. Destaca que nesse período aparecem interesses verdadeiramente teóricos pela primeira vez, concordando com os escritos de Vygotski (1996).

O período da adolescência, de acordo com Vygotski (1996), é marcado pelo processo de formação de conceitos – nova e superior forma de atividade intelectual – um processo qualitativamente mais complexo e que se consolidará como resultado/produto desse período. O conteúdo do pensamento do adolescente está ligado diretamente às formas realmente novas da atividade intelectual. Ele passa a perceber o mundo da consciência social objetiva e o mundo da ideologia social.

A linguagem também é determinante no desenvolvimento do pensamento na adolescência. Para Elkonin (1961), ocorre assimilação intensa da sintaxe da língua materna, assim como um aumento do vocabulário da fala e da escrita, o que proporciona o desenvolvimento da linguagem e ajuda a formular as ações mentais. Relacionado a tais ações está o pensamento abstrato que, aos poucos, vai se libertando do conteúdo concreto e sensorial.

O principal traço da adolescência, apresentado pelos autores, é o desenvolvimento da capacidade de pensar por conceitos (pensamento teórico), de realizar generalizações, devido ao acúmulo de apropriações necessárias para tal. Entretanto, como essa capacidade não é adquirida pela simples maturação biológica, e sim pelo desenvolvimento de funções psíquicas superiores, é necessária uma atividade de estudo (papel da educação escolar²⁹) que possibilite o acesso aos

²⁹ No tópico 1.5 nos voltaremos ao aprofundamento do papel da educação escolar no processo de desenvolvimento psíquico do adolescente e do jovem, e aos procedimentos pedagógicos defendidos a partir do EHC.

conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos pela humanidade, para gerar o desenvolvimento psíquico.

Para Vygotski (1996, p. 59), a formação de conceitos é o “núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente”. O pensamento por conceitos é uma nova forma de organização psíquica do sujeito, é uma nova forma de intelecto, muda o conteúdo do seu pensamento. É uma forma que possibilita uma compreensão mais ampla da realidade concreta do adolescente e permite perceber as múltiplas conexões e abstrações dessa realidade.

Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa ser interior porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, amadurecimento e a mudança do meio, a tarefa de dominar um novo conteúdo surge, nascem nele estímulos novos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 63).

É por essa nova formação psíquica que o adolescente passa a se apropriar de sua realidade objetiva em seus diversos nexos e a ter consciência da própria capacidade psíquica. O entendimento é sempre a partir do externo que se torna interno, por isso está sempre atrelado à realidade histórica e social do sujeito. Ampliando suas condições de pensamento, é possibilitado ao adolescente rever e reestruturar suas concepções e compreensões de mundo, assim como modificar esse mundo, propor e defender alternativas de alterações sociais.

Da mesma forma, é possibilitada a compreensão de si, do que Vygotski (1996) chamou de vivências internas. O autor explica que, por meio dos significados da palavra³⁰ é possível compreender os outros e compreender-se. Nesse sentido, com o desenvolvimento da capacidade de pensar por conceitos e com a mediação da palavra, o sujeito desenvolve sua autopercepção, sua auto-observação, chegando até à sua autoconsciência.

O conhecimento da natureza e o conhecimento da personalidade, segundo Vygotski (1996, p. 73) ocorre com ajuda da compreensão de outras pessoas (experiência social) e, para ele, “a linguagem é inseparável da compreensão. A indivisibilidade da linguagem e a compreensão se manifesta tanto no uso social da linguagem como meio de comunicação, assim como em seu emprego individual como meio de pensamento”.

O conceito, na compreensão de Vygotski (1996), seria a imagem subjetiva de algo objetivo em sua complexidade, com seus nexos e relações, com suas múltiplas definições, englobando o geral (generalização), o singular e o particular. O conceito possui as definições

³⁰ Vygotski (1996) compreende a palavra como portadora de conceitos, como portadora de significados. Ela é o microcosmo da consciência.

do objeto, é o resultado de uma elaboração racional da experiência, é o conhecimento duradouro e profundo do objeto, incluindo seus aspectos essenciais e diversos.

O conceito, como já temos dito, é o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; se forma como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de haver descoberto os nexos e relações de dito objeto com outros, inclui em si, portanto, um largo processo de pensamento e conhecimento que diria-se, está concentrado nele. [...] o conceito em sua faceta psicológica, é uma atividade prolongada que contém toda uma série de atos de pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 81).

Os conceitos não são isolados, eles existem e se desenvolvem na relação com os outros conceitos, formando um sistema, e cada um deles se traduz em uma parte necessária desse sistema. Vygotski (2017) esclarece que existe uma interdependência entre o sistema de relações, entre os conceitos de uma pessoa e seu círculo de operações mentais (formas de pensamento). Com isso o autor direciona para a instrução da criança e a formação de conceitos científicos, porque um ensino conceitual resultará no surgimento de um sistema, o que permitirá formas superiores de generalização ao chegar na adolescência.

Na adolescência ocorre uma mudança no conteúdo, que é o que possibilita pensar por conceitos; mudam também as formas de pensamento. Perante o adolescente abre-se um novo mundo, repleto de possibilidades de análise, capaz de alcançar e dominar o pensamento lógico. Na concepção de Vygotski (1996, p. 82), o pensamento lógico “está constituído pelos próprios conceitos em ação e funcionamento”. O autor ainda complementa que, nessa fase, o desenvolvimento do pensamento possui “um significado central, básico, decisivo para todas as funções e processos restantes” (VYGOTSKI, 1996, p. 113).

A partir da consolidação do desenvolvimento do pensamento conceitual do adolescente, todas as demais funções psíquicas se reestruturam e impulsionam a sua compreensão de mundo e de si mesmo (elaboração de sínteses superiores), utilizando, para isso, o pensamento lógico. Com as novas e superiores possibilidades de generalizações da realidade e de si, altera-se a personalidade do adolescente.

Dragunova (1965) realizou pesquisas com adolescentes entre 11 e 16 anos. Nesse estudo, ele afirma que nesse período surge o interesse pela própria personalidade e começa se formar uma representação cada vez mais clara dessa personalidade. Destaca, ainda, que esses sujeitos realizam autorreflexão e fazem constantes comparações de si com os outros, pois, para eles, esse é um processo importante e necessário para a formação da personalidade.

A autora trouxe como resultado do estudo também que, ao pensarem em si mesmos, os adolescentes mais velhos (14-16 anos), produzem abstrações mais complexas, em maior grau,

“de suas próprias ações e relações concretas, fundamentam em forma mais geral as qualidades de sua própria personalidade, pensam preferencialmente naquelas particularidades que lhes permite ocupar um lugar determinado na vida e ser útil a sociedade” (DRAGUNOVA, 1965, p. 173-174).

Nessa mesma base, Kon (1980) acrescenta que a autorreflexão juvenil, por um lado, é a tomada de consciência de si mesmo e, por outro, a tomada de consciência de sua posição no mundo. A intensidade dessa autorreflexão depende dos “fatores sociais (origem e meio social, nível de instrução), individuais tipológicos (grau de intro e extroversão) e biográficos (condições de educação familiar, relação com os seus contemporâneos, tipos de leituras) cuja correlação está ainda insuficientemente estudada” (KON, 1980, p. 183).

Não seria, nesse caso, o fator idade/maturidade o responsável pelo desenvolvimento da capacidade de abstração cada vez mais latente nos adolescentes e, sim, o pacote integrado de todas as apropriações já realizadas e em fase de realização. É na adolescência, a partir das apropriações conquistadas da realidade concreta e, com isso, a formação de conceitos, que os indivíduos alcançam um nível de desenvolvimento que os capacita a ampliar sua autoanálise.

O desenvolvimento intelectual do adolescente é considerado, por Vygotski (1996), um quadro integral único em que todas as funções estão conectadas a um centro que seria a formação de conceitos. Ao desenvolver a capacidade de pensar por conceitos, se desenvolvem também outras funções, como a percepção, a memória lógica e a atenção voluntária. O autor, ao se referir à memória lógica e à atenção voluntária, explica que ambas, “devido a formação de conceitos, se intelectualizam e se regem pelo pensamento por conceitos”. Da mesma forma, “perceber, na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento” (VYGOTSKI, 1996, p. 166).

A formação de conceitos amplia também as funções de imaginação e de criatividade. Essas, por sua vez, estão relacionadas também com a experiência adquirida pelo adolescente. São necessárias apropriações para ampliar as possibilidades de imaginação e criatividade dos sujeitos; quanto mais conteúdos maiores serão as condições de desenvolvimento do sistema de funções.

Conforme aponta Vygotski (1996), na adolescência, com a ampliação do pensamento abstrato e uso de conceitos, o brinquedo que era utilizado pela criança como material concreto se refugia na fantasia (encarnação criativa de uma ideia), pois a imaginação na adolescência rompe com os objetos da realidade. Na adolescência, de acordo com o autor, “sua base segue sendo concreta, porém é menos visual-direta que na criança. Devemos assinalar, no entanto, que sua fantasia segue sendo cada vez mais abstrata” (VYGOTSKI, 1996, p. 217).

Assim, a imaginação na adolescência opera com novas formações (conceitos) e se amplia, porque a formação de conceitos possibilita sair da situação concreta e permite “elaborar e modificar, com espírito criador, os elementos que o integram” (VYGOTSKI, 1996, p. 220). A imaginação é considerada, pelo autor, como uma atividade transformadora, porque ela parte de um concreto (dado) para formar um novo concreto (criado) mediado pela abstração. A abstração, por sua vez, é imprescindível para a atividade de imaginação.

Diferente das crianças, os adolescentes ocultam suas fantasias e esse é um indicativo da ligação dessas (fantasias) com os desejos íntimos, com os motivos, com as atrações e emoções pessoais. Ou seja, existe forte ligação entre as fantasias e as emoções. Por meio da fantasia o adolescente se autocompreende, expressa suas emoções e atrações, além de experienciar o não vivido (VYGOTSKI, 1996).

As fantasias cumprem um papel subjetivo, mas também objetivo, porque a partir delas tem se criado grandes obras literárias, invenções científicas e construções técnicas, de acordo com Vygotski (1996). Para ele, “a fantasia é uma das manifestações da atividade criativa do ser humano. E precisamente na idade da transição, a partir de sua aproximação ao pensamento em conceitos, sua faceta objetiva é consideravelmente ampliada” (VYGOTSKI, 1996, p. 222).

A compreensão é que objetivo e subjetivo estão imbricados e, como exemplo, Vygotski (1996, p. 223) cita que o adolescente, em suas fantasias, vislumbra pela primeira vez os planos de futuro, “suas aspirações e confusos motivos se materializam em determinadas imagens. Na fantasia ele antecipa seu futuro e, por conseguinte, se aproxima com espírito criador da sua realização”. Para ele, as facetas emocionais e intelectuais do adolescente formam na imaginação criadora uma síntese complexa que abrange os momentos abstratos e concretos, nessa atividade de imaginação criadora, os interesses e o pensamento se combinam em uma unidade nova, pautada na formação de conceitos.

Ao falar em funções, tais como memória lógica, imaginação criadora, atenção voluntária, Vygotski (1996) está se referindo às Funções Psíquicas Superiores (FPS), aquelas tipicamente humanas. Ele as considera o núcleo fundamental da personalidade em formação e seus estudos apresentam determinadas leis que as regulam e as estruturam. A primeira é a de que ocorre uma “transição de formas e comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas” (VYGOTSKI, 1996, p. 225). Em tal transição ocorre um aperfeiçoamento de formas e modos de pensamento apoiado pela linguagem.

A segunda lei destaca que o processo de desenvolvimento das FPS é o resultado/produto das formas de comportamentos sociais, são as relações interpessoais que se tornam

intrapessoais, que são apropriadas pelo indivíduo e se tornam formas de conduta e de pensamento da personalidade. Para Vygotski (1996, p. 226), “o que está unificado em um indivíduo como uma estrutura única, integral, de complexas funções psíquicas superiores internas, estava constituída de antemão na história do desenvolvimento de processos isolados, repartidos entre várias pessoas”. O autor ainda destaca que o desenvolvimento cultural tem uma função central e dominante, as formas sociais se transformam em formas individuais de conduta.

A terceira lei está relacionada à passagem das funções do exterior para o interior do indivíduo. Essa se dá, conforme esclarece Vygotski (1996), por intermédio da linguagem. O meio social, ao se converter em forma individual de comportamento, perde seus traços de operações externas e se converte em operações internas. Tal conversão é o que permite o domínio do comportamento pelo adolescente. O autor explica sua compreensão do que seria a personalidade:

O que é usualmente chamado de personalidade nada mais é do que a autoconsciência do homem que é formada, justamente então: o novo comportamento do homem é transformado em comportamento para si mesmo, o homem se torna consciente de si mesmo como uma unidade particular. Este é o resultado final e o ponto focal de toda a idade de transição. (VYGOTSKI, 1996, p. 231).

Na adolescência as condições históricas e sociais possibilitam o desenvolvimento psíquico superior, ou de sua personalidade consciente, dando condições para um conhecimento mais amplo de mundo e de si. Nessa fase do desenvolvimento humano são ampliadas as condições de desenvolvimento da personalidade a partir da capacidade de autoconsciência; “os atos psíquicos adquirem caráter pessoal apenas com base na autoconsciência da personalidade e de seu domínio” (VYGOTSKI, 1996, p. 232). A autoconsciência é considerada, pelo autor, como a última e superior mudança na adolescência.

A linguagem é fundamental para libertar o ser humano da imagem real imediata, porque permite transpor a realidade para o cérebro. As significações verbais, presentes na linguagem, são abstraídas e existem na consciência em forma de pensamento. Leontiev (1978) afirma que a consciência individual só pode existir unicamente na presença da atividade social e da linguagem. Ou seja, as significações linguísticas são as únicas que permitem a tomada de consciência dos fenômenos e de si mesmo.

Ao tomar como assertiva que o comportamento possui ligação com desenvolvimento histórico ou social da humanidade, os autores vinculados à EHC consideram que, com a dinâmica da idade e acúmulo de apropriações, os adolescentes vão adentrando a fase da

juventude e, de acordo com Elkonin (1961), passam a manter círculos de socialização direcionados por comunidades de pontos de vistas, de interesses e de ideais. Como será possível comprovar em nossa pesquisa mais adiante, nesse período, aumentam seus direitos e responsabilidades, se tornam mais independentes. Passa-se a pensar em um futuro de maneira mais séria, preocupa-se com o trabalho, e criam-se interesses no estudo mais direcionados aos interesses profissionais.

Próximo ao final do EM e diante da passagem a uma vida independente (condições concretas de vida), os estudantes tendem a escolher uma profissão; segundo Elkonin (1961), nos anos anteriores o desejo por certas profissões também se manifestava, mas não com a mesma determinação. Para o autor, “agora se pensa no futuro, baseando-se em uma atitude séria frente ao trabalho, comparando o conteúdo de uma e outra profissão e relacionando-o com os interesses mais ou menos constantes que já se tem criado, assim como com a valoração das próprias capacidades” (ELKONIN, 1961, p. 550).

Também mediante as exigências sociais para com os jovens, semelhante ao que ocorre com os adultos, e diante da identificação de suas capacidades (autoconhecimento), os jovens se esforçam para formar qualidades de sua personalidade (autoeducação), elaboram normas morais de conduta e traços de caráter (ELKONIN, 1961).

O papel da consciência moral na conduta escolar é apontado como a particularidade fundamental do desenvolvimento da personalidade na idade escolar juvenil, de acordo com Elkonin (1961). Nesse sentido, na escola o jovem não apenas se apropria de conhecimentos, mas relaciona e compara normas morais suas, de seus colegas, de seus professores e normas estabelecidas na escola, elege e auto estrutura uma consciência moral, o que será importante para a atividade de trabalho.

Nessa mesma linha de compreensão, Tolstij (1989, p. 149) aponta a interligação entre a escolha profissional e os ideais sociais e morais já desenvolvidos. Em suas palavras, “se pode afirmar com toda segurança que a atitude vital ativa do jovem está diretamente ligada e dependente da formação no período da adolescência, de ideais sociais e morais desenvolvidos (...)”.

Por outro lado, é preciso reconhecer que no contexto capitalista brasileiro, essa escolha não é possibilitada a todos. Os filhos das classes altas fazem suas escolhas, em grande maioria, tendo em vista os ganhos financeiros possíveis, enquanto os filhos das classes trabalhadoras, sonham com bons cargos e salários, mas escolhem o que é possível dentro de sua realidade social. Voltaremos a essa discussão no terceiro capítulo, apontando dados de pesquisas empíricas realizadas.

Em pesquisas contemporâneas acerca da idade de transição, pautadas em clássicos do EHC, Leal e Facci (2014), Mascagna e Facci (2014) e Leal e Souza (2014) chamam atenção para as determinações presentes na sociedade capitalista. Por um lado, existe uma forma estereotipada de visão desse público, compreendendo-o como problemático, como rebelde e como uma fase naturalmente estabelecida e padronizada. Por outro lado, a forma de sociedade alienante conduz a padrões de apropriações também alienantes, impelindo os adolescentes e jovens ao prazer imediato, aos interesses preponderantemente individuais, à percepção dos sujeitos e de si mesmos, muitas vezes, como objetos mercadológicos, e impelindo a dificuldade de construir uma compreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações (nexos e relações).

As autoras supracitadas destacam a importância de compreensão do período de transição como ampliadora de possibilidades de desenvolvimento psíquico, uma vez que é nela que ocorre a formação de conceitos. Destacam ainda a importância de uma atividade de estudo comprometida com a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que esses indivíduos desenvolvam suas funções psíquicas superiores e ampliem suas compreensões de mundo e de si mesmos.

Anjos e Duarte (2016) alertam acerca dos desafios da educação escolar de adolescentes, salientando que o maior deles é sua preparação para a atuação no mundo do trabalho, sem, entretanto, se limitar a uma adaptação ao mercado com sua lógica capitalista e burguesa. Nesse sentido, a defesa é a de que os jovens precisam se apropriar de um rol de conhecimentos necessários para sua formação como gênero humano, capaz de capacitá-los também para atuação no mundo do trabalho.

Entretanto, conforme alertam Leal e Mascagna (2016), nas condições atuais de desenvolvimento capitalista da sociedade, muitos indivíduos precisam se adaptar às regras de exploração do mundo do trabalho, em detrimento de desenvolver um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano. O processo produtivo alienante, muitas vezes, impede a dedicação às atividades enriquecedoras de sua consciência.

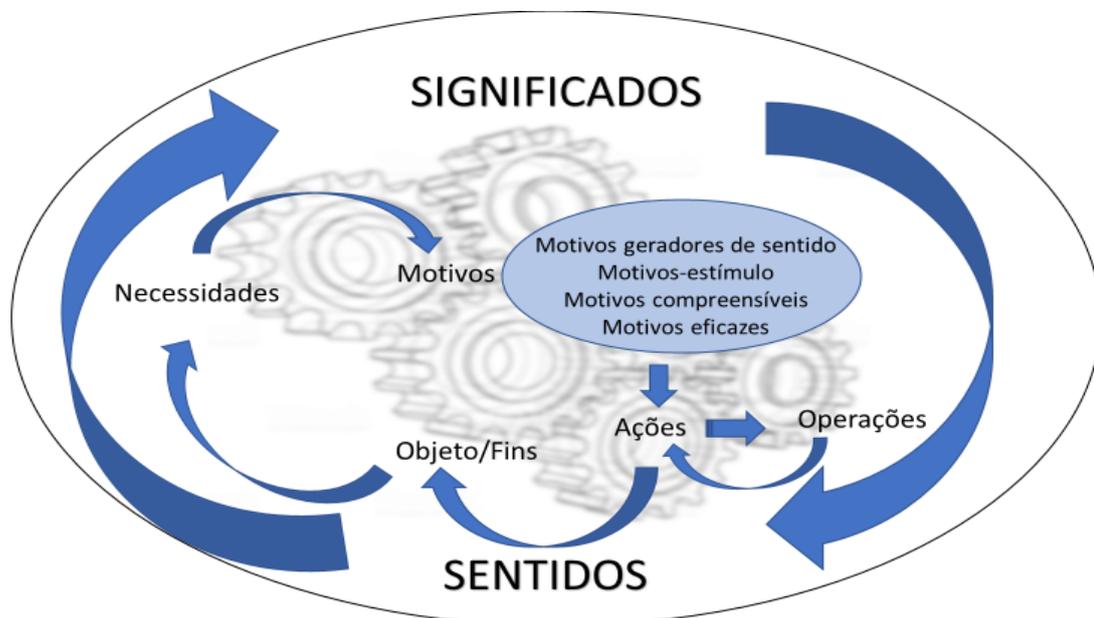
Para compreendermos melhor a adolescência e a juventude em seu processo de estudo, precisamos compreender como os adolescentes e jovens refletem de maneira consciente as significações sociais (estrutura da consciência), conhecer a estrutura da atividade humana e suas implicações nesse período do desenvolvimento. Para isso dedicaremos o próximo tópico para o entendimento de tais estruturas, especialmente dos sentidos e significados da atividade.

1.4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Como temos visto neste trabalho, ao longo da vida o ser humano realiza diversas atividades ao se relacionar com a natureza e com os outros seres humanos. Tais atividades provocam mudanças no mundo e em seu desenvolvimento psíquico, permitem o conhecimento do todo que o cerca e de si próprio. Em determinados períodos do desenvolvimento algumas atividades são mais determinantes que outras e, por meio delas, o sujeito adquire os conhecimentos, tanto de mundo, quanto de si, e desenvolve sua personalidade consciente.

Ao realizar uma análise das atividades desenvolvidas pelo ser humano, um dos focos de estudo de Leontiev (1978, 2004) foi a estrutura dessas atividades. Para ele, a atividade é condicionada por um conjunto de necessidades que incitam o indivíduo a agir para atingir determinado fim. Trata-se de um sistema complexo e dinâmico que possui os seguintes elementos: necessidades, motivos, ações, operações, objeto (fins). Conjuntamente, o sistema conta com os sentidos e significados, considerados pelo autor como os principais componentes da consciência humana.

Figura 2 - Esquema da estrutura da atividade (Leontiev)



Fonte: Leontiev (2004), organizado por Zanelato (2020).

Na figura acima procuramos ilustrar um esquema da atividade como um todo, mostrando a estrutura da atividade (motivo, ações, operações, fins) e, integrado a ela, a estrutura da consciência (sentidos e significados) do sujeito que realiza a atividade. Sentidos e significados são considerados os principais componentes da estrutura da consciência, não os

únicos. O autor apresenta como outro componente o conteúdo sensível, composto pelas sensações, imagens de percepções e representações.

De acordo com Leontiev (2004), os seres humanos desenvolvem atividades elementares, assim como muitos animais, mas também superiores. Nas atividades elementares as necessidades geram um motivo que é satisfeito diretamente, de maneira imediata. As necessidades de alimentação para manutenção da vida geram, por exemplo, o motivo que impulsiona o ser na busca por saciar sua fome.

A atividade humana (atividade superior) está dirigida para a satisfação de suas necessidades e, na medida em que se complexificam as estruturas, as necessidades se tornam também mais complexas, adquirem novas particularidades, são submetidas aos determinantes da vida social. As necessidades dos seres humanos se diferenciam dos animais, ainda que os mais desenvolvidos, pelo seu objeto e pela forma de satisfazê-la (LEONTIEV, 1961).

Subjetivamente, as necessidades aparecem como desejos e tendências, conforme explica Leontiev (1961, p. 345). Os desejos e tendências “regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento da necessidade”. O autor complementa que não basta uma necessidade para que exista a atividade, é preciso um objetivo que estimule o indivíduo a atuar para uma direção, para um fim, ou seja, precisa de um motivo. O motivo é decorrente de uma necessidade e, no cérebro, de maneira teleológica, incita e dirige as ações para a satisfação de tal necessidade.

Nas atividades superiores, “motivos” e “fins” nem sempre estão ligados diretamente para alcançar os objetivos; o ser humano utiliza ações e operações que não contêm, necessariamente, ligações diretas com o fim da atividade. Por exemplo, um adolescente cujo motivo maior é um trabalho futuro que lhe renda satisfação financeira (fins), ao realizar as tarefas propostas pelos professores do EM, realizará operações da ação de estudar. A ação de estudar não lhe garante o resultado (satisfação financeira), e sim, apenas um resultado parcial, qual seja: atingir a nota necessária para aprovação e recebimento de um diploma que o tornará mais empregável.

Na consciência, essa compreensão de realizar diversas ações com fins parciais para chegar a um fim/objeto da atividade almejado, é dado pelo sentido racional. O exemplo utilizado no parágrafo anterior retrata que estudar para conquistar satisfação financeira, tem para o adolescente um sentido devido às relações sociais a que está inserido. Em um outro contexto social, tal ação poderia não ter uma lógica coerente que a justificasse.

Como é possível perceber no exemplo, o motivo impulsionador não é aprender e sim, a satisfação financeira; estudar não seria uma atividade e sim, uma ação. Para que o estudo fosse

a atividade o motivo precisaria ser a aprendizagem, nesse caso, as tarefas propostas pelos professores seriam as ações. Caso a tarefa fosse estudar um determinado texto, para a ação de aprender sobre aquele texto os adolescentes desenvolveriam operações, como: leitura, reescrita de texto, elaboração de síntese do texto, entre outras. As novas atividades surgem a partir das alterações e surgimento de novos motivos.

As ações, segundo Leontiev (2004), podem se transformar em atividade quando existe um deslocamento dos motivos. Ao manter nosso exemplo anterior, poderíamos imaginar que o adolescente, ao realizar a ação de estudar, despertasse o interesse pelo conteúdo e passasse a estudar mais com intuito de se apropriar do assunto estudado, independente das provas; o motivo, nesse caso, seria aprender e a atividade seria o estudo. A ação de estudar se tornaria uma atividade de estudo e, da mesma maneira, ao deslocar o motivo, uma atividade pode se transformar em ação.

As ações possuem objetivos que levam o indivíduo a atingir fins parciais, e visam alcançar o fim geral, fim que é o objeto do motivo geral da atividade. Apesar de inter-relacionados, motivo e fim da atividade são diferentes. Por exemplo, um jovem pretende adquirir conhecimentos em uma área específica, para isso dependendo de suas condições concretas de vida; ele pode ingressar em um centro superior de ensino ou pode realizar estudos a distância. Se o motivo geral é terminar o curso, nas duas opções ele pode alcançar o fim da atividade, mas se o motivo for o desejo de viver em um meio estudantil, o ensino a distância não atenderia seu propósito (LEONTIEV, 1961).

Não é qualquer motivo que impulsiona uma atividade. Além disso, de acordo com Leontiev (1961, p. 348), “para que um motivo cause realmente uma atividade tem que existir condições que permitam ao sujeito direcionar-se ao fim correspondente e atuar para alcançá-lo”. Nas diversas atividades desenvolvidas pelos seres humanos permeiam diversos motivos, muitos de maneira simultânea.

O autor explica que existem os motivos gerais e amplos, que são aqueles que são mais constantes e não dependem das situações casuais, e existem os motivos particulares e estreitos (motivos-estímulo), que são os que atuam de acordo com as circunstâncias diretas e por isso duram pouco tempo. Eles atuam simultaneamente em um sistema único, de tal forma que cada um cumpre sua função. Na atividade, os motivos gerais dão um sentido determinado e os motivos particulares estimulam a ação imediata, sem modificar o sentido e servindo como um motivo complementar, direto.

O autor destaca a importância de se identificar o motivo de uma atividade, uma vez que “o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem

para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica” (LEONTIEV, 1961, p. 347). O sentido que cada ação ou atividade tem para o sujeito, depende do seu motivo e é por isso que estabelecemos como um dos eixos de análise no presente trabalho: os motivos da atividade de estudo.

Para compreender os sentidos é preciso identificar seus motivos. Por exemplo, um adolescente que estuda no EM com perspectiva de entrar em uma universidade, tende a se apropriar ao máximo dos conteúdos escolares, tende a procurar compreender melhor tais conteúdos, de maneira mais ampla. Por outro lado, um adolescente, cujo motivo de estudar é apenas concluir os estudos porque os pais assim exigem e ele não quer se indispor com seus familiares, tende a fazer apenas o mínimo necessário para aprovação, sem o esforço de compreensão mais amplo.

O estudante com perspectiva de entrar para a universidade possui como motivo geral/amplo sua profissão futura, e isso dá a ele um sentido vital às atividades na escola. Entretanto, em diversas situações esse motivo não será suficiente para que ele cumpra todas as suas tarefas; nessa situação é que entra em cena simultaneamente a complementação dos motivos particulares (motivos-estímulo), que podem ser: evitar uma nota baixa, a repreensão de alguém, acompanhar os amigos, receber elogios, ganhar prêmios ou uma competição etc. Segundo Leontiev (1978), os motivos-estímulo são por vezes carregados de emoções e afetos e não são formadores de sentido como os motivos gerais.

Certas atividades podem ter mais de um motivo geral (multimotivacional), o que ocasiona para o sujeito um sentido multifacético, porém, entre eles sempre existe um que é o motivo principal, hierarquicamente superior. É preciso compreender que os motivos são dinâmicos: ao entrar na escola, por exemplo, o motivo principal pode ser apenas o fato de possuir a idade para isso, depois pode ser o lugar que ocupa na coletividade estudantil e, em outro período, pode ter como motivo principal a preparação para sua profissão futura (LEONTIEV, 1961).

Os motivos gerais são os motivos geradores de sentido; são eles que possibilitam, segundo Martins (2004, p. 5), “uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o porquê e o para que da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade”. Por isso, apesar da grande importância dos motivos-estímulo, os motivos gerais ou geradores de sentido possuem uma posição hierárquica elevada.

Na dinâmica do processo de desenvolvimento das atividades, ações e operações, os motivos podem se alternar, entrecruzar, se subordinar e a consciência precisa refletir ativamente

todas as conexões presentes nesse processo, o que exige também um movimento interno da consciência (LEONTIEV, 1978). O sentido, ou a lógica coerente das ações realizadas na atividade, está presente na consciência e possui relação direta com seus motivos.

No processo de alterações dos motivos da atividade, psicologicamente, estão presentes os motivos compreensíveis e os motivos eficazes, conforme esclarece Leontiev (2004). Os adolescentes gostam muito de jogos, seja no celular, computador ou videogames, e, para sair dos jogos e se dedicar às tarefas escolares, é preciso que o motivo seja eficiente/eficaz. Tal adolescente compreende que precisa fazer as tarefas, sabe que precisa obter conhecimento, conhece suas obrigações, possui objetivos para alcançar por meio dos estudos (motivos compreensíveis), entretanto, nem sempre isso é suficiente para que saia dos jogos e se dedique aos seus afazeres.

Se, porventura, os pais do adolescente estabelecerem a regra de que ele só poderá jogar depois que terminar as tarefas, poderá se tornar esse um motivo eficiente. Inicialmente ele realizará as tarefas motivado pelo jogo, mas, aos poucos, poderá fazer as tarefas independente da regra posta pelos pais, ou seja, o motivo para cumprir as tarefas se tornará eficiente. Leontiev (2004, p. 318) destaca que “os motivos apenas compreendidos transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes”. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividades.

Conforme aponta Leontiev (1978, p. 159), “os motivos são revelados à consciência só objetivamente, por meio da análise da atividade e de sua dinâmica. Subjetivamente, eles só aparecem em sua expressão oblíqua, na forma da experiência de vontades, de desejos, ou na luta por um objetivo”. E complementa que, “para reconhecer os motivos reais de sua atividade, o sujeito também precisa proceder de forma indireta, com esta diferença, entretanto, de que ao longo desse caminho ele será orientado por sinais - experiências, "marcas" emocionais da vida” (LEONTIEV, 1978, p. 160).

Assim, os motivos nem sempre estão conscientes. Para que se tornem conscientes para o sujeito, precisam “(...) entrar para a consciência nas significações, elaboradas socialmente, que refletem a real natureza destas relações” (LEONTIEV, 2004, p. 141). Identificar os motivos não é uma tarefa fácil, exige esforços do pesquisador e do pesquisado para que possuam um olhar mais amplo de toda a atividade e suas relações sociais.

Para que exista uma lógica na atividade realizada, para que exista uma coerência entre o motivo e o fim da atividade, mesmo que construída por inúmeras ações e operações, em um longo espaço temporal, entram em cena os sentidos. São os sentidos que possibilitam uma reflexão psíquica que mantém a correlação do motivo ao fim da atividade. O sentido é

considerado como a unidade dialética entre a atividade humana e a sua consciência, ele condiciona a orientação da atividade, tornando-a uma atividade social, especificamente humana (LEONTIEV, 2004).

Já foi mencionado, no presente trabalho, a importância da linguagem no processo de desenvolvimento psíquico, no decorrer das atividades realizadas pelos seres humanos. Ao se apropriar de um objeto, por exemplo um lápis, não é o lápis que entra na mente do sujeito e sim o significado de lápis, o conceito de lápis. A linguagem é utilizada como forma de comunicação entre os indivíduos e como forma de pensamento.

Para Vygotski (2001b) o significado da palavra é a unidade entre pensamento e linguagem. A palavra é um ato de pensamento, porque a generalização que nela se realiza é um ato de pensamento, mas é também um ato de fala. Falar é tanto um ato de comunicação quanto de generalização, tanto um ato de produção de significado na relação com o outro, como um ato de produção de significado na relação da pessoa consigo mesma.

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem³¹ como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída³² por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VYGOTSKI, 2001b, p. 246).

Para o autor, generalização e significado são sinônimos. Na adolescência e juventude, quando se possui as apropriações necessárias para a formação de conceitos, torna-se possível o pensamento teórico que é caracterizado por um modo mais avançado de generalização, por um tipo superior de atividade psíquica. Se tornam possíveis generalizações da realidade por meio do uso de conceitos, assim como a autoconsciência. De acordo com Vygotski (2001b, p. 292), em sua forma mais desenvolvida, “a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos”.

Conforme acrescenta Asbahr (2014), Leontiev fala sobre o duplo sentido do termo significado: como significado da palavra e como significado de conhecimentos e conteúdo da

³¹ Se refere ao desenvolvimento do significado sincrético das palavras, depois significados complexos até chegar a significados conceituais.

³² Em Vygotski (2001a), com novas pesquisas, o autor afirma que não é substituída e sim superada, ou seja, nega e incorpora.

consciência social, a ser apropriado pelo indivíduo. Os significados são produzidos socialmente e incorporados pelos indivíduos. Nesse processo, tais significados são refletidos ativa e conscientemente pelos sujeitos com um caráter pessoal, ou seja, cada indivíduo reflete tais significados tendo como base o sentido daqueles significados para si.

Seguindo o exemplo exposto anteriormente, o mesmo lápis pode ter um sentido para o professor e ter outro bem diferente para um analfabeto. Ou, o estudo terá um sentido para o adolescente com expectativa de cursar uma universidade e outro sentido, bem diferente, para o outro adolescente (da mesma turma) que só estuda porque os pais exigem e que não tem expectativas de dar continuidade.

O sentido é formado a partir das relações concretas estabelecidas na vida do indivíduo, a partir das apropriações dos significados ele faz parte do conteúdo da consciência. Com base no EHC, sentidos e significados são dimensões subjetivas dos processos da realidade objetiva/concreta. Para conhecer a totalidade do conteúdo refletido na consciência humana, é preciso que estejam presentes as relações entre sentidos e significados.

O sentido é caracterizado por uma relação subjetiva que o indivíduo estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas. É a partir dos significados (sentido social) que se formam os sentidos (sentido pessoal), entretanto, trata-se de uma relação dialética que não se encerra aí, uma vez os sentidos produzidos pelos indivíduos impulsionam a produção de novos significados.

Além dos sentidos e significados, principais componentes da estrutura da consciência, um outro que merece menção é, de acordo com Leontiev (2004, p. 105), o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepções, representações). Tal conteúdo é considerado a base e a condição da consciência, é ele que “cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo”, mesmo não revelando em si a totalidade dessa consciência.

Para o autor, a consciência humana está ligada à estrutura da atividade, e essa última é construída a partir das condições sociais e relações humanas que dela decorrem. Na sociedade primitiva as significações coincidiam com o sentido do trabalho realizado pelo sujeito, já nas relações sociais, reordenadas a partir do capitalismo, deixaram de coincidir.

A atividade de construção de uma casa, por exemplo, possui como fim a casa pronta, e tem como significados: abrigo, proteção, conforto etc. Nas condições reais em que as relações se estabelecem atualmente, na sociedade capitalista, o pedreiro e seus serventes são contratados para a construção dessa casa. Para o pedreiro e seus ajudantes a casa pronta (fim/objeto da atividade) tem um sentido diferente dos significados, tem o sentido de salário.

Suponhamos que a construção não seja para moradia do dono, se trata de uma pessoa que investe em construções de casa com o propósito de vendê-las, a casa terá um sentido de lucro para o seu dono. Os significados de construção da casa são os mesmos, mas os sentidos que cada participante atribui à atividade de construção da casa, é diferente, é particular.

Para o dono que mandou construir, a casa tem o sentido de lucro, para o pedreiro tem o sentido de salário, já para a pessoa que compra a casa tem o sentido de abrigo, conforto etc. O mesmo pedreiro pode estar utilizando esse salário para comprar materiais para a construção de sua casa, nesse caso a construção de sua casa própria teria um outro sentido, não mais o de salário. A partir da apropriação da realidade que é refletida pelo prisma das significações, conhecimentos e representações, formam-se os sentidos. Os sentidos são particulares e dependem ainda do motivo que incita a pessoa a agir, ao mudar o motivo, mudam os sentidos.

Duarte (2004) complementa que os sentidos produzidos pelos indivíduos estão relacionados aos sentidos produzidos pela sociedade em suas relações sociais. A exemplo disso, em relação à atividade de trabalho, para ele, “o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p. 58).

Da mesma maneira, a separação entre os sentidos e significados, presentes nas relações sociais da atualidade, geram um distanciamento entre o núcleo de sua personalidade e a sua atividade de trabalho, o que torna o trabalho algo externo à personalidade do indivíduo e gera uma certa limitação em seu desenvolvimento (DUARTE, 2004).

Martins (2004, p. 89-90), sob a mesma base, também destaca que, como processo dialético, não existe um único caminho nas relações que se estabelecem entre sentido e significado.

Portanto, na estrutura motivacional da personalidade podem realizar-se movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes resignificando-os ou, ainda, a ruptura, a alienação entre significados e sentido pessoal.

Da ruptura entre sentidos e significados da atividade decorre uma desintegração da unidade da consciência e um reflexo consciente distorcido e alienado, apropriado a partir de determinadas ideologias, o que influi no desenvolvimento psíquico e na personalidade do indivíduo. A separação entre os sentidos e significados na estrutura social capitalista, de acordo com Martins (2004, p. 96), faz com que a individualidade e a personalidade sejam condicionadas “pelo valor de troca, põem-se ao nível de mercadoria, o que significa sua própria negação”.

As relações sociais influem diretamente na consciência que, por sua vez, é repleta de dinamicidade e contradições. Leontiev (1961, p. 82) explica que existe diferença entre a consciência social e a individual, essa última é considerada “a forma mais desenvolvida de refletir a realidade em um homem determinado que é membro da sociedade” e ela está condicionada pelos conhecimentos elaborados na consciência social.

Outro aspecto da relação que existe entre a consciência social e a individual consiste em que quando um determinado indivíduo concreto se encontra com umas ou outras ideias, conceitos ou pontos de vista, não os percebe mecanicamente. O homem, ao assimilá-los, elabora seu conteúdo. O indivíduo pode assimilar este conteúdo de uma maneira mais ou menos completa, mais ou menos exata, pode ter distinta significação para sua vida, adquirir distinto sentido para sua personalidade, motivar nele uns ou outros sentimentos e desejos ou deixá-lo indiferente, como se não lhe tocara. (LEONTIEV, 1961, p. 83).

Nesse entorno, ao se apropriar das significações elaboradas pela humanidade, durante o desenvolvimento de atividades desenvolvem-se as funções psíquicas e a personalidade do indivíduo. Nesse processo, a partir de tais significações são construídos sentidos particulares que dão coerência para o desenvolvimento de cada atividade, consolidando na consciência uma lógica que vai do motivo ao fim/objeto. Cabe destacar que esse processo é dialético e que a partir dele se torna possível a elaboração e reelaboração de significados.

O próximo tópico será dedicado às implicações pedagógicas, à atuação do professor, para que se torne possível ao adolescente e jovem do EM a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Traremos estudos do Ensino Desenvolvimental e da Pedagogia Histórico-Crítica, por serem os mais difundidos no Brasil, e principalmente por serem pautados no materialismo histórico e dialético, tal qual ocorre com todo o EHC. Tais implicações trazem elementos fundamentais para defesa da presente tese.

1.5 O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

No presente tópico o foco é buscar as implicações pedagógicas já desenvolvidas a partir dos estudos fundamentados metodologicamente no materialismo histórico e dialético, com base também no EHC. No Brasil, atualmente, as pesquisas nessa linha estão pautadas principalmente no Ensino Desenvolvimental, que tem como principal referência Davídov (1930-1998), e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada na década de 1980 por Dermeval Saviani. Cabe destacar que a PHC não dispensa os conceitos elaborados por Davídov.

A pretensão é pensar as implicações pedagógicas a partir de autores clássicos e contemporâneos. Asbahr (2011) explica que os estudos dos autores clássicos do EHC possuem

como foco a busca de superação da escola burguesa. Essa escola seria aquela que dá muita ênfase à memorização de conteúdos e prioriza o pensamento empírico em detrimento do teórico.

A defesa por um ensino de conhecimentos científicos na escola é unânime entre os autores que se pautam no EHC, assim como o fundamento de que a aprendizagem possibilita gerar e direcionar o desenvolvimento. É preciso refletir a respeito de como realizar essa tarefa na educação escolar, de tal maneira que auxilie e potencialize o desenvolvimento psíquico dos estudantes adolescentes.

Por si só, os conhecimentos clássicos³³ são importantes para analisar as significações já produzidas e, a partir delas, pensar a realidade atual. Os contemporâneos, por sua vez, se utilizam dos conhecimentos clássicos e avançam na produção de novas significações, muitos, a partir do desenvolvimento de pesquisas empíricas na realidade social recente.

Apresentaremos, a seguir, as implicações pedagógicas do Ensino Desenvolvimental e da Pedagogia Histórico-Crítica como duas propostas que trazem elementos importantes para serem considerados na elaboração de proposições de ações instrumentalizadoras de desenvolvimento psíquico. Entretanto, destacamos e reforçamos nosso direcionamento em contribuir para a construção de uma aplicação didática da PHC, especialmente no que tange ao ensino de adolescentes e jovens do EM.

1.5.1 O Ensino Desenvolvimental

Davíдов (1982, 1988), componente da terceira geração da escola psicológica soviética, se destacou principalmente nas questões pedagógicas da atividade de estudo. Se utilizou de pesquisas de Vygotski e Leontiev³⁴ para desenvolver sua teoria da atividade. Como síntese dos estudos desses autores que o fundamentou, apresenta:

Um exame do enfoque de Vygotski e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento psíquico permite concluir o seguinte. Em primeiro lugar, a educação e o ensino de um homem, em um sentido mais amplo, não é outra coisa que a “apropriação”, a “reprodução” por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, porque eles se correlacionam como a forma

³³ “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2011, p.13).

³⁴ De acordo com Davíдов e Márkova (1987b, p. 326), o método de estudo adotado é o experimental formativo, uma variação do método genético-causal ou genético-modelador, fundamentado nos estudos de L. Vigotski, que por sua vez, foram ampliados “nos trabalhos de A. Leontiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin e seus colaboradores”.

e o conteúdo de um processo único de desenvolvimento psíquico humano. (DAVÍDOV, 1988, p. 57).

O autor se apoiou ainda em estudos realizados por S. L. Rubinstein³⁵ (1889-1960), principalmente no que tange à unidade entre o desenvolvimento da criança e o processo pedagógico. Ao concordar que o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento psíquico, anunciou que “o processo pedagógico é sua condição” (DAVÍDOV, 1988, p. 58).

Segundo Davídov (1988), os pesquisadores da primeira e segunda geração³⁶ da Psicologia Histórico-Cultural já deixaram claro que é indispensável possibilitar que a criança forme um novo conjunto de capacidades psíquicas e que é indispensável que ela reproduza em sua mente as capacidades construídas historicamente e socialmente, o que engloba conteúdo e formas. O que ainda precisa, segundo ele, é “criar um sistema tal de educação e ensino, que organize o funcionamento efetivo dos novos tipos de atividade reprodutiva” (DAVÍDOV, 1988, p. 59). É preciso “determinar de que maneira o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se converte em suas formas e como a apropriação destas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência” (DAVÍDOV, 1988, p. 65).

O autor defende que os conteúdos escolares devem propiciar as formas mais desenvolvidas/elevadas de consciência e pensamento em detrimento do pensamento empírico. Esse último é aquele próprio da criança, que permanece no nível das aparências e das representações simplistas, trabalha com dados diretos da realidade e, por isso, a percebe de maneira fragmentada e com propriedades isoladas.

Apoiado nos estudos de Rubinstein, Davídov (1987) afirma que o caminho da atividade do pensamento é a análise e a síntese, e, em seguida, abstração e generalização. Para ele, o pensamento teórico é aquele que se utiliza de um conjunto complexo de generalizações; ele se diferencia do pensamento empírico porque parte da gênese, das premissas e busca desvelar o essencial³⁷, e das leis e princípios mais profundos que regem o desenvolvimento no objeto de conhecimento. Ele se produz em conceitos por meio da síntese essencial, estabelecendo as

³⁵ Rubinstein também se apoiou metodologicamente no materialismo histórico e dialético para construir sua teoria da atividade.

³⁶ Libâneo (2008) organizou as escolas de Vygotski em gerações: A 1ª Geração compõe-se de Vigotsky (1896–1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). A 2ª Geração (1934-1953) compõe-se de Leontiev e Luria e seus colaboradores, como: Galperin, Boyovich, Elkonin, Zaporovetz, Levina entre outros. A 3ª Geração (1960 até nossos dias), incluindo Davídov.

por iniciativa do ISCRAT (Internacional Society Cultural Research and Activity Theory) e do ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research).

³⁷ “A essência da coisa pode ser descoberta apenas no exame do processo de desenvolvimento de dita coisa. [...] A essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo” (DAVÍDOV, 1988, p. 146-147).

conexões internas entre as propriedades do objeto e seu desenvolvimento, percebendo-o interconectado com outros objetos.

A partir da síntese, compreendida como teses abstratas, ocorre um retorno ou uma reconstituição mental e uma interpretação dos fenômenos observados até chegar ao concreto (DAVÍDOV, 1987). Daí decorre a defesa de uma elevação do abstrato ao concreto. Concreto compreendido não como algo palpável, mas como a essência do objeto de conhecimento, pautado em suas múltiplas relações de generalidades.

Ainda pautado em Rubinstein, Davídov (1987) explica que os conceitos científicos estão presentes no processo abstrativo, processo esse que leva à generalização. Na generalização, o particular é conservado como variáveis do geral, ocorre uma transformação do “diretamente dado” para o conceito abstrato. O pensamento teórico opera com conceitos.

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação especial.

Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

A forma de reprodução do objeto no pensamento empírico é diferente da forma de reprodução no pensamento teórico. No empírico a coisa possui uma realidade autônoma, é isolado do contexto e sua construção se apoia em dados sensoriais. Já no pensamento teórico uma coisa é dependente de outra, uma coisa é manifestação de outra dentro de um certo todo, ou seja, existem conexões entre as coisas, existe uma integralidade objetiva (DAVÍDOV, 1988).

Para que seja possível reproduzir mentalmente um objeto, se faz necessário a apropriação dos conhecimentos já construídos pela humanidade. Para Davídov (1988), os conceitos formados na sociedade existem objetivamente na forma de atividades dos seres humanos e seus objetos/resultados são produzidos racionalmente.

Na busca por compreensão/apropriação do objeto, o indivíduo realiza ações objetivas cognoscitivas, são elas que estabelecem as conexões entre o externo e o interno, entre singular e universal. A partir delas o pensamento se realiza em forma de conceitos (pensamento teórico). “As vinculações entre as ações objetivas cognoscitivas e os conceitos representam a unidade do sensorial e o racional no conhecimento teórico da realidade” (DAVÍDOV, 1988, p. 138).

Dessa forma, aponta como tarefa do pensamento teórico, inicialmente, a elaboração dos dados obtidos a partir da contemplação e da sua representação em forma de conceito e, em

seguida, sua utilização para a reprodução do sistema de conexões internas. São essas conexões que geram os dados concretos, os quais expõem a essência de um determinado sistema integral estudado. Para iniciar o processo de reprodução do objeto na mente, Davídov defende a abstração e expõe três propriedades do conteúdo dessa, conforme aponta em sua fala, na íntegra:

Em primeiro lugar, o conteúdo desta abstração deve corresponder a conexão historicamente simples do sistema integral, o que em seu desmembramento representa o concreto (os termos “conexão” e “sistema integral” designam objetos de análise lógica e caracterizam quaisquer relações e sistemas reais). Em segundo lugar, no conteúdo desta abstração devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converta em desmembrado. Em terceiro lugar, o conteúdo desta abstração deve refletir não só a conexão simples, mas também o essencial do sistema estudado, cujo desmembramento assegurado por lei garante, juntamente com isso, a unidade dos diferentes componentes relativamente autônomo do sistema integral. Brevemente, as propriedades da abstração inicial podem definir-se assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido. (DAVÍDOV, 1988, p. 142-143).

Cabe lembrar que, no processo de desmembramento, a essência é o que garante a unidade dos aspectos do todo, é o que dá ao objeto um caráter concreto. A abstração é chamada, por Davídov, de célula e afirma que se, “a partir da análise, for separada a ‘célula’ de um certo todo, se cria um fundamento para a dedução, por meio da recriação do sistema de conexões que reflete o desenvolvimento da essência, a formação do concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

Para elevar o nível do pensamento do abstrato ao concreto, é preciso levar em consideração as conexões presentes no sistema e a integridade do objeto, o que torna o processo complexo, e exige apropriações e desenvolvimento de funções psíquicas superiores. De maneira resumida, Davídov (1988, p. 150) apresenta duas formas fundamentais em que o pensamento teórico se realiza:

1) sobre a base de análise dos dados factuais e sua generalização separa a abstração substancial³⁸, que fixa a essência do objeto concreto estudado e se expressa no conceito de sua "célula"; 2) depois, por meio da divulgação das contradições nesta "célula" e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão da essência abstrata e da relação universal não desmembrada para a unidade dos vários aspectos em desenvolvimento, ao concreto.

Trata-se das formas analíticas e sintéticas em unidade para resolver uma tarefa de conhecimento de um determinado objeto, em processo. No pensamento teórico, o concreto é ponto de partida e ponto de chegada, o que diferencia um e outro é o seu conteúdo objetivo (DAVÍDOV, 1988).

³⁸ “Temos chamado de substancial a abstração inicial no processo de ascensão do pensamento abstrato ao concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 151).

O autor apresenta resumidamente seis itens que diferenciam os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos. Para ele, o termo conhecimento engloba: abstrações, generalizações e conceitos. Apresentaremos o comparativo em forma de quadro para melhor visualização do seu conteúdo.

Quadro 9 - Comparação entre conhecimento empírico e teórico

Conhecimentos empíricos		Conhecimentos teóricos
1	São elaborados no processo de comparação dos objetos e das representações sobre eles, o que permite separar as propriedades iguais, comuns.	Surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas as suas manifestações.
2	No processo de comparação, tem lugar a separação da propriedade formalmente geral de certo conjunto de objetos, o conhecimento do qual permite referir objetos isolados a uma classe determinada, independentemente de estarem ou não vinculados entre si.	O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base universal ou essência.
3	Ao se apoiar nas observações, refletem em representações as propriedades externas dos objetos.	Surgem sobre a base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas, “saindo” assim dos limites das representações.
4	Formalmente a propriedade geral separa-se como algo pertencente à mesma ordem que as propriedades particulares e singulares dos objetos.	Fixa o enlace da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas manifestações, o enlace do universal com o singular.
5	Seu processo de concretização consiste em selecionar ilustrações, exemplos, que entram na correspondente classe de objetos.	Seu processo de concretização consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal.
6	As palavras-termos são o meio indispensável para fixar os conhecimentos empíricos.	Expressam-se nos procedimentos da atividade mental e, posteriormente, com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, em particular as linguagens natural e artificial.

Fonte: Davidov (1988, p. 154-155). Organizado por Zanelato (2020).

A partir dessa diferenciação pode-se perceber o quão importante é o sujeito desenvolver seu pensamento teórico e o quão necessário isso é para uma visão ampla do mundo e de si mesmo. Para isso, são necessários estudos acerca das implicações pedagógicas porque, principalmente, na escola é desenvolvida a capacidade de ampliação das condições de pensamento, mediante a aprendizagem ou a reprodução dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos pela humanidade.

Davidov (1988) esclarece que o termo aprendizagem não pode ser confundido com atividade de estudo, uma vez que as pessoas aprendem nas mais variadas atividades que desenvolvem, e não é qualquer atividade de estudo que gera o desenvolvimento do pensamento teórico. Para ele, entretanto, a atividade de estudo possui conteúdo e estrutura especial porque determina as neoformações psíquicas e a formação da personalidade do estudante.

Puentes e Longarezi (2013) salientam que a aprendizagem deve ser dialética e, para isso, devem existir processos contraditórios em que se choquem os conhecimentos, o que possibilita novas elaborações. Para elas, o conhecimento empírico e o conhecimento teórico possuem lógicas distintas e devem ser confrontados, processo que amplia as condições de desenvolvimento psíquico pelo estudante.

A estrutura da atividade de estudo, segundo Davídov (1988), é condizente com os procedimentos de exposição dos conhecimentos científicos, qual seja: se realiza na ascensão do abstrato ao concreto a partir do conhecimento teórico, entendido como a unidade entre as abstrações, as generalizações substanciais e os conceitos teóricos. Nesse sentido, o pensamento do estudante se assemelha (possui traços comuns) com o pensamento do cientista, no momento de exposição dos conhecimentos descobertos.

Além dos conhecimentos científicos, o autor cita outras formas de conhecimentos que são reproduzidos no pensamento dos estudantes (ações mentais), de maneira similar ao processo de exposição e que são consideradas como formas “elevadas” de consciência social, como: pensamento artístico, estudos da moral (filosofia), jurídico, entre outros que possuem operações semelhantes ao do conhecimento teórico (DAVÍDOV, 1988).

O autor defende que na atividade de estudo, ao assimilar os conhecimentos, o estudante reproduza, de maneira abreviada, o processo histórico real de geração e desenvolvimento desses conhecimentos. Ou seja, o conceito deve ser compreendido em seu processo lógico e histórico, não de maneira pronta e acabada como ocorre na escola tradicional (DAVÍDOV, 1988).

Libâneo (2016, p. 366) auxilia na compreensão de que esses conhecimentos/conteúdos (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) não valem por si mesmos, mas são “base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras”. Nesse caso, a linha de defesa do autor é a de que na atividade de ensino se faz necessário não somente a assimilação dos conteúdos, mas também a transformação da maneira de pensar do estudante.

Para Davídov e Márkova (1987a) a assimilação permite que o estudante se aproprie da experiência fixada nos objetos da cultura material e espiritual, e avalie e reconstrua sua experiência individual. O processo de apropriação possibilita, em muitos casos, a transformação criativa da prática social. Para que ocorra a assimilação/apropriação os autores julgam ser necessária uma atividade de estudo especial.

Para que se torne possível o processo de elevação do abstrato ao concreto, compreendendo o conceito em seu processo lógico e histórico, e que seja possível a assimilação,

Davídov (1988) explica que a tarefa de estudo deve ser resolvida por determinadas ações, cujo objetivo é que os estudantes descubram o surgimento do conceito a ser assimilado e ocorra seu desenvolvimento mental. Defende que a proposta de tarefa deve ter um caráter problemático e que auxilie na criação de uma motivação de estudo, juntamente com as ações abaixo relacionadas:

Transformação dos dados da tarefa com o fim de descobrir a relação universal do objeto estudado;
Modelação da relação diferenciada na forma objetual, gráfica ou por meio de letras;
Transformação do modelo de relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
Construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;
Controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada. (DAVÍDOV, 1988, p. 181, grifos nossos)³⁹.

As ações para a resolução da tarefa de estudo foram propostas pelo autor para desenvolver as capacidades psíquicas/mentais dos estudantes e para que esses sejam sujeitos ativos e criativos nesse processo, conquistando a autonomia e formando sua individualidade. Ele parte do pressuposto de que nesse processo os estudantes vão se desenvolver e que, com ele, se desenvolve também a capacidade de apropriação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teórico. As ações propostas se efetivam em uma base primeiro material, depois verbal, para então alcançar o nível mental, tal qual também defendia Galperin (1986).

Quando os estudantes começam a utilizar a abstração e as generalizações iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa “célula” do objeto estudado. Esta “célula” serve posteriormente aos escolares como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade do material factual, que devem assimilar em forma conceitual por via da ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 175).

Os conceitos a serem apropriados pelos estudantes durante a tarefa de estudo possibilitam assimilação de conhecimentos e suas relações, mas também desenvolvimento psíquico e configuração de formas de pensar. Davídov (1988) acrescenta ainda a necessidade de os estudantes conseguirem passar do plano mental/psíquico para sua realização no plano externo (atitudes) e vice-versa.

³⁹ Trabalhos, como os de Rosa e Damazio (2016), Longarezi e Franco (2016), Libâneo (2016), trazem exemplos efetivos de como aplicar essa organização de tarefas de estudo, conforme pesquisas de Davídov (1988).

Na compreensão de Libâneo (2016) não se trata apenas de tarefas que propiciem as relações essenciais do conteúdo, mas a construção de um modo de ação geral para resolução de problemas particulares. Em suas palavras:

A peculiaridade da atividade de estudo é a solução de problemas de aprendizagem que modificam o modo de pensar e atuar do sujeito da aprendizagem. Não se trata de solução prática de um problema, mas da internalização de um modo de ação geral de sua solução a ser aplicado a situações particulares e concretas, caminho pelo qual se forma o pensamento teórico-científico. (LIBÂNEO, 2016, p. 363).

A exemplo disso, Davíдов (1988), explica uma intervinculação entre os conceitos de número e de magnitude. Em sua visão, o conceito de número deve ser trabalhado desde os Anos Iniciais do EF de forma que o professor crie situações que possibilitem a assimilação de maneira interligada, contextualizada e lógica, para, ao final do EM, os alunos terem formado seu conceito de magnitude. A magnitude está vinculada às relações de adição, subtração, igualdade, operações de longitudes, volumes, pesos, medida de tempo, enfim, a uma infinidade de possibilidades que são trabalhadas pelos professores, muitas vezes, como operações e conteúdos desvinculados uns dos outros.

Compreender o conceito de magnitude em seu desenvolvimento lógico e histórico e, em suas relações com outros conceitos e conteúdos é o que possibilitaria o desenvolvimento mental do estudante e a utilização de tal conceito para pensar outros conceitos, para pensar teoricamente a realidade concreta e a si mesmo. Tais estudos foram desenvolvidos, reproduzidos, reinterpretados em experimentos realizados em escolas soviéticas.

Em seus experimentos, Davíдов e Márkova (1987b) anunciam que levam em conta não apenas as premissas do ensino, mas também a possibilidade de neoformações psíquicas voltadas às particularidades individuais, ou seja, à possibilidade de converter a atividade em seu produto subjetivo. As ações de estudos propõem que, sob o ajuda do professor, o estudante elabore um sistema de avaliação próprio, o que o impulsiona para uma identificação do sentido da atividade para si. Detalhadamente:

- a) o estudante (com ajuda do mestre) separa aspectos, meios e procedimentos da atividade de estudo, os correlaciona com os objetivos e as condições;
- b) com base nestes “padrões” o aluno avalia, reconstrói sua experiência de atividade, elabora um sistema de avaliações próprias (“dá sentido” da atividade de estudo para si) e com essa base assimila, seleciona e utiliza ativamente os padrões socialmente elaborados. Aqui, pelo visto, se pode falar que o aluno estrutura consciente e de maneira planejada sua individualidade.
- c) o estudante, o jovem, está em condições de exercer uma influência transformadora sobre a experiência socialmente elaborada da atividade, de criar novos meios e procedimentos para sua realização. Se trata da passagem da atividade de estudo a atividade criativa e ao estabelecimento da individualidade criativa. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 331).

Trata-se, portanto, de uma atividade de estudo que envolva os estudantes com o objeto de conhecimento para sua assimilação, mas também envolva os estudantes consigo mesmos e suas relações com as outras pessoas. Os autores se preocupam com o sentido da atividade de estudo para os estudantes e assinalam que esses estão ligados à motivação para o estudo.

Nessa perspectiva, ao chegar ao período da juventude, o estudante precisa ter alcançado um grau de desenvolvimento que lhe permita executar a próxima atividade dominante, o trabalho, com autonomia, com conhecimentos e com criatividade. Para isso, é necessário o desenvolvimento do pensamento teórico.

A linha de defesa do Ensino Desenvolvimental é que a educação escolar proporcione aos estudantes os “meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). São esses processos que possibilitarão o pensamento teórico, que, por sua vez, proporcionarão reflexões críticas do mundo e de si mesmo, e uma atuação crítica também na transformação do mundo.

O autor se refere a uma necessária adequação dos pressupostos de Davídov para a realidade concreta atual em sua complexidade e sistematização, na qual se incluem mudanças no sistema de comunicação, avanços tecnológicos, entre outros. Para ele, a educação escolar, ao ser defendida como possibilitadora da internalização de conhecimentos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, precisa considerar as demandas da realidade para suas ações (LIBÂNEO, 2004).

O planejamento do professor deve, de acordo com Libâneo (2016), ser organizado de tal forma que os estudantes consigam se apropriar dos conhecimentos científicos e dos procedimentos investigativos, adquirindo assim condições para recriar para si as ações mentais lógicas para pensar o objeto de estudo. São necessárias, para isso, tarefas de estudo que ajudem os estudantes a reconstituir o caminho investigativo do objeto e apreendê-lo.

Moura et al. (2016), fundamentados em Leontiev e Davídov, trabalham com a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como proposta para uma atividade educativa escolar intencional e sistematizada voltada à aprendizagem dos estudantes. O professor tem uma função nuclear nessa proposta, o que não minimiza o papel ativo do estudante, ambos são sujeitos em atividade.

A AOE mantém a estrutura da atividade proposta por Leontiev e “toma uma dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e aprendizagem dos sujeitos” (MOURA et al., 2016, p. 112). Os autores apresentam uma figura elaborada por Moraes (2008, p. 116) em que consta uma síntese dos componentes centrais da AOE com os

elementos da atividade de ensino, da atividade de aprendizagem e os elementos estruturantes da atividade, pautado em Leontiev.

Figura 3 - AOE: relação entre atividade de ensino e de aprendizagem



Fonte: Moura et al. (2016, p. 113).

A forma de organizar o ensino com os elementos da estrutura da atividade é citada por Moura et al. (2016) como o que dá a dimensão de unidade formadora do estudante e do professor, possibilitando a apropriação da cultura, na educação escolar.

A estrutura da atividade orientadora de ensino permite fazer a mediação entre atividade de ensino e de aprendizagem. Uma atividade não faria sentido sem uma relação direta com a outra. “A AOE é a mediação na atividade do professor, que tem como necessidade o ensino de um conteúdo ao sujeito em atividade, cujo objetivo é a apropriação desse conteúdo entendido como objetivo social” (MOURA et al., 2016, p. 115).

A centralidade da AOE está nas situações desencadeadoras de aprendizagem iniciadas a partir de um problema que leve o estudante a se apropriar de uma ação geral. Tal ação é a que vai orientar outras ações em diferentes situações. A defesa é sempre por colocar o estudante em situação de sentir a necessidade de solucionar problemas (MOURA et al., 2016).

A AOE é uma forma dinâmica de organização do ensino que visa a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Nesse processo também é possibilitado o desenvolvimento das funções psíquicas do professor ao realizar sua atividade determinante.

Além do Ensino Desenvolvimental⁴⁰, outra proposta pedagógica, amplamente divulgada no Brasil, é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), por possuírem os mesmos fundamentos filosóficos (materialismo histórico e dialético) e dialogarem com os mesmos fundamentos psicológicos (Teoria Histórico-Cultural).

1.5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, houve um período de abertura democrática no Brasil, o que possibilitou a elaboração de propostas pedagógicas orientadas em uma direção transformadora. Elas podem ser sistematizadas em duas tendências: a primeira centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, como a concepção libertadora de Paulo Freire e a libertária de tradição anarquista; a segunda aglutinou representantes com orientação marxista, como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo e a Pedagogia Histórico-Crítica que teve como principal precursor Dermeval Saviani (SAVIANI, 2007).

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2007, p. 419), “é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski”.

Saviani (2008, 2011) analisou e apontou os limites das etapas do trabalho pedagógico da Escola tradicional e da Escola nova e, visando a superação de tais limites, elaborou a PHC. Para explicar a inter-relação entre THC e PHC, o autor cita:

[...] a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, p. 41).

⁴⁰ Temos ciência de que alguns pesquisadores do Ensino Desenvolvimental, apesar da mesma base de sustentação, possuem abordagens próprias, possuem sua própria defesa de aplicação pedagógica da teoria. O mesmo ocorre na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tal Pedagogia, a educação escolar, ao promover o acesso à aprendizagem, possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano. Nela é retomada a valorização da tarefa de ensinar do professor e, aproveitando os preceitos do EHC, defende que a escola deve trabalhar com conteúdos mais elaborados, mais sofisticados e cada vez mais complexos, para que, a partir de sua apropriação, ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao aprenderem os conteúdos mais sofisticados, os alunos aprendem também uma forma de pensar, pois modificam suas ações mentais de reflexão e análise. Para Duarte (2013, p. 26), “a arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem história”.

Nesse intuito, a PHC defende os processos de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento do psiquismo, o que acarreta ampliar as condições de reflexo da realidade, de tal forma que na adolescência seja possível o reflexo da realidade por meio de conceitos, isto é, o pensamento teórico.

Saviani (2011) alerta que a atividade pedagógica precisa considerar dois aspectos fundamentais: a seleção dos conteúdos a serem ensinados e as formas adequadas para isso. Em relação ao primeiro, defende o ensino dos clássicos, ou seja, daqueles conteúdos que se firmaram historicamente como fundamentais, como essenciais. Tais conteúdos devem ser estudados em sua dinâmica e em relação constante com a realidade. Já no que diz respeito às formas, trata da “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Visando superar, por incorporação, o método tradicional e o escolanovista, Saviani (2008, p. 56) aponta para novos métodos que deverão ser revolucionários, tal qual descreve abaixo.

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 efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, o autor defende uma incorporação dos elementos que considera de fundamental importância na escola tradicional e nova, e uma superação de seus métodos para atender a sistematização da educação escolar necessária para gerar o desenvolvimento psíquico.

Para isso, a PHC é proposta pelo autor, em comparação aos passos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, com cinco passos para a atividade pedagógica: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

O primeiro passo consiste em um contato inicial com o conteúdo a ser estudado e, nesse caso, o ponto de partida não é apenas o interesse/conteúdo definido pelo professor, como na escola tradicional, e nem os interesses exclusivamente dos alunos, como na escola nova, mas sim, a prática social que é comum tanto ao professor quanto ao aluno. Cabe destacar que se trata da mesma prática social, mas professor e alunos apresentam conhecimentos em graus diferentes sobre a realidade, ou seja, o professor possuirá uma visão sintética ainda não muito aprofundada e o aluno uma visão sincrética. Saviani explica:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2008, p. 56-57).

O segundo passo seria a problematização, ou seja, a identificação de questões a serem resolvidas na prática social, enquanto problemas da prática social, não seria o professor apresentando os novos conhecimentos como ocorria no ensino tradicional, “nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 17) apresentam a transcrição de uma fala de Saviani, em que ele explica o sentido da problematização.

A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização.

Saviani (2019, p. 184), alerta que os interesses dos alunos devem ser levados em conta, porém, faz-se necessário questionar quais são esses alunos e considerar o aluno empírico ou o aluno concreto. Ele explica:

O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto. (...) Enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas a diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas (...).

A instrumentalização é o terceiro passo e, de acordo com Saviani (2008, p. 57), “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Tal apropriação pode ser proposta por transmissão direta do professor, e por indireta, ou seja, o professor pode “indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar”. E, ainda que ocorra a assimilação dos conhecimentos e coleta de dados, esse passo difere da escola tradicional e da escola nova pela forma como são tratadas tais informações.

No quarto passo, chamado *catarse*, Saviani (2008, p. 57) explica que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Explica ainda que *catarse* foi entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2008, p. 57). Gramsci (1978, p. 53) acrescenta que “isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade a liberdade’”.

O último passo é uma própria prática social, não é a aplicação do conteúdo como ocorria na escola tradicional, nem a experimentação da escola nova. Trata-se de um processo de elevação do nível de compreensão do conhecimento acerca da prática social, que antes era sincrético e agora deve ser sintético. Saviani explica:

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2008, p. 58).

O processo dialético de elevação da síntese à síntese por mediação da análise deve ser, portanto, o objetivo primordial dos professores no processo educativo. Tal processo deve possibilitar a mudança qualitativa nas funções psíquicas de estudantes e de professores, pela mediação da ação pedagógica.

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 59).

A aplicação didática da PHC ainda está em processo de estudos, experimentos e análises; com isso, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 4) apontam preocupação com uma certa quantidade de utilização desse referencial que foge à proposta de Saviani, “(...) quanto à questão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e de seu fundamento pautado na lógica dialética: o problema do movimento contraditório e de totalidade que vai da síntese à síntese pela mediação da análise”.

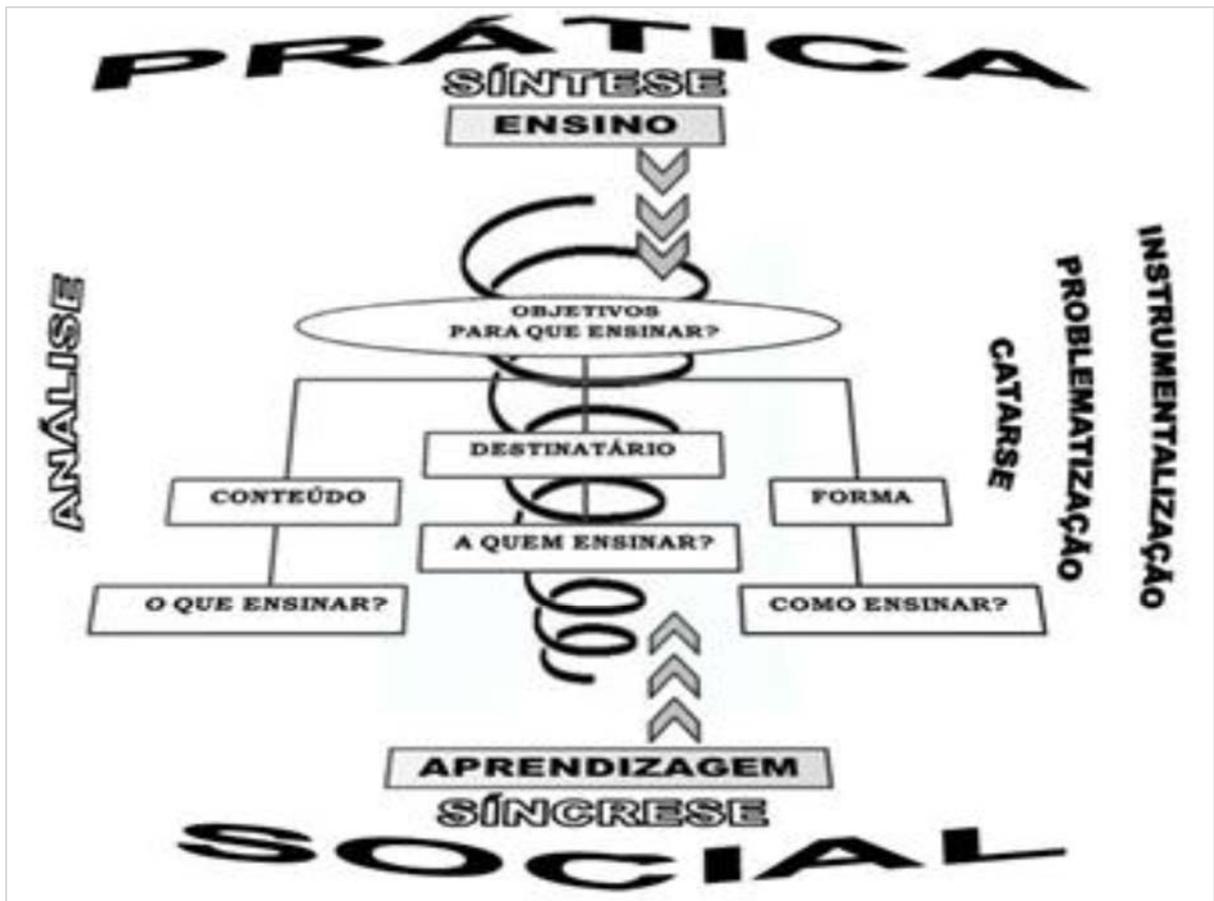
Uma elaboração didática para a PHC foi feita por Gasparin (2003). Ele se aprofundou nos passos dessa pedagogia e criou uma didática com uma sequência de aplicação para cada passo, inclusive com exemplos de planos de aula que poderiam ser elaborados pelos professores.

As críticas em relação à didática de Gasparin (2003), por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 1), se dão em relação ao método dialético e à superação da síntese à síntese pela mediação da análise. Para eles, Gasparin se equivocou e reduziu “o método a uma aligeirada concepção de prática-teoria-prática, bem como, uma didatização do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada da didática histórico-crítica”.

Como solução, ainda em construção, eles defendem que os professores em suas áreas de ensino identifiquem a finalidade do ensino (objetivos), seus objetos de ensino (conteúdos) e as possíveis ações e operações “a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12).

Para tal, apresentam uma figura que ilustra como seria esse processo fundamentado no método dialético, nos pressupostos do trabalho educativo da didática histórico-crítica, conforme é possível verificar na Figura 4.

Figura 4 - Fundamentos da didática histórico-crítica



Fonte: Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13).

As perguntas: Para que ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Em quais condições? Ou seja, forma-conteúdo-destinatário-condições, segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13), compõem “o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada ensinar”. Entretanto, destacam que a atividade de ensinar não pode ocorrer em uma “formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo ‘receita universal’”.

Para os autores, como se trata de um processo dialético, não poderia se dar em uma didática linear. Eles acrescentam:

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os

conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19).

Portanto, problematização, instrumentalização, catarse e o processo de análise permanecem em movimentos de idas e vindas, se qualificando e requalificando durante toda atividade pedagógica. A proposta deixada pelos autores é de uma continuidade dos estudos e que cada professor, em sua área de ensino, possibilite aos estudantes os conhecimentos produzidos pela humanidade, visando a apropriação de conceitos e o desenvolvimento das funções psíquicas.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 143) salientam que a transmissão de conhecimentos sistematizados é a unidade concreta do método pedagógico, abarcando todas as etapas da PHC. Em suas palavras:

É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e forma de ser dos indivíduos (catarse).

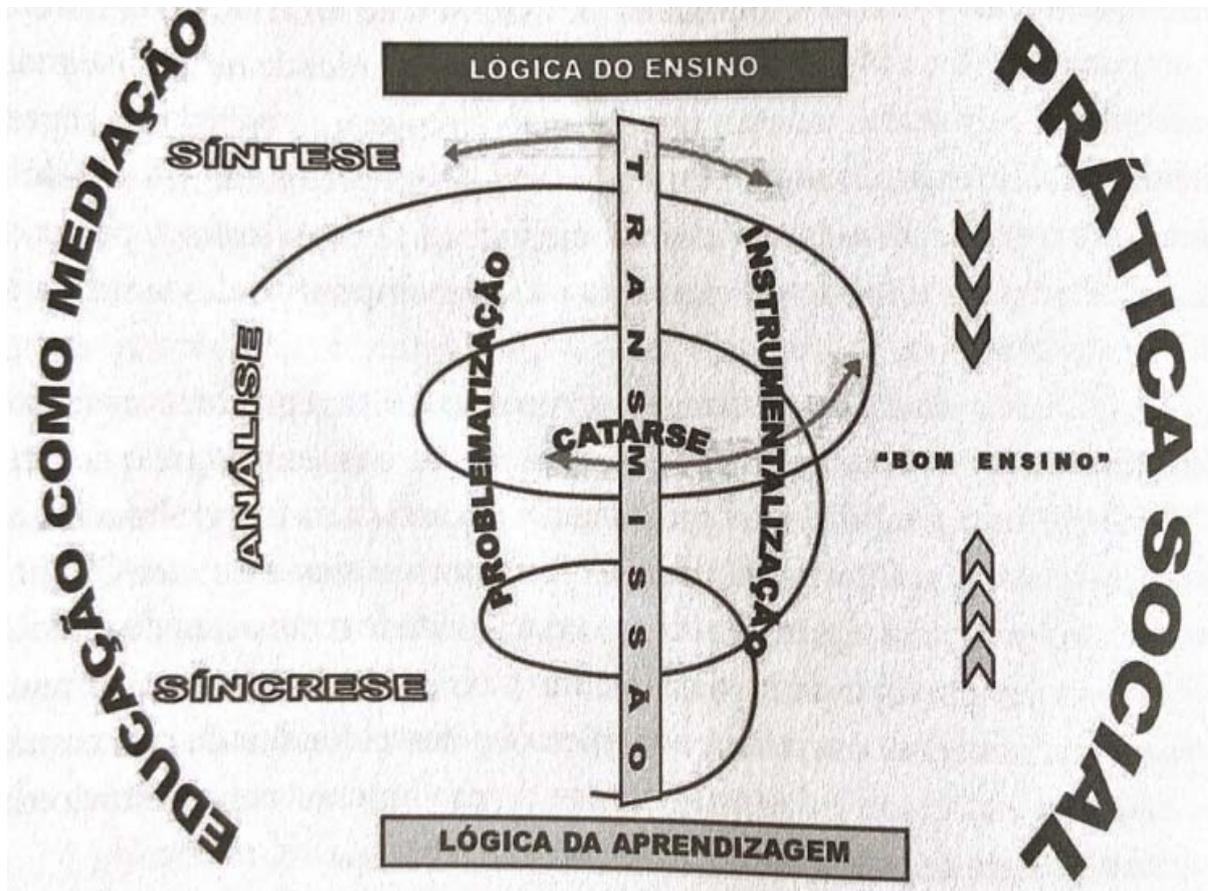
Nesse arcabouço, a atividade de ensino deve possibilitar a apropriação dos conhecimentos clássicos e sistematizados produzidos pela humanidade, de tal forma que sejam refletidos dialeticamente pelos alunos e que, assim, ocorra o domínio pleno do objeto de conhecimento com seus traços essenciais. Para isso, se faz necessário que o professor também tenha o domínio pleno de tais conhecimentos para que possa, pautado em uma lógica dialética, “organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144)”.

Os autores supracitados apresentam uma proposta de sintetização que envolve os processos de ensino e de aprendizagem no trabalho didático do professor histórico-crítico. Nesse, a educação é compreendida como mediação entre os dois processos (ensino e aprendizagem) e, materializa um duplo trânsito com relações dinâmicas na atividade pedagógica.

Trata-se de processos imbricados que compõem o trabalho pedagógico voltado a transmissão e assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Na figura

constam os momentos da PHC como elementos essenciais para um didática, mas não sequenciado e mecânico.

Figura 5 - Unidade contraditória entre o ensino e a aprendizagem na didática histórico-crítica



Fonte: Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 156).

É possível perceber que a aplicação didática da PHC em sala de aula é um objeto de estudo ainda em processo de construção e aprofundamento. O modelo “aberto”, apresentado nas Figuras 4 e 5, são indicativos para pensar os fundamentos didáticos da PHC. Esses, ainda requerem estudos e experiências nos diversos níveis e modalidades de ensino.

(...) entendemos ser preciso dar continuidade à tarefa que está colocada para cada um de nós, professores tanto da educação básica quanto do ensino superior, qual seja, partir dessas determinações mais universais e desenvolvê-las com base nas mediações e nexos constitutivos existentes nas particularidades do ensino de cada disciplina ou área do conhecimento, bem como de cada contexto histórico-social em que tal processo ocorre. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 157).

De modo geral, as implicações pedagógicas consolidadas a partir do EHC no Brasil ainda são recentes e, por isso, estão em processo de construção. Todo arcabouço teórico disponibilizado pelos clássicos é fundamental para interpretar a realidade educacional atual,

mas não como respostas prontas, e sim, como possibilidades para a instrumentalização de uma atividade de estudo que proporcione o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Saviani (2019, p. 43) cita três tarefas da PHC em relação a educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A partir dos clássicos do EHC é preciso avançar nas pesquisas visando alavancar as condições para que, ao final do Ensino Médio, os estudantes tenham constituído seu pensamento teórico, tenham desenvolvido as funções necessárias para operar com conceitos, de tal forma que possam pensar a realidade e a si mesmos, em sua totalidade e dinâmica.

Sabemos que nem todos possuem as mesmas condições devido às determinações constituídas na sociedade capitalista, entretanto, é apenas um segmento dessa sociedade que, por vezes, dificulta ainda mais esse acesso por não cumprir sua função de acesso aos conhecimentos sistematizados. Não ignoramos isso, mas também não nos esquivamos de articular possibilidades dentro desse sistema.

A pesquisa com os dados empíricos, tendo como sujeitos os estudantes do EM de escolas públicas periféricas de dois estados diferentes (MS e RO) e com opções de ofertas de modelos de ensino diferentes, foi justamente para reconhecer as reais condições em que se dá o processo de ensino para os filhos da classe trabalhadora. No próximo capítulo explicitaremos como se deu a busca e produção de dados nas escolas.

2 ADOLESCENTES E JOVENS NO CONTEXTO DO EM

No presente capítulo apresentamos os caminhos seguidos para a coleta/produção dos dados empíricos relacionados ao estudo dos destinatários, sujeitos de nossa pesquisa. Para tal, elaboramos três instrumentos diferentes para a produção de dados, planejando alternativas para que os estudantes pudessem se expressar ao máximo e de formas variadas.

Para uma melhor compreensão do processo, iniciamos com o apontamento das questões teórico-metodológicas que deram sustentação à pesquisa, juntamente com um tópico em que esclarecemos cada etapa planejada para a produção dos dados. Na segunda seção desse capítulo, faremos inicialmente uma contextualização do Ensino Médio (EM), apresentando as lutas internas mais recentes, as legislações vigentes e as opções de políticas educacionais ofertadas aos sujeitos de nossa pesquisa. Na sequência, detalhamos como se deu a produção de dados nas escolas participantes. Na figura abaixo ilustramos a organização desse capítulo, com seus tópicos principais.

Figura 6 - Organização do segundo capítulo



Fonte: Zanelato (2020).

2.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Delimitar um objeto de estudo pautado em uma base epistemológica materialista e dialética significa compreendê-lo em suas relações concretas e defender a prática social como critério de verdade. Segundo Triviños (1987, p. 64), a prática social, como critério de verdade, é presumida “[...] como atividade, e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária [...]”. A prática dos indivíduos se desenvolve sobre a base da prática histórico-social acumulada pela humanidade e, ao mesmo tempo, enriquece seu conteúdo próprio e social.

A prática social seria a unidade do fenômeno e da essência, isto é, a totalidade da realidade (práxis) e, como tal, não pode ser compreendida isoladamente ou sem seu movimento contraditório. A base materialista propõe uma compreensão de totalidade do objeto de estudo e não uma compreensão dualista.

A práxis, de acordo com Kosik (1995, p. 222), é ativa, é “[...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Nessa definição, o autor ainda afirma que “quando o homem estiver compreendido na estrutura da realidade e a realidade for entendida como totalidade de natureza e história, serão criados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do homem” (KOSIK, 1995, p. 248).

O ser humano, nesse sentido, faz parte da totalidade do mundo e, ao realizar sua atividade, se apropria dessa realidade, produzindo novos conhecimentos que podem modificar o mundo e seu próprio psiquismo. Ao mesmo tempo que compõe a totalidade histórica, o indivíduo se apropria das objetivações humanas, formando e fundamentando sua singularidade.

A sociedade, em cujo interior nasce o indivíduo, é para ele algo dado em seus traços materiais e espirituais; e aquilo que deriva do indivíduo, sua vida e suas ações, é em medida decisiva determinado por esses traços materiais e espirituais já pré-existentes (ou melhor: pela atividade e pelos modos de vida dos outros indivíduos que existem independentemente da pessoa singular; e pelo ambiente material que foi formado pela atividade das gerações passadas, igualmente independentes do indivíduo singular). (MARKUS, 1974, p. 46).

A práxis então, conforme esclarece Kosik (1995, p. 225), compreendida dialeticamente, é tanto objetivação humana com o domínio da natureza, quanto sua liberdade⁴¹, uma vez que desenvolve seu psiquismo. Além disso, o autor apresenta outra dimensão da práxis, qual seja: “(...) no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria

⁴¹ Kosik (1995, p. 240), acrescenta que “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social”. No EHC, a liberdade está associada ao desenvolvimento do psiquismo por, entre outras coisas, possibilitar o distanciamento da realidade imediata.

de certo modo uma realidade que existe independente do homem. Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral”.

Os indivíduos singulares produzem historicamente suas condições de vida e estabelecem relações; o fazem pautados em uma universalidade. Ao mesmo tempo que produzem a universalidade, essa se torna uma realidade em geral, carregada de determinações que são refletidas singularmente pelos indivíduos e podem ou não direcionar para a reelaboração de ambas. Isso caracteriza a práxis objetivante e objetivada da humanidade como um processo ontocriativo.

O materialismo histórico e dialético compreende a relação dialética entre universal e singular como uma unidade contraditória de suma importância para desvelar a realidade concreta. Tal relação dialética, por sua vez, ocorre em condições particulares, formando a unidade singular-particular-universal. Pasqualini e Martins (2015) esclarecem, com base no preceito lukacsiano, que o homem singular precisa ser compreendido nas relações singular-particular-universal, isto é, para compreender o homem singular se faz necessário compreender suas conexões com o particular e com o universal.

Quando se afirma que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade, atribuindo-se ao particular o papel de mediação entre universal e singular, deve ficar claro que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e determinístico. É justamente isso que explica a diversidade de expressões singulares do fenômeno. (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 367).

O fenômeno, como se apresenta em suas diversas expressões, não coincide com a essência do objeto de investigação, ou, em outras palavras, não revela a práxis em sua essência. Para se chegar ao conhecimento da práxis, da realidade concreta, é necessário um método de investigação que organize o processo do pensamento no sentido de elevação do abstrato ao concreto. Para Marx (1989), a nova representação (concreto) deverá se apresentar rica em totalidade de determinações e relações diversas. O concreto é concreto porque é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Dito de outra forma, o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações.

Uma compreensão dialética, para chegar a essas múltiplas determinações do concreto, se fundamenta também na unidade fenômeno-essência. Para Kosik (1995, p. 16), “(...) a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade”. Como unidade não são a mesma coisa, mas são constituídos por vínculos e conexões.

Dentre os preceitos do método marxiano, fundamento primário tanto das elaborações de Lukács quanto da Escola de Vigotski, destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 367).

Realizar uma investigação que vise compreender a realidade concreta, de maneira coerente com os fundamentos do materialismo histórico e dialético, precisa considerar, entre outras coisas: apropriação dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores e atuais, as relações e conexões entre os fenômenos aparentes e a essência, a processualidade e as particularidades que estão presentes na relação singular-universal.

Kosik (1995, p. 37) expõe o método de investigação com base nos postulados de Marx, com três elementos fundamentais, a saber:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

No mesmo caminho, uma das tarefas tomadas pelos pesquisadores do EHC foi a de criar uma psicologia científica. Nesse sentido, Vygotski (2000a) destaca que uma nova psicologia exigiria uma nova postura epistemológica e metodológica que permitisse estudar o ser humano em sua totalidade histórica.

Nessa consolidação da psicologia científica, Vygotski (2001a) propõe a análise a partir de unidades, não de elementos, porque a unidade contempla todas as propriedades da totalidade, é a célula viva e indivisível. Para ele, o significado da palavra é a unidade de análise (análise semântica) para os estudos do desenvolvimento da consciência.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 2001a, p. 468).

O desenvolvimento da consciência é o objeto de estudo e a palavra significativa sua unidade de análise, visto que é por meio dela que os seres humanos generalizam a realidade social e a si próprios. Delari Junior (2013, p. 153) auxilia na compreensão de que “as palavras

não são apenas uma forma de generalização, mas um modo de generalização socialmente criado que opera sempre com determinados conteúdos historicamente produzidos”.

De acordo com Vygotski (1997, p. 268), devemos buscar o princípio explicativo para situar os fenômenos em um contexto mais amplo, visto que “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos”, com uma visão para o processo de conhecimento do objeto. A preocupação deve se dar na dinamicidade, no processo histórico.

O método de análise lançado por Vygotski (2000a) preconizou três momentos, a saber: análise do processo e não do objeto, em que se busque onexo dinâmico-causal; análise explicativa em detrimento da descritiva para buscar as causas e análise genética⁴², para buscar a essência, para identificar como eram os processos antes de se tornarem fossilizados/automatizados.

Os três momentos de análise devem ser considerados em conjunto na interpretação dos dados. Se faz importante realizar uma busca das causas dos processos estudados, para assim conseguir compreendê-los e explicá-los em sua dinâmica e totalidade. Vygotski (2007, p. 64) explica que “se substituirmos a análise de objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”.

O autor se apresenta contrário à psicologia introspectiva e associacionista em que a análise consiste em uma descrição. Para ele, a descrição não permite revelar os nexos dinâmico-causais, para isso, é preciso que se faça uma explicação e se revele as relações. Vygotski (2007, p. 66) explica que “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis”. Entretanto, não descarta a descrição, visto que “a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo”.

Para ele, é preciso estudar o objeto em sua essência e em sua dinâmica, e isso exige “uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura” (VYGOTSKI, 2007, p. 68). Trata-se de estudar não somente o que está desenvolvido, mas seu processo de desenvolvimento.

Uma das críticas feitas por Vygotski (1996) à teoria tradicional⁴³, na compreensão da adolescência, foi justamente no que ele chamou de “defeito metodológico”. Apesar de terem

⁴² É compreendido como gênese histórica, como processo.

⁴³ O autor se refere às psicologias aplicadas, aquelas que elegiam uma disciplina particular como sua psicologia geral. Ao contrário, para a psicologia geral, é o princípio filosófico geral que permite compreender os processos particulares.

reconhecido mudanças no conteúdo do pensamento dos adolescentes, negavam a evolução nas suas operações intelectuais (forma). Ou seja, a teoria tradicional aceitava as alterações do conteúdo do pensamento devido a determinações sociais, mas sua forma era compreendida apenas como amadurecimento biológico e, com isso, negavam a análise do processo de desenvolvimento.

Para o autor, o conteúdo fundamental está no processo de crise e amadurecimento do pensamento do adolescente. Do ponto de vista metodológico, não pode existir rupturas entre conteúdo e forma do pensamento, eles são dois momentos de um processo integral ligado por um núcleo fundamental. Na adolescência, a partir do domínio dos conceitos (nível superior), altera-se a forma da atividade intelectual e seu conteúdo.

Leontiev (1978) se detém em três categorias que considera importantes para estruturar a psicologia como ciência, são elas: categoria de atividade objetivada, categoria de consciência do homem e sua relação com a atividade, e categoria de personalidade e sua relação com a atividade. A primeira, tomada pela base materialista, é considerada a mais importante e consiste em compreender a atividade, em sua forma inicial e básica, como “[...] atividade sensorial prática, durante a qual os homens se põem em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si mesmo a resistência desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se a suas propriedades objetivas” (LEONTIEV, 1978, p. 20).

É justamente na atividade objetiva da prática social e com relações objetivas que se desenvolvem o pensamento e a consciência, sempre de fora para dentro, ou, se forem utilizados os termos do EHC, primeiro existem nas relações interpessoais e depois nas intrapessoais. Vale lembrar que se trata de movimento, de dialética, não uma relação estanque e fixa em que o indivíduo é um mero receptor passivo das atividades externas. A atividade é inicialmente prática e externa, concomitantemente adquire a forma de atividade interna, de atividade da consciência e pode se objetivar, ou seja, pode se tornar nova atividade externa e prática teleologicamente analisada pelo indivíduo.

O objeto da atividade humana pode aparecer de duas maneiras. Leontiev (1978, p. 68) explicita que a primeira consiste “na sua existência independente, subordinando e transformando a atividade do sujeito”. A segunda consiste na sua existência “como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade”, ou seja, do objeto efetuado como resultado da atividade do sujeito. Significa, então, dizer que quem direciona os processos de atividade é, primeiro, o próprio objeto. Posteriormente, a imagem, como produto subjetivo da atividade, que: fixa, estabiliza e orienta seu conteúdo objetivo. Nesse sentido, tanto a atividade externa quanto a interna, são objetivas.

Os adolescentes e jovens, estudantes do Ensino Médio, se apropriam da prática social/realidade objetiva (universal) e as refletem em situações particulares (nas quais estão inseridos), as analisam, formam suas consciências (singular). Todo esse processo de reflexo consciente da realidade dá condições para dirigir sua atividade externa posterior. Marx e Engels (2009, p. 31), ao tratarem da concepção materialista da história, reafirmam esse entendimento ao citar que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”.

Como já foi apresentado, o conteúdo da linguagem é o elo integrador de sentidos e significados, pois age como “teoria”, como planejamento, orientação e análise da “prática”, da produção do objeto da atividade. Com essa base de compreensão, ao longo da pesquisa nos centramos em propor situações em que os participantes pudessem expressar suas compreensões acerca da atividade de estudo, via linguagem oral e escrita. A preocupação foi não perder de vista as circunstâncias concretas e contraditórias (particularidades) em que tais adolescentes e jovens realizam e refletem suas ações.

O intuito foi apropriar ao máximo os sentidos dos envolvidos, ouvimos seus interesses, suas narrativas e emoções, suas capacidades de criatividade e cooperação na resolução das atividades propostas nas oficinas, percebemos via linguagem suas capacidades de conexões conceituais, e a expressão das generalizações ali presentes. De acordo com Kosik (1995), a avaliação do contexto acrescenta possibilidades de compreender a realidade de forma científica, mediada e mais elaborada, evidenciando suas ligações e contradições internas.

A atenção esteve voltada para a forma pela qual a realidade se apresentou, buscando a relação entre o fenômeno e sua essência, para além dos fenômenos imediatos, ou seja, foi estudada/analisaada cientificamente sob as bases do EHC. Foi estabelecido um diálogo entre os postulados da teoria, e os sentidos e significados de adolescentes e jovens do Ensino Médio dos dois estados envolvidos. Ressaltamos que o foco não foi o de comparação entre ambos, entretanto, não nos eximimos de apresentar as semelhanças e diferenças que emergiram na pesquisa.

Sabemos que as abstrações imediatas incluem limitadas determinações do objeto de estudo. No entanto, é o ponto de partida para a análise e para o alcance de novas determinações. Nesse entorno, nos propusemos superar as aparências e fazer o máximo de aproximações com o real, buscamos conexões externas e internas da atividade de estudo de adolescentes e jovens, desvelando os nexos e as relações entre seus significados e sentidos para interpretar as condições de desenvolvimento psíquico possibilitadas no estudo.

2.1.1 Os instrumentos utilizados para produção dos dados

Para conseguir as informações que precisávamos, organizamos os instrumentos para a produção dos dados, em três etapas: questionário escrito, entrevistas semiestruturadas e oficinas temáticas. Optamos por esses instrumentos para abranger um número significativo de estudantes e alternar entre as opções de expressão da linguagem escrita e oral, individual e em grupo.

No quadro abaixo, apresentamos uma caracterização geral dos instrumentos, com um detalhamento das etapas; em seguida explicaremos melhor em que consistiu e o que abrangeu cada instrumento.

Quadro 10 - Etapas da produção de dados

Etapas	Detalhamento/momentos	Participantes convidados
1 - Questionário escrito	- Caracterização; - A concepção de estudo e seus motivos; - Lista dos 10 desejos para a vida por ordem de prioridade.	01 turma 1º ano* 01 turma 2º ano* 01 turma 3º ano* *De cada turno em que é ofertado o EM, em cada escola
2 - Entrevista semiestruturada	- Caracterização; - Aquecimento (vídeo e imagem); - Os Sentidos.	15 estudantes - 1º ao 3º ano
3 - Oficinas temáticas	- Acolhimento; - Proposta de discussão; - Fechamento	15 estudantes - 1º ao 3º ano

Fonte: Zanelato (2020).

A primeira foi o que chamamos de questionário escrito (Apêndice A e B); tratou-se de uma folha de papel sulfite em que se solicitava uma breve caracterização dos estudantes no qual lhes perguntamos: idade, série/ano e por qual nome gostariam de ser chamados na pesquisa. Além da identificação, havia duas propostas de escritas individuais, a primeira solicitava que fossem registradas as percepções acerca do estudo e seus motivos para estudar. Já a segunda pedia uma lista com dez desejos para a vida de forma geral, por ordem de prioridade.

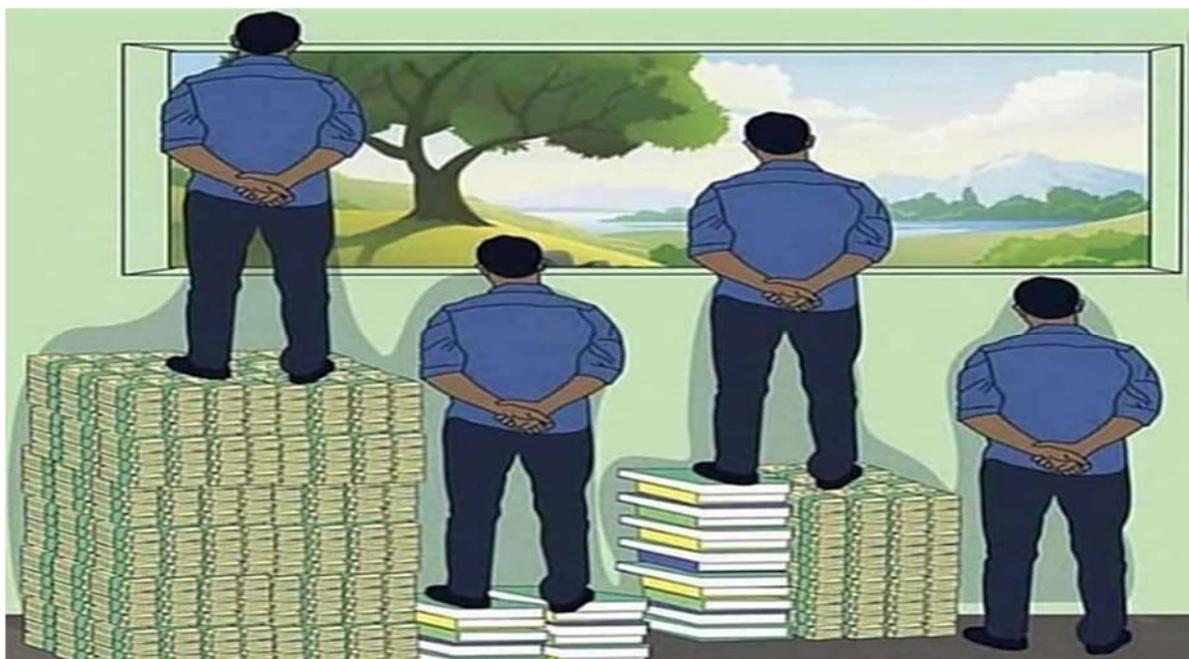
Para essa etapa ficou definida a participação de uma turma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano de cada turno em que era ofertado o Ensino Médio, em cada escola. Esse instrumento permitiu uma amplitude maior de acesso aos estudantes e, com ele, tivemos a oportunidade de receber o registro escrito de adolescentes e jovens que não teriam a oportunidade de participar da pesquisa, seja por timidez, seja por limite no número de participantes.

Para a segunda etapa foi elaborado o roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), organizado em três momentos principais: a breve caracterização dos alunos, o aquecimento e os sentidos. Na caracterização foram solicitados apenas o nome pelo qual o participante gostaria de ser chamado nessa pesquisa, a idade e o ano/série em que estuda.

Para o aquecimento, utilizamos um vídeo de desenho animado de Charlie Brown e a turma do Snoopy, intitulado “Vida Escolar”, com a duração de 3’15’’⁴⁴, a indicação seria para que os alunos relacionassem o vídeo com sua realidade escolar, se assim o desejassem, ou que falassem sua opinião sobre o assunto. O vídeo remete a situações escolares cotidianas em que os personagens expõem suas opiniões sobre o estudo e acreditamos que pudesse incentivar os participantes da pesquisa a também expressar suas percepções, sejam elas boas ou não. A escolha por um vídeo que apresentasse, em sua maioria, pontos que pudessem ser considerados negativos do estudo, também se deu como proposta de encorajamento de tais estudantes para que expusessem suas visões acerca da escola.

Ainda nesse momento utilizamos a imagem abaixo, intitulada “Equity” para que, sem a preocupação de desvendar uma resposta correta, observassem a imagem e refletissem sobre ela, ou sobre como poderiam interpretá-la.

Figura 7 - Equity



Fonte⁴⁵: <<http://gerrycanavan.tumblr.com/post/175250406766/equity>>.

⁴⁴ SCHULZ, Charles M. Charlie Brown e a turma do Snoopy: **Vida escolar**. 3’15’’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8>. Acesso em: 02/07/2018.

⁴⁵ Imagem amplamente difundida nas redes sociais. **Equity**. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://gerrycanavan.tumblr.com/post/175250406766/equity>>. Acesso em: 02/07/2018.

A imagem foi escolhida porque dá abertura para muitas possibilidades de exposição de opiniões acerca do estudo, podendo remetê-los a suas condições concretas de realização de estudantes. Queríamos, com ela, que os estudantes apontassem suas compreensões acerca das possíveis relações entre o estudo, o dinheiro e as visões de mundo, assim como também esperávamos que isso os remetesse às suas próprias experiências nessas relações.

Não esperávamos aqui uma análise aprofundada da imagem ou do vídeo, pois eles foram planejados como incentivadores da fala dos alunos. A expectativa era que, ao falar sobre a imagem ou vídeo, eles pudessem trazer dados relevantes que nos auxiliassem a compreender suas percepções acerca do estudo e das suas projeções futuras.

O último momento da entrevista foi um pouco mais específico e abordou a concepção de estudo, os motivos do estudo, como é o estudo (na escola e em casa) e como gostariam que fosse o estudo de forma geral e, especificamente, no ensino. Não se tratou, em momento algum, de uma sequência fixa, mas apenas de um parâmetro norteador.

Para essa etapa a programação foi de quinze alunos por escola, de forma a envolver o máximo de participantes de todos os períodos e de todos os turnos em que é ofertado o EM. Esse instrumento possibilitou a intervenção da pesquisadora para esclarecimento de respostas dadas pelos estudantes, e para incentivá-los a falar mais sobre os assuntos de interesse da pesquisa.

A terceira etapa foi a organização de oficinas (Apêndice C), programadas para dois dias, com um tempo de duração entre uma e duas horas. Para essa etapa nos propomos organizar situações em que os estudantes precisassem se utilizar de criatividade e cooperação, e de situações em que utilizassem da fala e da escrita como forma de expressão de suas concepções e percepções. A seguir, no Quadro 11, apresentamos o detalhamento da organização das oficinas com os respectivos objetivos de cada sequência projetada.

Cada oficina foi planejada com um foco de debate diferente. No primeiro dia a proposta é debater prioritariamente os aspectos negativos percebidos na escola e que dificultam a aprendizagem. Já na segunda oficina, o direcionamento é para os aspectos positivos presentes na escola, considerando as condições de apropriação para o desenvolvimento do pensamento teórico de maneira crítica.

A abrangência dessa etapa também foi de um total de 15 estudantes por escola, envolvendo todos os anos do EM, porém foi feita a opção que todos estudassem no mesmo período: matutino ou vespertino. Percebemos que ficaria insustentável envolver alunos de todos os períodos em um único horário, também não seria viável chamá-los para um horário diferente

do reservado às aulas regulares, visto que queríamos a participação também de alunos que mantinham vínculos empregatícios fora do horário de aula.

Quadro 11 - Organização das oficinas

Sequência	Objetivos específicos	Oficina 1	Oficina 2
Acolhimento	Identificar a capacidade de resolução de problemas práticos utilizando-se de criatividade e cooperação.	Atividade “Cavalinho” (Anexo A): Cada participante receberá a imagem e deverá organizar, de forma que cada pessoa ilustrada fique montada em cima de um cavalinho, adequadamente.	Atividade “Bombom”: Em círculo, com os braços para trás e entrelaçados uns nos outros, cada participante receberá um bombom e poderá comê-lo desde que não desentrelace os braços.
Desenvolvimento – propostas de discussões e sua metodologia	Compreender sentidos e significados do estudo, expressos nas opiniões emitidas acerca dos temas propostos.	“Estudo errado” Ouvir a música de Gabriel Pensador “Estudo Errado” (Anexo B); fazer uma leitura da letra da música, ouvir novamente a música e, em seguida, uma roda de conversa/discussões.	“O estudo que queremos e precisamos” Leitura da Tirinha sobre estudo (Anexo C). Discussões relacionando a tirinha com o tema do dia.
Fechamento/ Processamento	Verificar as sínteses apresentadas em registros escritos.	Escreva um e-mail contando a um colega o que você considerou relevante nas discussões da oficina de hoje (Apêndice D).	Responder por escrito: “o estudo que eu quero para o futuro é...”.

Fonte: Zanelato (2020).

Durante toda a elaboração dos instrumentos para produção dos dados, procuramos não lançar propostas muito fechadas e que pudessem limitar a criatividade e vontade de se expressar dos estudantes. Consideramos também, desde o início, que a nossa fala, realizada no início de cada instrumento, estaria ao encontro da proposta de: maior abertura possível para receber as informações que eles quisessem apresentar, maior abrangência possível em relação ao número de participantes na pesquisa e de segurança e responsabilidade para com os dados, não permitindo a identificação dos sujeitos.

A produção de dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2018, em quatro escolas estaduais que atendem alunos de periferias; dessas, duas estão localizadas em uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul (Escolas 01 e 02) e duas em uma cidade do estado de Rondônia (Escolas 03 e 04). Algumas escolas atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio, entretanto não apresentaremos os dados que não estejam relacionados exclusivamente com a compreensão do EM.

Para compreender melhor como se deu o processo de coleta/produção de dados nessas escolas, apresentaremos, antes, uma contextualização das condições concretas em que estão inseridas tais escolas. Para isso, apresentaremos no próximo tópico as recentes alterações nas legislações e políticas educacionais do EM; em seguida, aquelas que em 2018 já haviam se consolidado como opções de EM ofertadas aos sujeitos da pesquisa.

2.2 O ENSINO MÉDIO ATUAL: RUPTURAS E DESAFIOS

No contexto histórico brasileiro, o Ensino Médio (EM) é alvo de disputas dualistas (em seu sentido e finalidade) em que se defende ora que esteja voltado para entrada no mercado de trabalho e ora que seja focado para a preparação com relação a entrada no Ensino Superior (ES). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o EM foi definido como uma etapa da Educação Básica e como tal deveria se constituir como uma formação básica comum (SILVA; SCHEIBE, 2017). O Art. 22 da LDB prevê que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

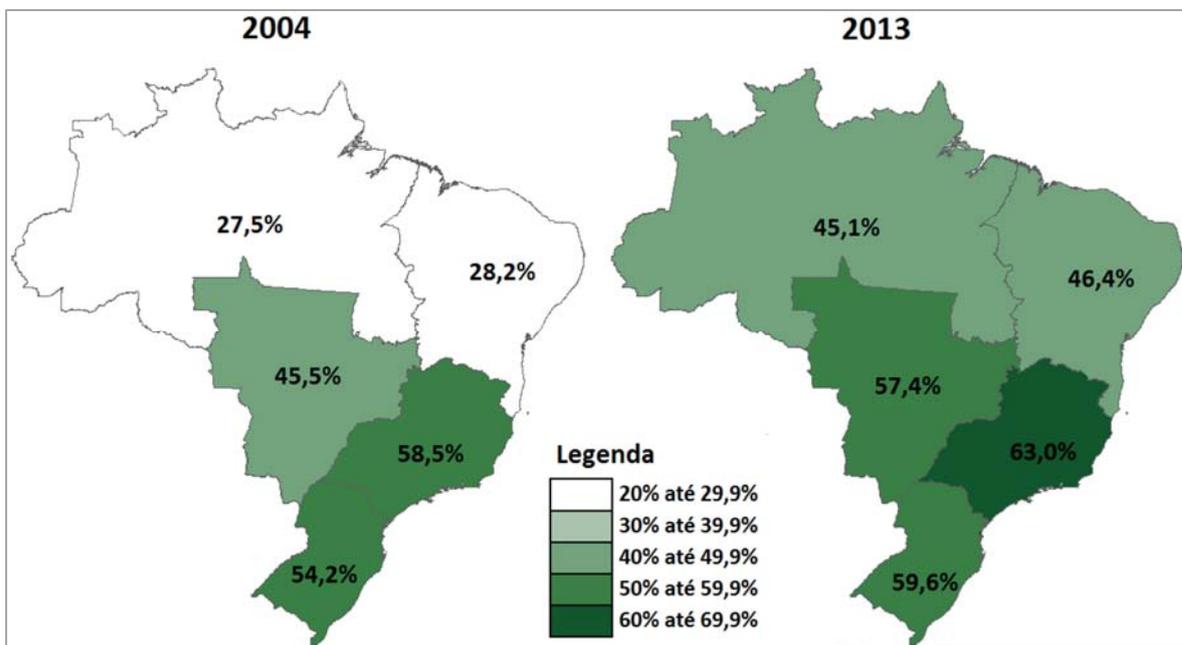
A Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), no artigo 208, estendeu o direito à educação - obrigatória e gratuita - dos 4 aos 17 anos, incluindo assim, o Ensino Médio. No artigo 214, estabeleceu como objetivo do Plano Nacional de Educação (PNE): “(...) articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (...)”.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), por sua vez, estabeleceu em sua meta 3 que, até 2024, 85% dos adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos devem estar cursando o EM. Brasil (2015) traz gráficos que apontam uma ampliação percentual desses estudantes de 44,7% em 2004 para 55,3% em 2013. Já nos dados por regiões, percebe-se as variações e a ampliação significativa, principalmente nas regiões norte e nordeste.

O INEP/Brasil (2015), apresenta que no estado de MS em 2004, 40,8% da população frequentava o EM e houve uma ampliação para 51% em 2013. Em RO se ampliou de 37,6% em 2004 para 49,4% em 2013. Ambos estão longe de alcançar os 85% estabelecidos como meta.

No gráfico a seguir é possível visualizar o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o EM, por regiões, em 2004 e em 2013.

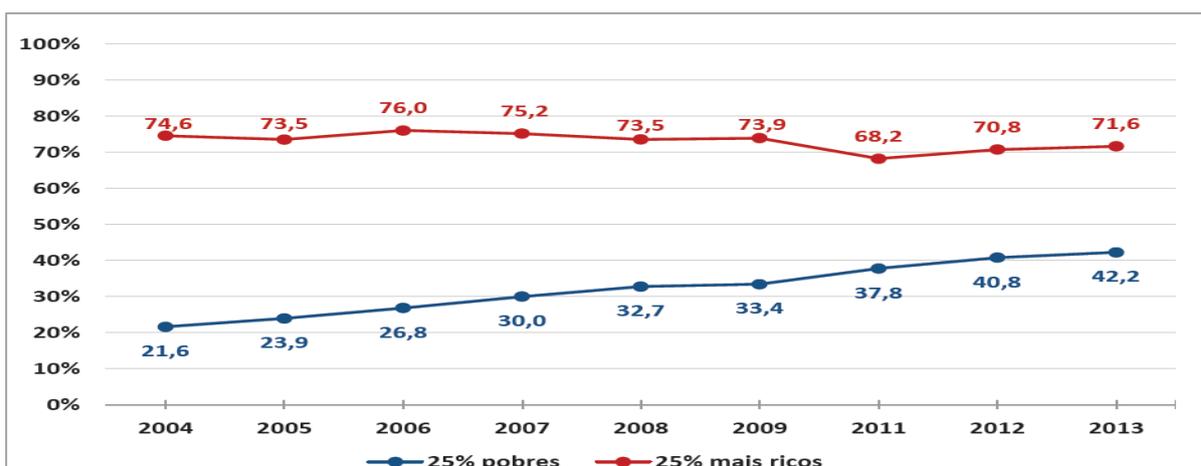
Gráfico 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o EM, por regiões – Brasil



Fonte: INEP/Brasil (2015, p. 61).

Outro gráfico, interessante para destacar aqui, é o relacionado à diferença existente e persistente dessa população - adolescentes e jovens de 15 a 17 anos que frequentam EM - em relação aos 25% mais ricos e os 25% mais pobres. Conforme é possível verificar, apesar de uma diminuição da diferença, ela ainda existe de maneira significativa.

Gráfico 5 - Percentual da população que frequentava o EM, por renda domiciliar per capita – Brasil



Fonte: INEP/Brasil (2015, p. 65).

A renda familiar se torna um dado importante porque, por vezes, impede ou dificulta o acesso dos estudantes ao estudo. Não são raros os casos de adolescentes que precisam trabalhar para ajudar no sustento próprio e familiar, o que os impede total ou parcialmente de estudar.

Se compararmos o total de matriculados no EM por dependência administrativa, será possível verificar que o setor público atende quase 90% do EM brasileiro. No quadro abaixo aparece um detalhamento em relação ao número de estudantes matriculados no segundo ano do EM, por ano e por dependência administrativa, a partir de 2014.

Quadro 12 - Total de estudantes matriculados no segundo ano do EM, por dependência administrativa

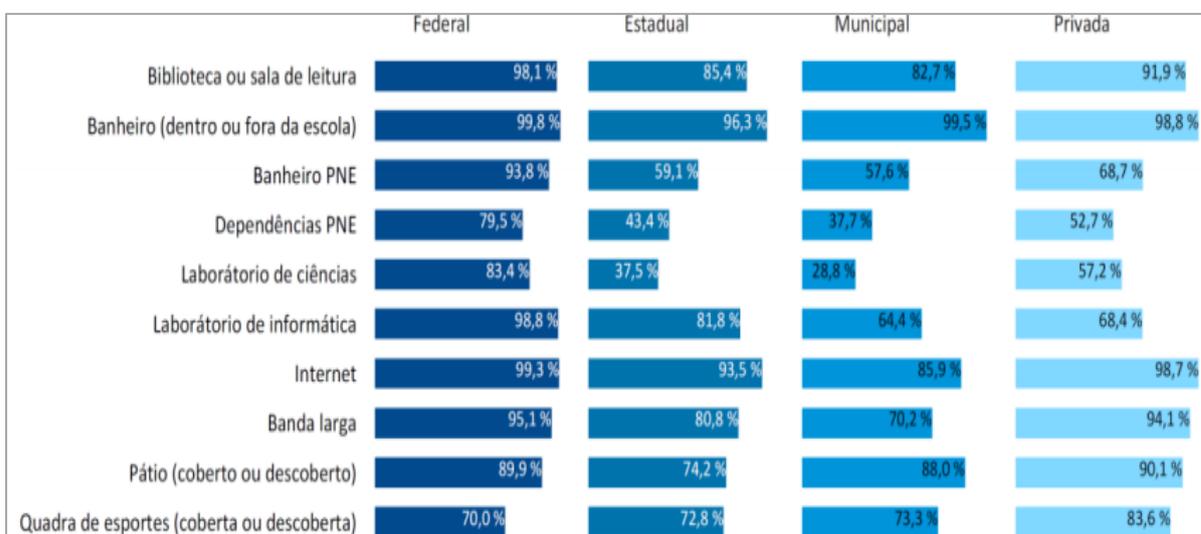
Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	8.301.380	7.230.490	146.733	7.027.197	56.560	1.070.890
2015	8.076.150	7.026.248	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
2016	8.133.040	7.118.426	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037

Fonte: INEP/Brasil (2019a, p. 7).

De modo geral, percebe-se que o quantitativo de estudantes matriculados diminuiu gradativamente ao longo dos anos, totalizando uma redução de 7,1%. De acordo com o INEP/Brasil (2019a, p. 3), isso se deve “tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017)”.

Outro dado relevante a ser destacado é em relação à infraestrutura básica das escolas em 2018, por dependência administrativa, conforme apresentado no gráfico seguinte:

Gráfico 6 - Infraestrutura disponível nas escolas de EM, em 2018



Fonte: INEP/Brasil (2019a, p. 6).

Cabe destacar que o gráfico acima expõe o que existe nas escolas, não a qualidade do que é ofertado, nem a forma como é utilizado durante a atividade de ensino. Outro ponto que merece destaque é que o EM das escolas Federais, em termos de infraestrutura, supera as escolas privadas em diversos aspectos, o que justificaria os bons resultados alcançados nas avaliações oficiais, ainda que parcialmente.

As escolas estaduais superam as escolas privadas apenas no item “laboratório de informática”. Podemos inferir que o público atendido pelas escolas estaduais necessita realmente da garantia de acesso a computadores, diferente do público das escolas privadas que, geralmente, possui condições de ter seus próprios equipamentos e acessá-los na rede de internet das escolas.

Esses são apenas alguns dados que podem auxiliar na compreensão da contextualização do Ensino Médio brasileiro. O EM, nos últimos anos, passou por um processo de modificações, dentre elas, a instituição da MP nº 746/16 (BRASIL, 2016a) que foi transformada, com poucas alterações, na Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a). Tal lei gerou alterações na organização curricular anteriormente definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alterações na Lei 11.494/2007, responsável pela regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A reforma (BRASIL, 2017a, art. 4º), define que o currículo do EM será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos/arranjos curriculares, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Tais itinerários foram anunciados pelos meios de comunicação que seriam “escolha dos estudantes”, entretanto, na Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a, art. 4º) fica estabelecida a definição da oferta de acordo com “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Se considerarmos a realidade concreta das periferias das cidades, em que são muitos os estudantes que trabalham em um horário e estudam em outro, a definição de itinerário, ofertada na escola do bairro em que moram, se torna sua única opção. O mesmo ocorrerá em cidades pequenas com uma única escola estadual.

Silva e Scheibe (2017), ao fazerem uma análise dos textos produzidos para articular e justificar a aprovação da reforma do EM, constataram que existe uma linha de defesa das modificações, nesse nível de ensino, para atender os requisitos/necessidades do setor

empresarial. Para elas, essa visão mercantil vem na contramão de um ensino de caráter público, inclusivo, universal e de base comum.

Ela [a linha de defesa] sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Nessa nova organização são reduzidas as horas destinadas à formação comum. A Reforma mantém como disciplinas obrigatórias, nos três anos do EM, apenas Língua Portuguesa e Matemática, as demais deverão ser ofertadas de maneira optativa, conforme definição de itinerários formativos. Ainda que tenha sido mantida a oferta de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, fica “em aberto” a definição das respectivas cargas horárias.

Segundo Kuenzer (2017), independente do itinerário escolhido, os estudantes possuirão um certificado que lhes permita concorrer a vagas no Ensino Superior, entretanto, “o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta”.

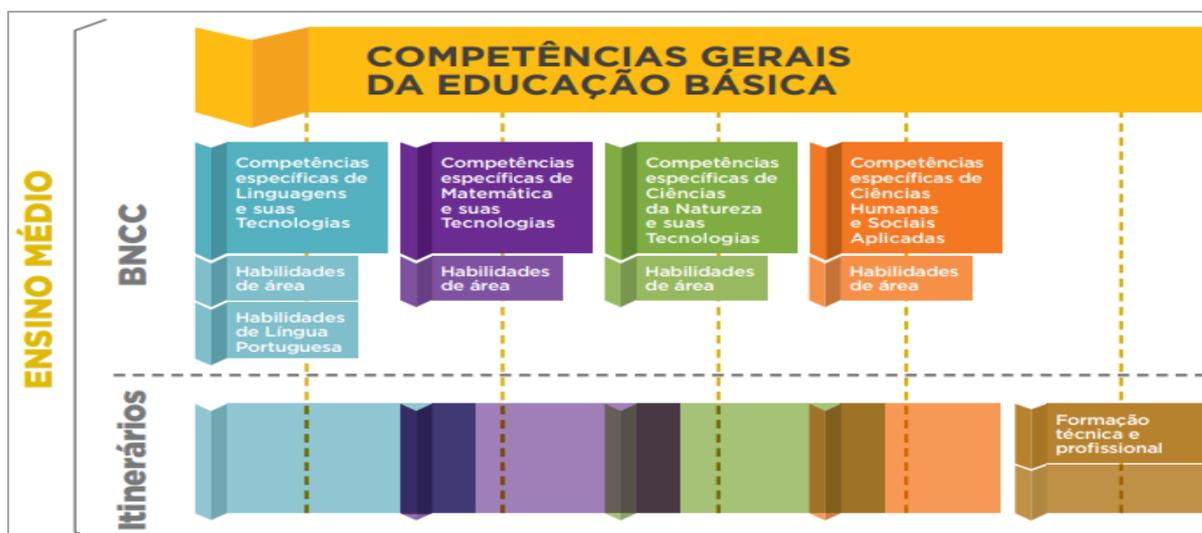
O documento elaborado pela CNTE (2017, p. 338) sintetiza que a reforma do EM “fomenta a privatização das escolas públicas, promove a terceirização da força de trabalho, principalmente do magistério, e rompe com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. O documento destaca que a abertura para a contratação de professor com “notório saber”, ainda que aprovado apenas para atuar no itinerário de formação técnica e profissional, representa um retrocesso e uma desvalorização da profissão docente, além disso “se alinha ao propósito de redução dos gastos públicos”.

A reforma estabelece, no Art.1º, § 2º, a ampliação gradativa da carga horária mínima anual de 800 para 1400 horas, mesmo diante da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b), que institui o novo regime fiscal com limitação de investimentos por 20 anos, o que representa uma contradição e, ao mesmo tempo, cria as condições de sucateamento para justificar o fomento a privatização.

As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência da Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas. Esse repasse, calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC. As escolas que estiverem localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e tiverem resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio terão prioridade no apoio financeiro. (KUENZER, 2017, p. 334).

O documento de aprovação da reforma do EM se remete, inúmeras vezes, à necessidade de uma BNCC do EM, como documento regulador. Tal documento foi homologado em dezembro de 2017 e traz as competências⁴⁶ e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada itinerário, conforme mostra a organização ilustrada na figura a seguir:

Figura 8 - Competências e habilidades por itinerários formativos



Fonte: Brasil (2017b, p. 469).

A reforma do EM vem articulada com os documentos elaborados pelo Banco Mundial (1995, 2017, 2018a, 2018b, 2018c) e pela tendência mundial de preparação para o trabalho flexível. Ela visa superar uma ideia de EM tradicional e rígido, dando “opções” para o estudante escolher seus itinerários de acordo com os seus “gostos ou habilidades” e, principalmente, a preparação para o mercado de trabalho flexível. Das 10 competências básicas para a Educação Básica, as três últimas deixam essa deliberação explícita:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

⁴⁶ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 8).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p. 10).

O eixo da flexibilidade, presente na reforma, vem para atender demandas relacionadas ao novo regime de acumulação, que vem se constituindo desde 1980, o qual exige profissionais adaptáveis a trabalhos dinâmicos que integram formas diferentes de subcontratação e temporários. Nessa nova roupagem, os trabalhadores precisam estar preparados para uma demanda de capacitação continuada, de acordo com a necessidade da dinâmica do mercado (KUENZER, 2017).

Para isso, o EM vai dedicar formação de estudantes com uma formação básica geral e com condições de se capacitar dentro do que as cadeias produtivas exigirão ao longo dos anos, sem a necessidade de uma qualificação anterior. O que é tipo como principal, é a adaptabilidade (KUENZER, 2017).

Com a reforma, ao fazer um curso de EM, aproximadamente dois terços da carga horária será comum/geral, e um terço corresponderá ao itinerário. Ao adentrar em Curso técnico integrado ao EM o tempo dedicado à qualificação profissional não será suficiente.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017, p. 341).

Para atender a demanda produtiva, o novo EM propõe a aprendizagem flexível. Para Kuenzer (2017, p. 342), tal aprendizagem se apresenta na defesa de que a produção de conhecimentos se dará “como resultante da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias (...)”. Com a reforma se abre a possibilidade de parte dos estudos no EM serem a distância, por outras instituições, “em um nítido processo de flexibilização curricular que relativiza a organização curricular sistematizada, notadamente na formação técnica e profissional” (KUENZER, 2017, p. 345).

A autora explica melhor os impactos da aprendizagem flexível na formação dos estudantes:

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centra a prática pedagógica no professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de

espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Essa concepção extrapola a liberdade para definir tempos e espaços para os modos de aprender: sozinho ou em processos colaborativos, mas sempre mediados pela tecnologia, com foco no método, e não no objeto do conhecimento, o que se traduz pelo aprender a aprender. (KUENZER, 2017, p. 348).

Não podemos esquecer que os adolescentes e jovens, estudantes do EM público brasileiro, nem sempre possuem as condições financeiras adequadas de acesso a tecnologia, o que os torna totalmente dependentes das condições ofertadas pela escola. A escola, por sua vez, se encontra limitada financeiramente pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b). De acordo com o exposto no Gráfico 3, em torno de 81,8% das escolas estaduais possuem laboratório de informática, sem anunciar em quais condições de uso.

Silva (2018, p. 7-8) apresenta um quadro com uma cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal de 1996 a 2018, referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segue a seguir na íntegra.

Quadro 13 - Marcos normativos EM - 1996-2018

1996	1997	1998	1999
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta:</p> <p>Concomitante Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEPDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p>

Continua na próxima página>>

2003/2004	2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/17	2018
Seminário Em Brasília	EC 59/2009	2012	Reforma do Ensino Médio	BNCC
Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho	Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)	Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)	Michel Temer assume em agosto de 2016	Abril de 2018
São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura	2009 Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM	Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013	MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas	MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM
2004 Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM	2011 Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003	2014 Em discussão o PL Em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)	Fevereiro de 2017 Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16	Retrocede ao currículo organizado por competências
	2012 Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM	2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos		Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento
				As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes

Fonte: Silva (2018, p. 7-8).

Nesses marcos teóricos ficam evidenciadas algumas legislações que já se assemelhavam àqueles previstos na BNCC de 2018, visto que já tratavam do desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com Silva (2018), na BNCC de 2018 são recuperadas proposições já lançadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), no Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Nessa contextualização de alterações do Ensino Médio percebe-se um jogo de forças em que se retoma concepções que pareciam já ter sido superadas,

para atender uma visão de educação mais voltada a uma adaptação ao sistema mercadológico de trabalho.

Silva (2018) esclarece que a criação da BNCC serve para um maior controle do estado, uma vez que será utilizada como base para as avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso força uma adaptação dos estados, que estão em processo de adaptação à legislação verticalmente imposta, sem debates com as bases.

Essas alterações no EM têm gerado inúmeras críticas e debates entre os pesquisadores brasileiros, o que vem acentuando a necessidade de ampliação nas pesquisas científicas da área. Como um exemplo dessa preocupação, podemos citar o Observatório do EM⁴⁷, criado em 2020. Trata-se de um grupo interinstitucional que abarca pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior, de instituições públicas e privadas, e tem como objetivo a produção e disseminação de pesquisas e estudos acerca do EM no Rio Grande do Sul.

No decorrer desse tópico apontamos uma visão mais geral das mudanças que vêm sendo implantadas no EM; agora vamos focalizar as propostas que se consolidaram como oferta de política educacional para os estudantes das escolas pesquisadas, no ano de 2018, período em que foi realizada a coleta/produção dos dados.

2.2.1 As propostas e concepções das escolas pesquisadas

Nas escolas pesquisadas foram identificadas quatro opções de oferta de EM, a saber: Educação Integral em Tempo Integral, Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, Ensino Médio regular, Ensino Médio regular em escola militarizada. No quadro abaixo é possível verificar as opções ofertadas em cada escola pesquisada.

Quadro 14 - Opções de EM nas escolas pesquisadas (em 2018)

Escola/Estado	Opções de oferta	Horário
Escola 01/MS	- Educação Integral - Curso Técnico integrado ao Ensino Médio (área de informática)	- Tempo integral - Tempo integral
Escola 02/MS	- Ensino Médio Regular - Curso Técnico integrado ao Ensino Médio (em diversas áreas da informática)	- Matutino ou noturno - Matutino ou noturno
Escola 03/RO	- Ensino Médio Regular	- Vespertino ou noturno
Escola 04/RO	- Ensino Médio Regular em Escola militarizada	- Vespertino

Fonte: Zanelato (2020).

⁴⁷ Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs>>.

Estamos chamando aqui de EM regular aquele tradicional, que já era ofertado há vários anos no Brasil e que foi reformulado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). O estado de MS aprovou a Resolução/SED nº 3.375, em 28/12/2017, a organização curricular das escolas estaduais. Tal documento (SED/MS, 2017) traz no Art. 8º os objetivos para o EM.

- I - consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o **prosseguimento de estudos**;
- II - preparar o estudante para o trabalho e o exercício da cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou **aperfeiçoamento posteriores**;
- III - aprimorar o estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual** e do pensamento crítico;
- IV - promover a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Grifos nossos).

Esses objetivos estão alinhados aos objetivos traçados pelo EM, em sua reformulação, e consolidam todas as críticas apresentadas por Kuenzer (2017) em relação à flexibilização nos processos de aprendizagem para atender as exigências do mercado de trabalho capitalista, com suas conotações mais flexíveis e tecnológicas.

SED/MS (2017) traz, em seu Anexo II, a matriz curricular para o EM regular do estado. Apenas algumas escolas estaduais possuem atualmente ensino em tempo integral, a grande maioria oferta EM em tempo regular, ou seja, cada turma em um único período (matutino, vespertino ou noturno).

Quadro 15 - Matriz Curricular do EM das escolas estaduais de MS

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens		Língua Portuguesa	04	04
Arte			01	01	01
Educação Física			01	01	01
Língua Estrangeira Moderna - Inglês*			02	02	02
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol**			01	01	01
Ciências da Natureza		Física	02	02	03
		Química	02	03	02
		Biologia	03	02	02
Matemática		Matemática	04	04	04
Ciências Humanas		Geografia	02	02	02
		História	02	02	02
		Filosofia	01	01	01
		Sociologia	01	01	01
Totais de Cargas Horárias		Semanal em h/a	26	26	26
		Anual em h/a	1040	1040	1040
		Anual em horas	867	867	867
*Obrigatória					
** Facultativa					

Fonte: SED/MS (2017, p. 27).

Já em RO, no período em que foi realizada a parte empírica da pesquisa (2018), a organização curricular se mantinha a mesma já aprovada antes da reforma do EM, pautada nas diretrizes curriculares nacionais. Em dezembro de 2018 foi aprovado um novo documento (CEE/RO, 2018), adaptado a BNCC e entrará em vigor a partir de 2020. Foi aprovada, ainda, a Resolução nº 1.237/19-CEE/RO, de 22 de janeiro de 2019 (CEE/RO, 2019), que estabelece as normas para a regularização de instituições de ensino que pretendem ofertar etapas e modalidades da Educação Básica, por meio da Educação a Distância (EAD), no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.

De acordo com a CEE/RO (2019, Art. 4º), a oferta de EAD poderá ser feita para as seguintes modalidades e níveis:

- I - no ensino fundamental, exclusivamente para a complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais;
- II - ensino médio, nos termos do § 11º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;
- III - na educação profissional, abrangendo os cursos e programas com habilitação técnica e especialização técnica de nível médio, respeitada a legislação específica em vigor;
- IV - na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no ensino fundamental e ensino médio, respeitando as especificidades legais pertinentes a esta modalidade, para os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, na idade própria;
- V - na educação especial, respeitadas as especificidades legais.

O § 11 do art. 36 da LDB prevê a possibilidade de firmar convênio com outras instituições, que apresentem “notório conhecimento” para a oferta de EAD. O reconhecimento desse conhecimento fica a cargo dos sistemas de ensino. O CEE/RO (2019, Art. 52) define que existirá uma comissão verificadora para avaliação *in loco* durante o processo de “Credenciamento, Recredenciamento, Autorização de Funcionamento, Prorrogação de Autorização de Funcionamento e/ou Reorganização”.

Como já contextualizamos, o EM regular é o ofertado nas Escolas 02/MS e 03/RO, assim como na Escola 04/RO (porém com o diferencial de ser uma escola militarizada), passaremos a uma contextualização das demais opções de EM identificadas nas escolas de MS e de RO. Nosso foco não é uma análise dessas opções, e sim, ampliar a compreensão da realidade escolar em que tais adolescentes e jovens desenvolvem sua atividade de estudo.

2.1.1.1 Educação Integral em Tempo Integral

Em 2016 a Escola 01/MS participou do projeto piloto de Educar pela Pesquisa, uma proposta elaborada e assessorada pelo Professor Dr. Pedro Demo. Nessa, o objetivo era a

implementação de uma nova metodologia, de tal sorte que o ensino fosse ministrado por meio de pesquisa e não mais como ocorre/ocorria no ensino tradicional. Segundo Demo (1996, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Nesse processo, o professor seria o orientador e parceiro na construção da aprendizagem do aluno, e geraria estímulos a curiosidade e busca por respostas.

Ainda em 2016, como já foi exposto, houve a publicação da MP nº 746/16 (BRASIL, 2016a), que legitimou a ampliação da educação em tempo integral. No art. 36 da Medida, em seu § 5º, são feitas determinações para os currículos do Ensino Médio, em que as escolas “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação⁴⁸” (BRASIL, 2016a).

Tal determinação justifica e sanciona a escolha do nome “educação integral em tempo integral”; justifica ainda a implantação de um novo modelo de educação que ocorreu na sequência. No quadro abaixo, percebe-se que, ao longo dos anos, o percentual de matrículas no EM em tempo integral, se ampliou.

Quadro 16 - Percentual de matrículas em tempo integral no Brasil

Ano	ETAPA DE ENSINO E REDE					
	Ensino fundamental			Ensino médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2014	15,7%	18,2%	2,4%	5,4%	5,7%	3,3%
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%

Fonte: Brasil (2019a, p. 7).

Em 2017, a partir da viabilização da MP nº 746 e de sua conversão na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), foi implantado um novo modelo, a Escola de Autoria, uma proposta lançada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) com a criação do modelo chamado

⁴⁸ A MP nº 746 de 22/09/2016 foi convertida na Lei nº 13.415 de 16/02/2017 e o excerto, aqui citado, foi mantido no art. 3º, § 7º.

Escola da Escolha, modelo utilizado no resgate do padrão de excelência do Ginásio Pernambucano. Para entendermos melhor, ex-alunos se mobilizaram para que fosse realizada uma reforma, física e pedagógica, no Ginásio Pernambucano, em Recife-PE. Para isso, angariaram fundos através de parceiros do segmento privado (ZIMMERMAN, 2015).

A partir de então se construiu o modelo Escola da Escolha, que foi adotado em várias escolas públicas do país e em cada estado recebeu um nome. Em MS foi chamada Escola de Autoria e no ano de 2018 o estado possuía 16 escolas; já em RO, recebeu o nome de Escola do Novo Tempo⁴⁹. De acordo com Zimmerman (2015), o desafio é um novo modelo de educação para a construção de um novo homem, autônomo e solidário.

Nesse sentido, o ideal formativo que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente, que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha. (ZIMMERMAN, 2015, p. 23).

O modelo se direciona para três eixos chamados fundamentais: “formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI” (ZIMMERMAN, 2015, p. 26). Para a autora, o projeto de vida é central nesse modelo de escola. A autora afirma que é no projeto de vida que “o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica” (ZIMMERMAN, 2015, p. 28). E complementa:

Ele é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro. (ZIMMERMAN, 2015, p. 28).

O projeto ao qual se referem, dizem não se tratar apenas da escolha de uma profissão, mas também de uma escolha de ser humano que os estudantes querem ser. Como essa oferta de ensino prevê também aulas de protagonismo, a Escola 01/MS, se propõe a uma união, a uma mesclagem desse modelo com o Educar pela Pesquisa. Essa escola oferece também a opção de Curso Técnico integrado ao EM em tempo integral, sob as mesmas bases.

A denominação “Projeto de vida”, aparece como disciplina na matriz curricular definida pelo estado para as turmas do 1º e 2º anos do EM, já para as turmas do 3º ano é chamada “Pós-

⁴⁹ Citamos RO apenas como exemplo, pois não realizamos pesquisa em escolas de tempo integral nesse estado.

médio”. No decorrer da análise de dados, essas características estarão presentes por meio das falas dos estudantes e serão mais bem analisadas.

A matriz curricular para esse modelo de escola foi aprovada pela Resolução/SED nº 3.403, de 30/01/2018 (SED/MS, 2018), conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 17 - Matriz Curricular das Escolas de Autoria/MS

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06
		Arte	01	01	01
		Educação Física	02	02	02
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	02	02
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	02	02	02
	Ciências da Natureza	Física	03	03	03
		Química	03	03	03
		Biologia	03	03	03
	Matemática	Matemática	06	06	06
	Ciências Humanas	História	02	02	02
		Geografia	02	02	02
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
		Subtotal - BNC	34	34	34
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
		Estudo Orientado	05	05	05
		Eletiva I	02	02	02
		Eletiva II	02	02	02
		Subtotal - PD	11	11	11
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45	
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800	
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500	

*A disciplina Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, e a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: SED/MS (2018, p. 6).

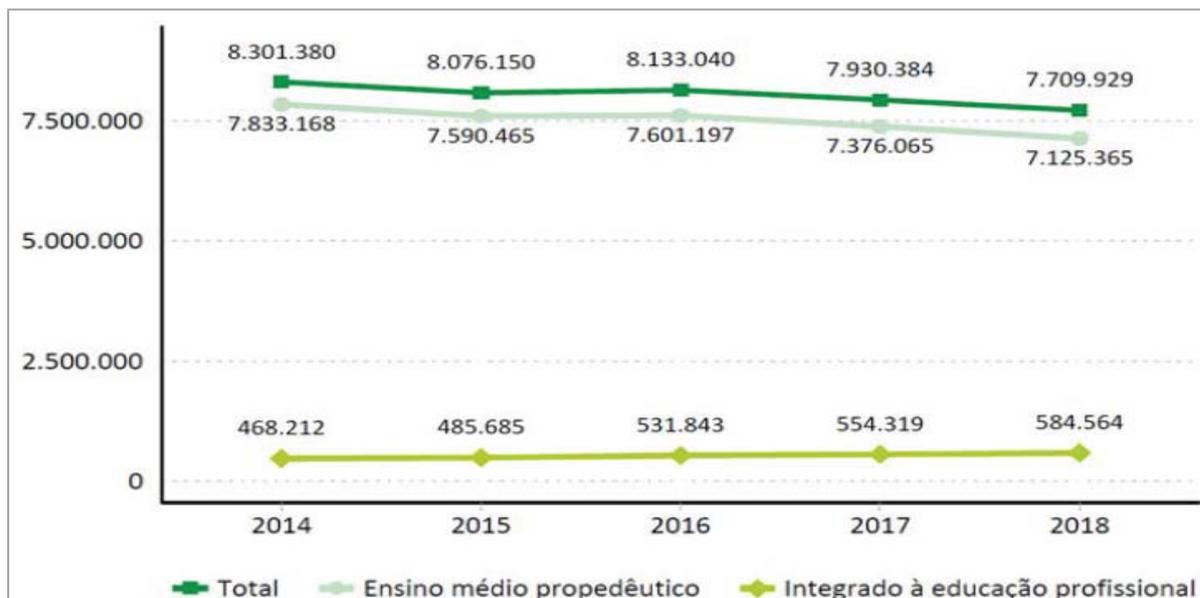
Tal estrutura tomou como base a BNCC, aprovada no final de 2017, e a proposta do ICE. Ambos se complementam, eles seguem o fundamento de aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) já proposto pelo Banco Mundial como necessidade de atendimento ao setor produtivo.

2.1.1.2 Curso Técnico integrado ao EM

Tanto a Escola 01/MS quanto a Escola 02/MS oferecem o Curso Técnico integrado ao EM; em ambas as escolas são voltados para a área de informática. A diferença é que na primeira a oferta é em tempo integral e na segunda é em um único período (matutino ou noturno)

Brasil (2019a) expõe o aumento de 3,9% no total de matrículas para essa forma de oferta de EM, em comparação ao ano de 2017. No gráfico abaixo é possível visualizar essa informação em comparação aos anos anteriores e em comparação com o EM regular/propedêutico.

Gráfico 7 - Número de matrículas no Curso Técnico integrado ao EM no Brasil



Fonte: Brasil (2019a, p. 4).

Em relação, especificamente, à modalidade integrada, houve uma ampliação de 468.212 matrículas em 2014 para 584.564 em 2018, totalizando uma diferença de 116.352 matrículas. A forma de oferta segue o já estabelecido para a modalidade do EM de cada escola; nesse caso a matriz curricular da modalidade integrada na Escola 01/MS sofre pequenas variações para ampliação de algumas disciplinas específicas da área, se comparada às da Educação Integral. O mesmo ocorre com o integrado na Escola 02/MS.

Em 2008 houve uma alteração na LDB (BRASIL, 2008), em relação a oferta do ensino técnico integrado ao EM, possibilitando ser ofertado pelas instituições de ensino como integrado (única matrícula) ou concomitante (uma matrícula no EM e outra no Curso técnico).

Conforme está estabelecido pela legislação atual de reforma do EM,

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017a, Art. 36).

Como já anunciado por Kuenzer (2017), o interesse principal não é que os estudantes saiam com todo o arcabouço teórico-profissional apropriado, mas que adquiram as competências e habilidades básicas para se adaptar às necessidades do mercado. O egresso do EM precisaria estar preparado para assumir empregos, caso consiga, e para ser um empreendedor, caso não encontre um trabalho formal. O indivíduo precisa estar preparado para adentrar em quaisquer áreas em que encontre oportunidades.

2.1.1.3 EM Regular em Escola militarizada

A conjuntura política do país levou a uma ressignificação do militarismo e da figura do militar. As constantes notícias de violência e de corrupção, somadas a uma crise econômica, conduziram à produção de significações direcionadas à necessidade de uma intervenção no país. O desconhecimento ou esquecimento popular do contexto brasileiro, durante o período em que predominou o regime militar, e a busca por uma saída “fácil” da crise política e econômica levaram muitas pessoas a pedir a volta dos militares no governo.

Nesse contexto, o militar como a figura do provedor da ordem também foi sendo chamado para resolver os problemas dentro das escolas; expandiu sua atuação para o campo específico da educação, mesmo sem ter formação acadêmica para isso. Em Rondônia, até 2013, existiam apenas dois colégios militares, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM I) que foi criado pelo Decreto nº 4.878, de 27/11/1990, e o CTPM II que foi criado pela Lei nº 3.161, de 27/08/2013, ambos em funcionamento até hoje e destinados ao atendimento prioritariamente dos dependentes legais dos militares estaduais.

Em 2017, seguindo a tendência nacional, cinco novos colégios foram criados com o mesmo nome e nos mesmos moldes (Decreto nº 21.968, de 22/05/2017; Decreto nº 21.977, de 23/05/2017; e Decreto nº 22.135, de 25/07/2017), porém com objetivo de ampliar o atendimento para a comunidade em geral. Essas unidades criadas foram todas em escolas públicas estaduais que possuíam altos índices de violência e baixos índices de aprovação em avaliações oficiais, justificativas apresentadas no Projeto de Lei nº 649/17, para a criação das cinco unidades do CTPM em Rondônia.

As escolas estaduais foram transformadas em colégios militares, preconizando uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) e a Secretaria de Estado da Segurança Pública, Defesa e Cidadania (SESDEC/RO), conforme previsto na Lei nº 4.058, de 15/05/17.

Conforme consta no regimento da escola, a administração da escola fica a cargo da Polícia Militar (PM) e os professores permanecem sob responsabilidade da SEDUC. Os professores que já ministravam aulas na escola tiveram a escolha de permanecer ou pedir realocação para outras escolas, processo que é realizado todo início de ano.

O direcionamento para a ampliação desse formato de escola foi reforçado no início do ano com o Decreto nº 9.465, de 02/01/2019, ao instituir a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. No decreto são apresentadas, no Art. 16, as competências dessa subsecretaria, o que nos dá a dimensão de suas pretensões. São elas:

- I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;
- II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;
- III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;
- IV - fomentar junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando a alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;
- V - implementar um projeto nacional a partir da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis;
- VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos;
- VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares;
- VIII - fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares;
- IX - propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares;
- X - propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares;
- XI - desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares;
- XII - propor, desenvolver e articular a autoria e o desenho instrucional de cursos de capacitação, em colaboração com as diretorias da Secretaria; e
- XIII - propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria. (BRASIL, 2019b, Art. 16).

A implantação de escolas cívico-militares se propõe atender escolas localizadas em bairros periféricos, com altos índices de violência, e transformá-las em escolas de alto nível. O referido alto nível não está apenas relacionado à parte cognitiva, às aprendizagens, mas também aos comportamentos, aos valores cívicos, às aparências. Esse é o projeto de educação que vem sendo estruturado nacionalmente, sem manifestações contrárias significativas por parte da sociedade, dos professores e seus sindicatos, e que precisa ser mais bem estudado e debatido.

Em Zanelato (2019)⁵⁰, fizemos um estudo da percepção dos estudantes acerca da militarização das escolas. A partir das falas dos estudantes foi possível identificar algumas mudanças em relação aos professores, aos alunos e à organização em geral da escola. Em relação aos professores, eles acreditam que com a militarização passaram a ser “mais cobrados”, ao menos inicialmente. Por outro lado, os problemas tradicionais de escolas públicas relacionados à falta de professores e à falta de professores formados na área permaneceram.

Em relação aos estudantes e organização da escola, apresentaram relatos da exigência de uma padronização de comportamento e de apresentação estética, nesse modelo de escola. Tal padronização foi estabelecida como regras da escola e os estudantes têm muita clareza de que quem não se adapta a tais regras não deve permanecer na escola. Anualmente, cada aluno recebe uma nota da avaliação disciplinar que garante, ou não, seu direito a rematrícula no ano subsequente.

As justificativas para a escola se tornar militarizada, relacionadas ao uso de drogas e violência dentro da escola, foram confirmadas nas falas dos estudantes. Eles explicam que atualmente não ocorre mais isso, que o problema foi solucionado com a exclusão dos alunos que não se adaptaram às novas regras da escola, o que evidencia uma seleção de público a ser atendido. A solução apresentada pela escola foi expulsar os “problemas”, empurrando-os para outras escolas e para a sociedade, de forma geral.

Na escola pesquisada, as normas apresentadas como “bom” comportamento exigem uma padronização que anula a expressão das particularidades do indivíduo. Existe uma padronização de adereços, de postura, de cortes de cabelo, de formas de amarrar o cabelo, de uso de cores em maquiagens, unhas e cabelos, o que o leva à compreensão de que quaisquer escolhas fora do padrão são consideradas “mau comportamento”. Usar um corte de cabelo diferente ou uma cor de cabelo fora das normas preestabelecidas pela escola, é considerado “mau” comportamento (ZANELATO, 2019).

São consideradas faltas disciplinares médias, passíveis de registros e descontos na nota anual de avaliação disciplinar: ter pouco cuidado com o asseio próprio e com sua apresentação individual; deixar de usar, ou usar de maneira irregular, peças de uniforme; apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido para cada dia da semana. Já cabelo fora do padrão, usar camiseta fora da calça, meias e sapatos fora do padrão, são consideradas faltas leves (ZANELATO, 2019).

⁵⁰ Artigo produzido a partir de algumas falas de estudantes durante a oficina realizada para a produção/coleta de dados da corrente tese de doutorado.

Ainda apontamos no estudo que as práticas sociais e culturais que encontravam suas expressões na escola passam a ser anuladas, colocadas como elementos do mesmo pacote da violência e das drogas. As expressões da pluralidade de ideias, defendidas constitucionalmente, caminham para sua eliminação nas escolas militarizadas.

Os estudantes que lá permaneceram e que participaram da oficina, apesar de algumas críticas às regras, destacaram que gostaram da mudança e sentem-se orgulhosos de estudar naquela escola. Eles destacam que houve uma mudança na avaliação social da escola e a ampliação das possibilidades de acesso ao mercado de trabalho (ZANELATO, 2019).

2.2.2 A produção de dados nas escolas participantes

As escolas pesquisadas são instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) e nessa pesquisa são consideradas particularidades que incidem na formação singular dos adolescentes. Tais particularidades, por sua vez, são entendidas aqui como construções históricas e, como tal, possuidoras de características específicas dentro de um contexto mais amplo/geral que as legítimas.

Para organização do corrente tópico, apontaremos inicialmente alguns dados mais gerais em relação aos dados oficiais dos estados em que as escolas estão inseridas e, na sequência, uma explanação de como foi a produção de dados nas instituições pesquisadas. Para isso, evidenciamos, no quadro, algumas semelhanças e diferenças entre os estados, e apenas as comentaremos sem o objetivo de um estudo comparativo, conforme já mencionado.

Quadro 18 - Dados dos Estados

	Mato Grosso do Sul	Rondônia
Ano de criação	1977	1982
Região	Centro-Oeste	Norte
Capital	Campo Grande	Porto Velho
População estimada [2018]	2.748.023 pessoas	1.757.589 pessoas
População último senso [2010]	2.449.024 pessoas	1.562.409 pessoas
Densidade demográfica [2010]	6,86 hab/km ²	6,58 hab/km ²
Área da unidade territorial [2017]	357.145,531 km ²	237.765,293 km ²
Proporção das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2017]	61,3 %	55,3 %
Rendimento médio aproximado do trabalho principal das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2017]	2.272,00 R\$	1.952,00 R\$
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) [2010]	0.729	0.690
Matrículas no Ensino Médio [2017]	96.512 matrículas	60.537 matrículas
Docentes no Ensino Médio [2017]	7.736 docentes	3.780 docentes
Número de estabelecimentos de Ensino Médio [2017]	1.027 escolas	427 escolas

Nota IDEB/ Ensino Médio/ Rede Estadual [2017]	3,6	3,8
Nota IDEB/ Ensino Médio/Total	3,8	4,0

Fonte: IBGE e INEP, organizado por Zanelato (2020).

Começamos com algumas características dos estados (populacional, geográfica, quantidade de escolas e de professores, notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), apresentadas no quadro acima, que consideramos importantes para a compreensão do contexto da pesquisa ou para uma noção da realidade da qual estamos falando.

Destacamos que ambos os estados são muito jovens, se formos considerar seu ano oficial de criação. Tal criação foi, na verdade, um desmembramento político de outros estados. MS é um estado com maior extensão territorial e maior número de habitantes, além disso possui melhor IDH e melhor rendimento médio aproximado do trabalho principal das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2017].

Com relação a educação, o estado de MS possui mais escolas que RO, se aplicarmos uma regra de três simples e verificarmos a proporção de população [2018] por número de escolas. Pela proporção, em RO se precisaria 230 escolas a mais para que os estados se assemelhassem nesse quesito. Já com relação ao IDEB do EM 2017 da rede estadual, se assemelham, mantendo-se igual ou próximo à média nacional que é de 3,5 na rede estadual e 3,8 total (estaduais, privadas e públicas).

Se considerarmos que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) traz como meta para 2017 um IDEB de 4,7, ambos os estados ainda estão distantes de alcançarem tal meta, mesmo considerando estaduais, privadas e públicas juntas. Entretanto, cabe destacar que, das escolas pesquisadas, a Escola 1 alcançou a meta estabelecida pelo referido plano, para 2017.

Apresentaremos, no quadro a seguir, um panorama geral das escolas participantes, de forma que se possa ter uma caracterização delas, sem, entretanto, identificá-las. No quadro é possível visualizar o resultado de algumas avaliações oficiais do EM dessas escolas, especificamente.

Quadro 19 - Avaliações das escolas

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Média IDEB [2017]	4,7	3,6	3,1	Não informado
Média SAEB [2017]	4,76	4,62	4,36	Não informado
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 3	Grupo 3	Grupo 3	Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 2	Nível 5	Nível 5	Nível 4

Fonte: INEP, organizado por Zanelato (2020).

Cabe destacar que a média do SAEB é realizada a partir da proficiência nos exames de Língua Portuguesa e Matemática, com indicador entre zero e dez. Na pesquisa realizada na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não foram encontradas notas do IDEB e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) da escola 4, apenas asteriscos que indicam o seguinte: “número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados” e “sem média no SAEB (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado)”. Na escola, a coordenadora confirmou que ocorreu a participação dos alunos do EM na avaliação, porém não apresentou a nota oficialmente.

As escolas foram indicações das Secretarias de Educação de cada estado, a partir de uma solicitação de sugestões de escolas que atendessem o público das periferias. As escolas se assemelham com relação ao indicador de nível socioeconômico, estando incluídas no grupo 3. Ao estabelecer tal indicador, o INEP leva em consideração a renda familiar, a escolaridade dos pais, a posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes. No indicador as escolas são classificadas em grupos, variando de 1 a 6, e se considera que nas escolas do grupo 1 predomina baixo nível socioeconômico, já nas do grupo 6, alto nível socioeconômico.

Complementando as informações acerca das escolas, o próximo quadro faz um demonstrativo do quantitativo de estudantes matriculados, reprovados, evadidos e transferidos de cada escola participante, no ano de 2018. Os dados para elaboração desse quadro foram disponibilizados pelas escolas, a partir das informações oficiais do programa/sistema de registro de cada Secretaria de Educação.

Nele se evidencia que as escolas 2 e 3 são as que possuem as maiores quantidades de alunos no EM e ambas atendem alunos a partir do 5º ano do Ensino Fundamental; elas ainda são as únicas que oferecem atendimento noturno. Foram as escolas que tiveram maior número de participações na primeira etapa da parte empírica da pesquisa, o questionário escrito, por ofertarem o EM em mais de um turno.

Quadro 20 - Dados coletados nas escolas

	Escola 1		Escola 2		Escola 3		Escola 4	
Total de matriculados no EM [2018]	497		1018		860		181	
Reprovados/retidos	02	0,4%	104	10%	89	10%	11	6%
Total de evadidos/desligados [2018]	02	0,4%	151	15%	192	22%	11	6%
Total de transferidos	106	21%	194	19%	120	14%	34	19%

Fonte: Zanelato (2020).

No quadro acima, é possível perceber que a taxa de transferência na Escola 1 foi de 21%, já nas Escola 2 e 4 foi de 19%, o que representa um percentual elevado de adolescentes que precisaram buscar outra alternativa/modelo de escola para dar continuidade aos seus estudos. O que causa mais preocupação são as taxas de evadidos/desligados, que na Escola 3 chega a 22% e na Escola 2 totaliza 15%. Ainda que as referidas escolas ofereçam EM em duas opções de horários (um período diurno e um noturno), não é suficiente para que os adolescentes permaneçam.

Os dados trazidos acerca dos estados e das escolas nesse momento são para situar alguns pontos mais gerais que incidem na compreensão do contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. A partir desse momento vamos focalizar a explanação de como se deu o processo de coleta/produção de dados nessas escolas, em relação aos três instrumentos: questionário escrito, entrevistas semiestruturadas e oficinas temáticas.

Como havia sido definido desde o projeto, os alunos puderam participar de mais de uma etapa; houve incentivo por parte da pesquisadora para que isso não ocorresse, porque a proposta era a de abranger o maior número possível de participantes, entretanto, em algumas situações ocorreram repetições.

A única etapa em que foi orientada a participação do mesmo aluno em mais de uma atividade foi na oficina, por se tratar da mesma etapa dividida em dois momentos (dois dias diferentes); com isso, a maioria dos participantes da oficina A permaneceu na oficina B, mas alguns deixaram de comparecer no dia seguinte, como no caso da escola 2 e 3. Na escola 1, alunos que não puderam participar da oficina A, participaram da B.

Procuramos seguir uma padronização na aplicação dos instrumentos de produção dos dados em cada escola, o que tornou o processo muito parecido. Para que o texto não se torne um relato repetitivo, apontaremos inicialmente o que se destacou em cada escola e, na sequência, o que coincidiu.

A escola 01, localizada no estado de MS, oferta Ensino Médio, nomeado por resolução própria⁵¹, de Educação Integral em tempo integral; oferta ainda Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, também em tempo integral. Os alunos estudam por no mínimo sete horas, nos períodos matutino e vespertino, com um intervalo de uma hora para o almoço, que também ocorre na escola.

⁵¹ Resolução específica da SED/MS em 2016; não informaremos o número e a data para evitar a identificação da escola.

A produção de dados nessa escola foi muito facilitada por toda a comunidade escolar; foi recebido muito apoio da direção, dos professores, bibliotecários, zeladores e, especialmente, dos alunos que se prontificaram a participar. A escolha das salas para o questionário escrito (1ª etapa) foi indicação da direção, a partir do aceite dos professores que estavam em sala no dia pré-agendado. As participações nas demais etapas foram a partir de convites feitos nas salas e a partir da escolha aleatória entre os estudantes que se disponibilizaram.

A escola 02, também localizada no estado de MS, oferta Ensino Médio em horário regular e Curso Técnico em diversas áreas da informática, integrado ao EM, também em horário regular. O horário regular é aquele em que as aulas são realizadas em um único período, que nessa escola é matutino ou noturno. A coordenadora sugeriu que a etapa do questionário escrito fosse agendada para acontecer nas aulas de Língua Portuguesa, por ser uma atividade que exigiria a escrita dos alunos, e sugeriu que fosse feita nas salas com as “melhores turmas”.

Nas datas agendadas ocorreram algumas situações que condicionaram a necessidade de alteração de turmas e de horários, o que impossibilitou a realização do questionário nas aulas de Língua Portuguesa, nem exatamente nas turmas previamente selecionadas pela coordenadora. Tais situações foram: a professora de Língua Portuguesa entrou em período de afastamento para tratamento de saúde, um professor faltou e não havia substituto, então os alunos foram dispensados mais cedo e, em um dos dias agendados, choveu no horário de início das aulas, com isso a maioria dos alunos faltou.

Diante disso, e do fato de estarem muito ocupados, os diretores e a coordenadora foram muito compreensivos e deram total liberdade para que fossemos até as salas aleatoriamente e pedíssemos autorização dos professores para realização de todas as etapas da produção dos dados. Os professores, por sua vez, também foram compreensíveis e, sempre que solicitados, aceitaram ceder um tempo da aula para a conversa com os estudantes.

Na escola 03, localizada no estado de RO, a diretora nos acompanhou na primeira turma e fez as devidas apresentações; na sequência tivemos total liberdade para escolha das turmas de maneira aleatória. A escola oferta o EM regular no período vespertino e noturno; a localização não é muito periférica, entretanto o público que vem para escola vem das periferias da cidade.

Como fizemos a pesquisa empírica em um período de inverno amazônico, caracterizado pela presença de chuvas fortes diariamente, em alguns dias faltou a maioria dos alunos da escola por esse motivo. Alguns professores relataram que é alta a incidência de faltas nesse período, porque a maioria dos alunos vai para a aula de bicicleta ou a pé. Se a chuva ocorrer no horário de início das aulas, poucos têm condições de ir.

A escola 04⁵², também localizada no estado de Rondônia, oferece o EM regular apenas no período vespertino e é a única militarizada. Em Rondônia, a partir de 2017, cinco escolas estaduais foram transformadas em colégios militares e funcionam com uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) e a Secretaria de Estado da Segurança Pública, Defesa e Cidadania (SESDEC/RO).

Nessa escola não foi possível a realização das quinze entrevistas previstas e da oficina B, devido a uma série de atividades avaliativas que estavam realizando referente ao encerramento do ano letivo. As aulas, nessa escola, se encerraram no final do mês de novembro/2018, o que nos forçou a redefinir as etapas dentro das reais condições que se estabeleceram.

Em todas as escolas, ao adentrar nas salas, foi feita uma explicação do projeto e seus objetivos, também da importância de ouvir a voz deles, os sujeitos que estão vivenciando⁵³ o estudo, para, a partir dessas vozes, fazer indicativos de melhorias para as ações pedagógicas no EM. Em seguida eles eram convidados para a participação no questionário adaptado e todas as turmas aceitaram, assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e levaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais assinar.

No questionário escrito, a escolha dos nomes gerou risos em todas as turmas, demonstraram-se surpresos com a opção; alguns exibiram criatividade, outros perguntaram se podiam deixar o próprio nome. O objetivo seria a não identificação na pesquisa, mas isso não pareceu preocupar a maioria deles, que faziam questão de contar aos colegas o nome escolhido, mesmo com a presença do professor em sala. Alguns escreveram pouco, outros muito, outros respondiam apenas a primeira ou a segunda pergunta; ocorreram ainda casos, apesar de raros, em que os alunos entregavam sem respostas.

Em todas as escolas foi realizado convite aos alunos (na sala) para a participação nas entrevistas semiestruturadas e nas oficinas temáticas. Ao todo apenas quatro turmas convidadas não tiveram alunos com interesse em participar das atividades, uma de cada escola. Nas demais turmas pelo menos dois estudantes se disponibilizaram a participar seja das entrevistas, seja das oficinas.

⁵² A primeira sugestão da Secretaria de Educação era que a pesquisa fosse realizada em outra escola, mas a direção recusou, alegando já terem ocorrido muitas pesquisas naquela escola. A equipe da Secretaria então passou a contactar outros diretores até achar um que aceitasse.

⁵³ Vivência é compreendido aqui com base em Vygotski (1996, p. 383). De acordo com o autor, “a vivência constitui a unidade da personalidade e do meio, tal como ocorre no desenvolvimento. (...) A vivência determina de que modo influencia no desenvolvimento da criança, um ou outro aspecto do meio”.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice 3) foram todas individuais e aconteceram em uma sala reservada, sem a presença de outras pessoas. Em alguns casos, as pessoas que haviam se disponibilizado para participar faltaram ou estavam envolvidas em atividades avaliativas no momento e, para substituí-los, chamamos alunos de outra sala ou os que chegaram atrasados e estavam esperando tocar o sinal para entrar na sala. Isso ocorreu em todas as escolas pesquisadas.

As entrevistas, de modo geral, duraram em torno de dez minutos cada e, por seu caráter semiestruturado, além das perguntas previamente definidas, surgiam novas e diferentes perguntas, a partir das respostas dadas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No decorrer das transcrições, levamos em consideração as diferenças existentes entre a fala e a escrita, por isso foram realizadas as correções pertinentes, como a de algumas concordâncias e de ortografias para garantir a compreensão.

Para evitar a identificação dos professores citados nas entrevistas, sempre que os participantes se referiam a algum professor ou professora de uma disciplina específica, transcrevemos apenas no masculino (como professor) e quando utilizavam o nome, utilizamos letras do alfabeto para substituir.

Na terceira etapa, oficinas, ocorreram alguns contratempos, como atividades avaliativas, palestras na escola e falta de alunos no dia da oficina, o que ocasionou a variação no quantitativo de participantes entre as oficinas A e B.

A tarefa de mobilizar alunos de diversas turmas, durante o horário de aula, se tornou complexa; apesar da boa vontade de toda comunidade escolar, buscamos o maior aproveitamento possível do tempo disponibilizado para as duas oficinas. Um ponto a destacar é que os estudantes de todas as escolas estavam ávidos por falar e, por isso, nosso papel foi, principalmente, o de organizar para que todos pudessem ser ouvidos.

Na oficina A, inicialmente os participantes foram informados de como seria a organização e tiraram dúvidas. Na sequência receberam a atividade “Cavalinho” (Anexo A) para resolver; com o passar do tempo, para que fossem estimulados a continuar tentando, foram lançadas algumas dicas, como: tentem resolver de maneira diferente da qual estão tentando, usem a criatividade, vai encaixar como um quebra-cabeça.

Foi resolvido em um tempo entre oito e quinze minutos aproximadamente em todas as escolas. Apenas na escola 1 e na escola 3 havia alunos que disseram conhecer a atividade, entretanto não lembravam mais como resolver e apresentaram as mesmas dificuldades dos demais. Finalizada a atividade, foram feitas reflexões acerca de sua complexidade e necessidade de criatividade na resolução de problemas.

Como o foco maior da oficina A era apontar as ações pedagógicas que dificultavam a aprendizagem, foi entregue uma cópia da letra da música de Gabriel Pensador, “Estudo errado” (Anexo B), e foi ligado o som para que ouvissem a música e acompanhassem a letra. Por vezes, no decorrer da música alguns estudantes já se manifestavam com risinhos para os colegas, falas ou gestos, relacionando a letra com sua realidade escolar. Em seguida, foi deixado em aberto para que falassem suas opiniões, e assim o fizessem por um longo tempo.

Em algumas situações entravam em assuntos polêmicos, como aconteceu com o tema política ou formatura, que, apesar de relevantes, não eram o foco principal, mas bastava chamar sua atenção para alguma frase da música que logo retornavam ao assunto. Ao final foi solicitado que fizessem um registro dos assuntos mais relevantes debatidos, em formato de e-mail (Apêndice E).

No segundo dia, oficina B⁵⁴, cada aluno escolheu um bombom para participar da primeira atividade. Foi solicitado que todos formassem um único círculo, segurassem seus bombons com as duas mãos para trás, em círculo e entrelaçando os braços, de forma a fazer uma espécie de corrente humana. A indicação foi “agora podem comer os bombons, sem soltar a corrente”. Em todas as escolas eles fizeram diversas tentativas até que conseguiram, utilizando um tempo entre 10 e 20 minutos para concluir a atividade.

Na escola 1, diferente das demais, houve uma dificuldade maior, porque cada um que, com ajuda do colega ao lado, conseguia comer seu bombom, saía da corrente, com isso ficava mais apertado e mais difícil para quem ainda não havia comido. A situação se tornou insustentável e alguns alunos decidiram voltar para a corrente para ajudar a solucionar o problema gerado.

Na sequência, em todas as escolas, foi entregue a tirinha (Anexo C) e feita sua leitura individual, inicialmente, e em seguida em voz alta, com os alunos simulando a cena. A partir disso a discussão foi direcionada para as ações pedagógicas que facilitam a aprendizagem, com experiências que consideram exitosas e com sugestões e análise de outras possibilidades. Os estudantes puderam opinar sobre como gostariam que fosse a atividade de estudo, também emitiam suas opiniões, concordando ou discordando das soluções apontadas pelos colegas.

Para o encerramento, cada participante recebeu uma folha sulfite para completar a frase: o estudo que eu quero para o futuro é... A oficina B perdurou aproximadamente uma hora e quarenta minutos, com exceção da escola 3, porque grande parte dos alunos precisaram sair

⁵⁴ Na escola 4 não houve oficina B. Tentamos debater na mesma oficina tanto as dificuldades encontradas quanto as suas possíveis soluções.

antes da atividade escrita para auxiliar na decoração da escola para o Halloween que aconteceria no dia seguinte.

Durante as entrevistas, eles apresentavam certa timidez e alguns falavam o mínimo necessário; em contraste, nas oficinas o debate gerou participações em maior abundância. A fala de um colega estimulava o outro a concordar ou discordar, fazendo-o lembrar de fatos extras para o debate.

Com esses instrumentos foi possível acumular grande número de dados empíricos. Devido a vasta quantidade de dados, sentimos a necessidade de recorrer a um software direcionado a pesquisas qualitativas, e optamos pelo Nvivo⁵⁵, versão 12 plus. O programa facilitou o gerenciamento dos dados, permitindo que organizássemos os excertos de falas dos estudantes por nós/subnós⁵⁶ a partir das fontes lançadas, e facilitou ainda a elaboração de gráficos. Em relação às fontes, as lançamos por etapa e por escola, o que permitiu organizar as falas dos estudantes de cada escola e vislumbrar uma objetivação dos dados de cada escola separadamente e no geral.

Não utilizamos todos os recursos disponibilizados pelo software; a única ação em que o próprio programa fez busca automática e elaboração, a partir dos dados inseridos, foi a construção de nuvens de palavras, as demais ações de análise e interpretação dos dados foram todas feitas manualmente pela pesquisadora. O programa foi utilizado prioritariamente para o gerenciamento desses dados.

Ainda em virtude da vasta quantidade de dados, optamos por um recorte, didaticamente planejado, para a organização e exposição dos dados. Optamos por criar três eixos de análise⁵⁷ principais que se inter-relacionam e se complementam, são eles: “os sujeitos da pesquisa”, “o estudo para os adolescentes e jovens” e “as ações pedagógicas e o desenvolvimento psíquico”.

Para o primeiro eixo buscamos informações no questionário escrito e nas entrevistas, com vistas a identificar as particularidades que incidem na constituição de seu processo de ensino. Para compor o segundo eixo, nos utilizamos de dados apresentados no questionário escrito e nas entrevistas. Nesse instrumento buscamos todas as informações relacionadas aos desejos para a vida, e suas percepções, motivos e sentidos para o estudo. Conforme já expomos, são os motivos que determinam se se trata de uma atividade ou uma ação, e se são os sentidos os responsáveis pela correlação entre as ações e operações objetivas para que se atinja determinado fim. Diante disso, consideramos que a identificação dos desejos e dos motivos dos

⁵⁵ Software de pesquisa qualitativa. Disponível em: <<https://www.qsrinternational.com>>.

⁵⁶ Os nós foram criados pela pesquisadora, a partir dos eixos de análise.

⁵⁷ No Nvivo, tais eixos foram chamados de nós.

participantes para o estudo foi um elemento de fulcral importância para se chegar aos sentidos produzidos acerca do estudo.

Fizemos uma leitura detalhada de toda a transcrição da pesquisa em busca de informações acerca das ações pedagógicas e de suas avaliações em relação a elas, tanto apontado aquelas que facilitam quanto aquelas que dificultam a aprendizagem, para assim compor o terceiro eixo de análise. Encontramos a maioria nas entrevistas e oficinas porque lá eles foram instigados a falar sobre experiências que consideram facilitadoras e dificultadoras da aprendizagem.

Dar voz aos adolescentes e jovens do Ensino Médio (destinatários) foi o nosso ponto de partida para uma análise das ações pedagógicas a eles disponibilizadas e para verificar as possibilidades dispostas para a formação do pensamento teórico. Concebemos que só a partir daí, juntamente com os fundamentos teóricos, será possível pensar em novas ações ou não. Ao final da análise do terceiro eixo, traçamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas, levando em conta todas as informações disponibilizadas na pesquisa.

Ressalta-se que os eixos definidos conseguiram abranger os assuntos principais do total de dados produzidos/coletados, considerando a proposta desse trabalho. Na classificação das informações, dentro de cada eixo, foram incluídas todas as informações registradas sobre ele. Porém, na exposição nem todas puderam ser incluídas; optamos então por aqueles representativos, visto que em muitos se tratava de falas repetidas e/ou parecidas. Não pudemos também incluir todos os dados produzidos que estavam fora desses eixos de análise, porque direcionavam para outras discussões que fugiam aos objetivos desse trabalho.

3 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO MÉDIO DAS PERIFERIAS DE MS E DE RO

O presente capítulo evidencia uma análise a partir dos dados coletados no contexto empírico, em diálogo com todo o arcabouço teórico já apresentado nos capítulos anteriores. Está organizado em três seções: na primeira serão contextualizados os sujeitos da pesquisa em suas particularidades, dentre elas: as políticas educacionais implantadas no EM e que impõem condições determinantes para a formação da consciência desses adolescentes e jovens; a associação entre o trabalho remunerado e o estudo; e a realização do estudo em casa.

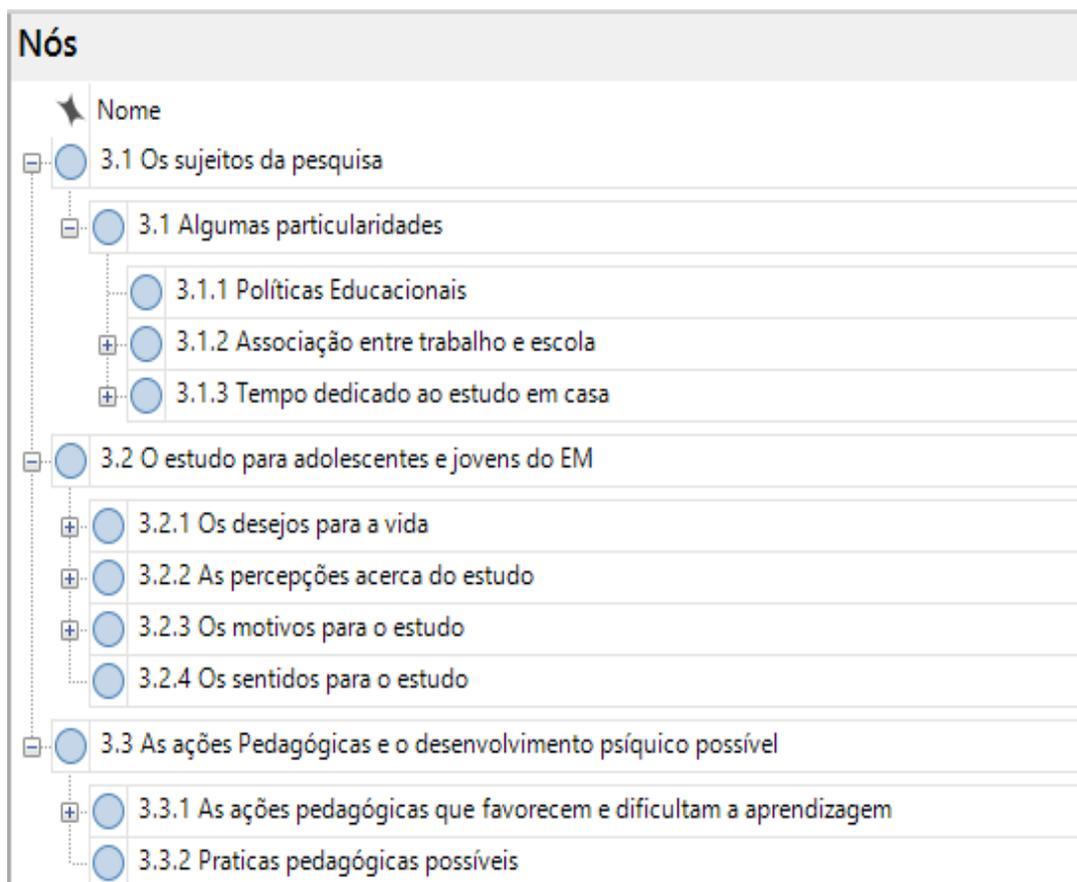
Na segunda seção serão analisados: os desejos que os sujeitos possuem para a vida; as concepções de estudos para esses sujeitos, mediante análise das significações produzidas; as motivações específicas para o estudo, verificando as interfaces entre os motivos compreensíveis e os eficazes; e os sentidos que orientam o estudo. Na concepção adotada, os sentidos dependem dos motivos que orientam a atividade, por isso traçamos o caminho de verificar os desejos, as percepções e os motivos inicialmente, o que nos permite identificar se o estudo se trata de uma atividade ou de uma ação.

Já na terceira seção nos dedicaremos à interpretação das ações pedagógicas propostas aos sujeitos da pesquisa, visando a partir das suas falas identificar aquelas que facilitam e que dificultam a aprendizagem. Na sequência, buscaremos traçar alguns indícios de práticas pedagógicas específicas para esses adolescentes, tendo em vista o compromisso com um ensino que privilegie o desenvolvimento do pensamento teórico.

Reiteramos que diante da inúmera quantidade de dados coletadas/produzidos nas quatro escolas pesquisadas, sentimos a necessidade de recorrer ao Nvivo 12, para um melhor gerenciamento deles. Nele inserimos os eixos e subeixos de análise, conforme consta no esquema apresentado na figura a seguir, que no software foram denominados “Nós” e “Subnós”.

Optamos por esse formato de análise, concentrado em eixos, porque diante da quantidade de dados produzidos, é a que nos possibilitou maior consistência no trato com as informações sem que se transformasse em mera descrição. Em cada eixo, nos dedicaremos a compreender os dados por ele constituído, buscando-os em mais de um instrumento de coleta/produção. No início de cada tópico destacaremos de quais instrumentos advêm as informações ali apresentadas.

Figura 9 - Esquema de organização dos eixos e subeixos



Fonte: Zanelato (2020).

Conforme já anunciado, buscamos a essência do objeto de estudo em seu contexto histórico e lógico das relações sociais; para isso, o trabalho de análise que nos propomos segue a busca pelo conjunto de interpretação dos dados preconizados por Vygotski (2000a): análise do processo, análise explicativa e análise genética.

Iniciaremos com a identificação dos nexos que constituem os sujeitos da pesquisa em suas particularidades dentro da totalidade; isso nos possibilitará maior compreensão dos determinantes que constituem o processo de estudo deles.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS PARTICULARIDADES

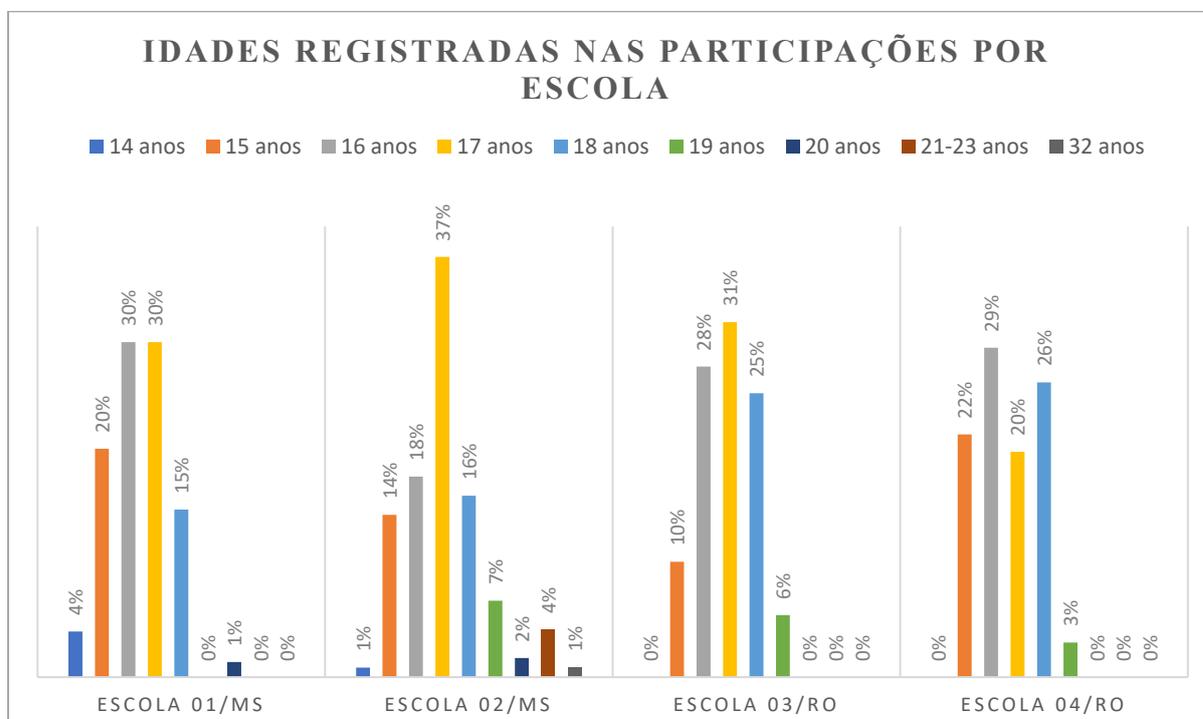
Com base na fundamentação adotada, os adolescentes e jovens, estudantes do Ensino Médio das escolas periféricas pesquisadas, se apropriam da prática social (universal), por intermédio das significações, para formar suas subjetividades e seus sentidos (singular). Por se tratar de uma relação complexa produzida historicamente, não ocorre de maneira mecânica, mas dialética, susceptível às apropriações já existentes, às relações sociais, às vivências, ao

acesso a conhecimentos necessários para o desenvolvimento do pensamento teórico, enfim, susceptível à multiplicidade de determinantes históricos e sociais.

Nesse processo, algumas particularidades são determinantes nas condições de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e das artes, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico e que pretendemos discutir nesse tópico, tais como: trata-se de adolescentes e jovens são oriundos da classe trabalhadora, e estudam no EM de escolas estaduais das periferias de uma cidade de MS e de uma cidade de RO. Tais particularidades nos remetem a algumas interpretações a serem percorridas ao longo desse tópico.

A partir de uma caracterização solicitada no questionário escrito (Etapa 1) e nas entrevistas semiestruturadas (Etapa 2), verificamos que os estudantes possuem entre 14 e 32 anos, com poucas variações entre as escolas. A Escola 02/MS foi a única que possuía jovens com mais de 20 anos de idade, com apenas um registro⁵⁸ no período diurno e cinco no período noturno, a saber: dois registros de 22 anos, dois de 23 anos e um de 32 anos. No gráfico abaixo, é possível ter uma visão geral das idades dos sujeitos que contribuíram com participações na pesquisa, por escola.

Gráfico 8 - Idades registradas nas participações



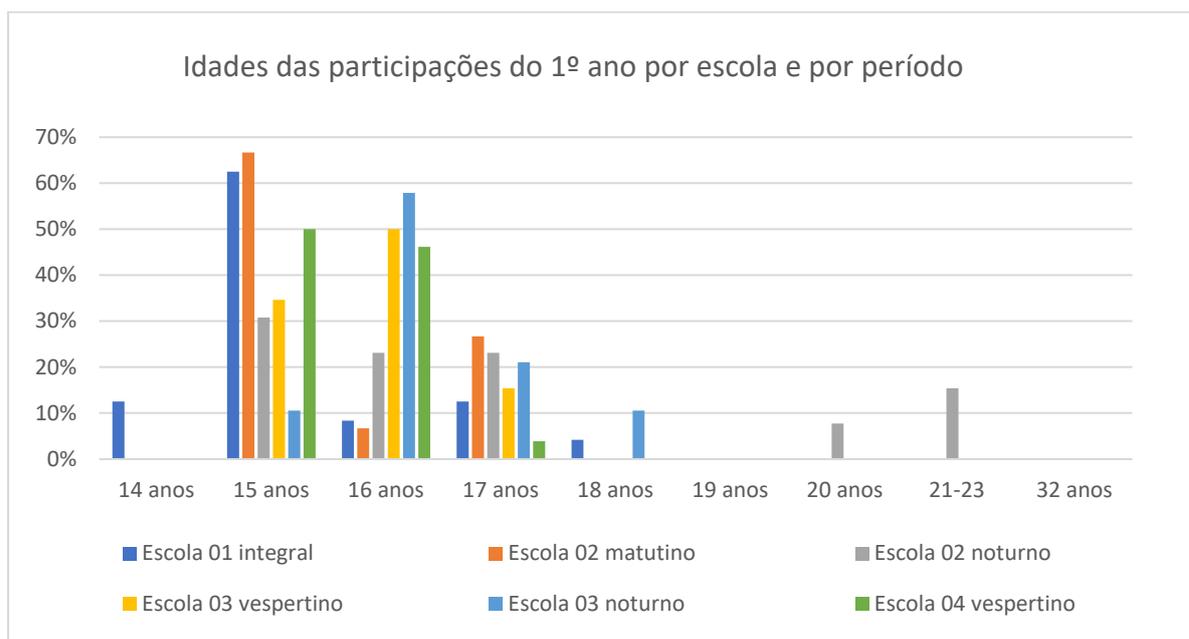
Fonte: Zanelato (2020).

⁵⁸ Em alguns casos, houve participações dos mesmos estudantes em mais de um instrumento de produção de dados, por isso calculamos em cima de registros de participações, não de número de indivíduos.

As escolas 01/MS e 02/MS foram as únicas que possuíam participações registradas com 14 anos frequentando o EM, totalizando juntas apenas quatro. Se levarmos em consideração a idade mais ou menos padronizada em que as crianças iniciam o primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil, 6-7 anos, calcularemos que devem chegar ao final do Ensino Médio com 17-18 anos, caso não possuam histórico de reprovação ou desistência. Nessas condições, estariam frequentando o 1º ano do EM com 15-16 anos, o 2º ano com 16-17 anos e o 3º ano com 17-18 anos⁵⁹.

Se lançarmos um olhar mais detalhado em relação às idades por ano/série, por escola e por período⁶⁰, veremos o percentual dos casos de registros de participações que não estão adequados a idade/ano ou idade/série. Apresentamos a seguir uma sequência com três gráficos em que são detalhados esses dados, no primeiro consta o percentual de idades das participações do 1º ano, de acordo com a escola e período.

Gráfico 9 - Idades das participações do 1º ano por escola e por período



Fonte: Zanelato (2020).

É possível verificar que a maioria se enquadra nas idades de 15-16 anos, idades consideradas regulares para o 1º ano. Entretanto, existe uma quantidade significativa de participações com 17 anos ou mais. De um total de 123 participações, 25 são de 17 anos ou

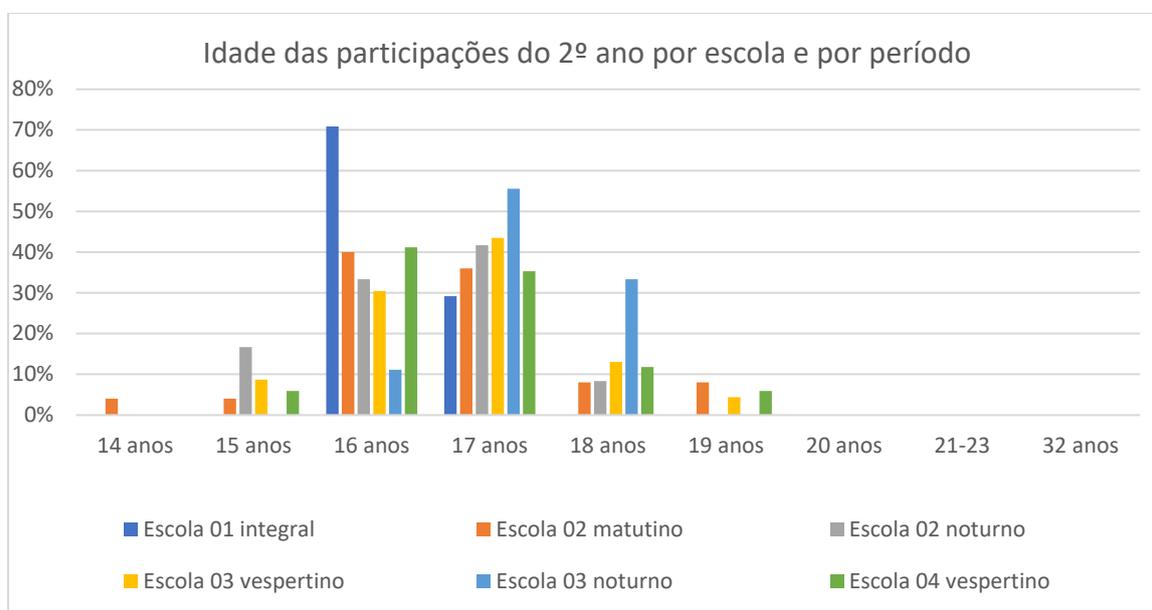
⁵⁹ Nesse estudo, tais idades serão consideradas as adequadas/esperadas/regulares para cada ano. Ao citar esses termos não estamos nos referindo a um estudo acerca da melhor idade para cada ano, mas apenas uma referência de idade caso os estudantes tivessem entrado no 1º ano com 6-7 anos.

⁶⁰ Matutino, vespertino, noturno ou integral.

mais, o que significa um percentual de 20% de participantes acima da idade esperada. Na Escola 01/MS e Escola 02/MS (matutino), mais de 50% das participações são de estudantes com 15 anos, além de a primeira ter quatro participações com 14 anos. Em relação às idades, a Escola 01 é a que mais se adequa às idades regulares, possuindo apenas quatro registros com 17 anos ou mais, ou seja, 17% do total de participações dessa escola.

Em relação ao 2º ano, no gráfico abaixo são apresentados os dados a seguir. As idades dos participantes são principalmente 16-17 anos, conforme o esperado para esse ano/série. Das 119 participações, considerando todas as escolas e períodos, 18 possuem 18 anos ou mais, ou seja, 15% acima da idade esperada para o 2º ano.

Gráfico 10 - Idades das participações do 2º ano por escola e por período



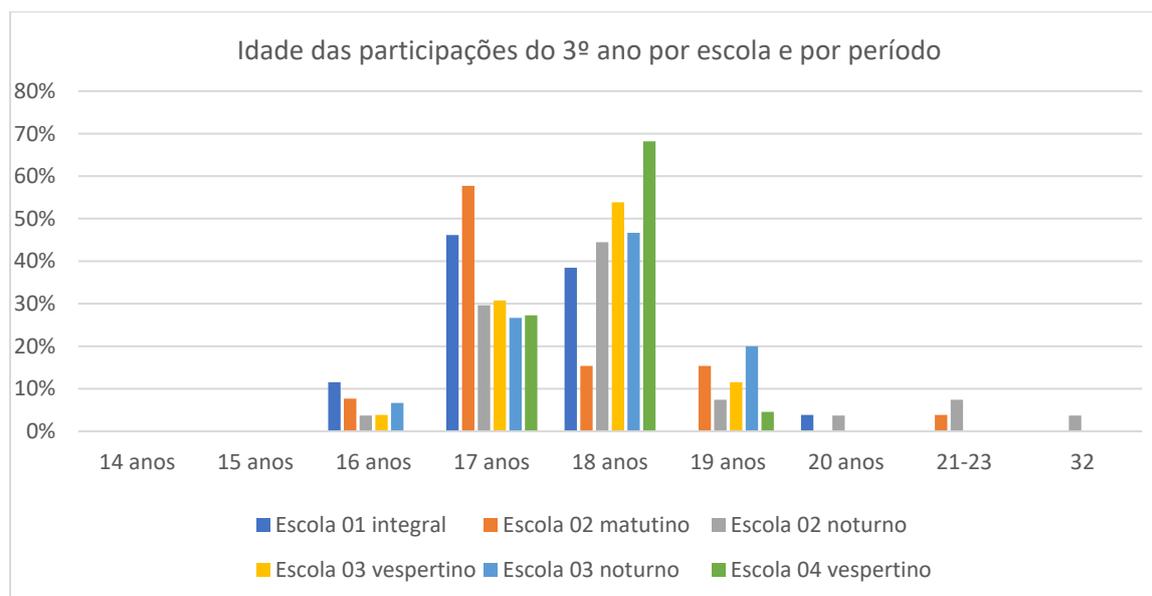
Fonte: Zanelato (2020).

A Escola 01/MS está totalmente dentro do esperado para o 2º ano: todos os participantes possuem 16 ou 17 anos, o que representa que são estudantes que provavelmente não possuem nenhuma reprovação ao longo dos anos de estudos. Chama atenção, ainda, os registros de estudantes com 14 e 15 anos nas Escolas 02/MS, 03/RO e 04/RO. Desses, apenas um registro de 15 anos é no período noturno, os demais são nos períodos diurnos.

Já em relação ao 3º ano, de acordo com o Gráfico 11, a maioria está dentro das idades esperadas, entre 17-18 anos. Todas as escolas possuem estudantes com mais de 18 anos, totalizando 13% dos registros, desses, a maioria é da Escola 02/MS. Tal escola é a única em que existe registro de participantes acima de 20 anos, incluindo o caso de um estudante com 32 anos.

Especificamente, no caso do estudante de 32 anos, a pesquisadora precisou ser a escriba, pelo fato de ele ser surdo e ainda não possuir o domínio da língua portuguesa. Ele se comunicou em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o intérprete traduzia para que fizéssemos a transcrição. Acreditamos que seja a possibilidade de possuir um intérprete a principal justificativa para ele estudar no ensino regular.

Gráfico 11 - Idade das participações do 3º ano por escola e por período

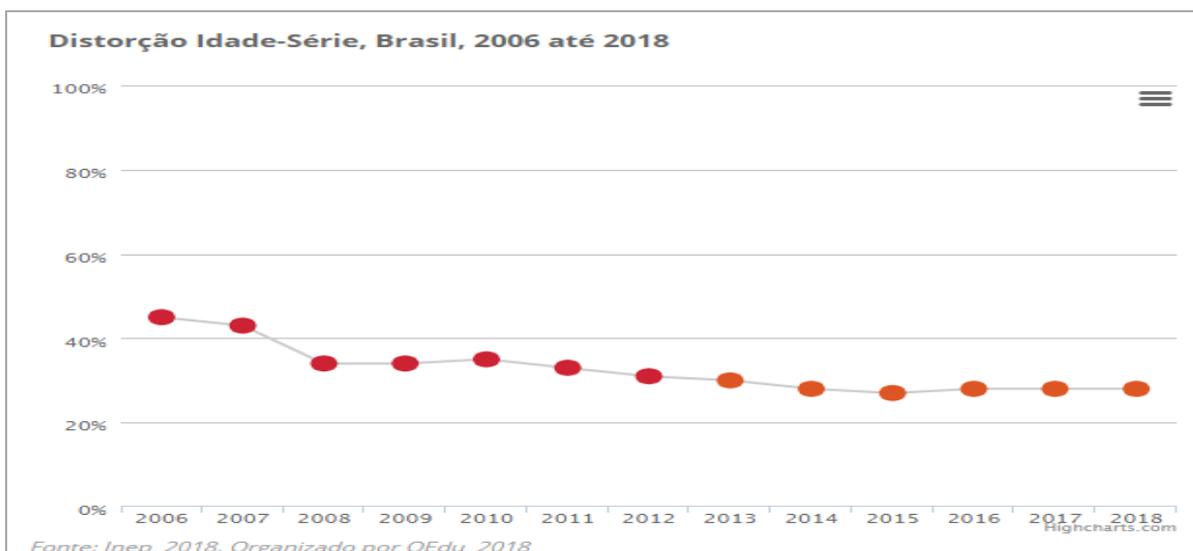


Fonte: Zanelato (2020).

Ao voltar novamente aos dados gerais das escolas, de um total de 384 registros de participações, 62 participantes estão fora da idade esperada para o ano que estuda, o que equivale a um percentual de 16%, desses: 20% do 1º ano, 15% do 2º ano e 13% do 3º ano. Tais percentuais, ainda que altos, estão abaixo da média nacional que em 2018 é de 28%.

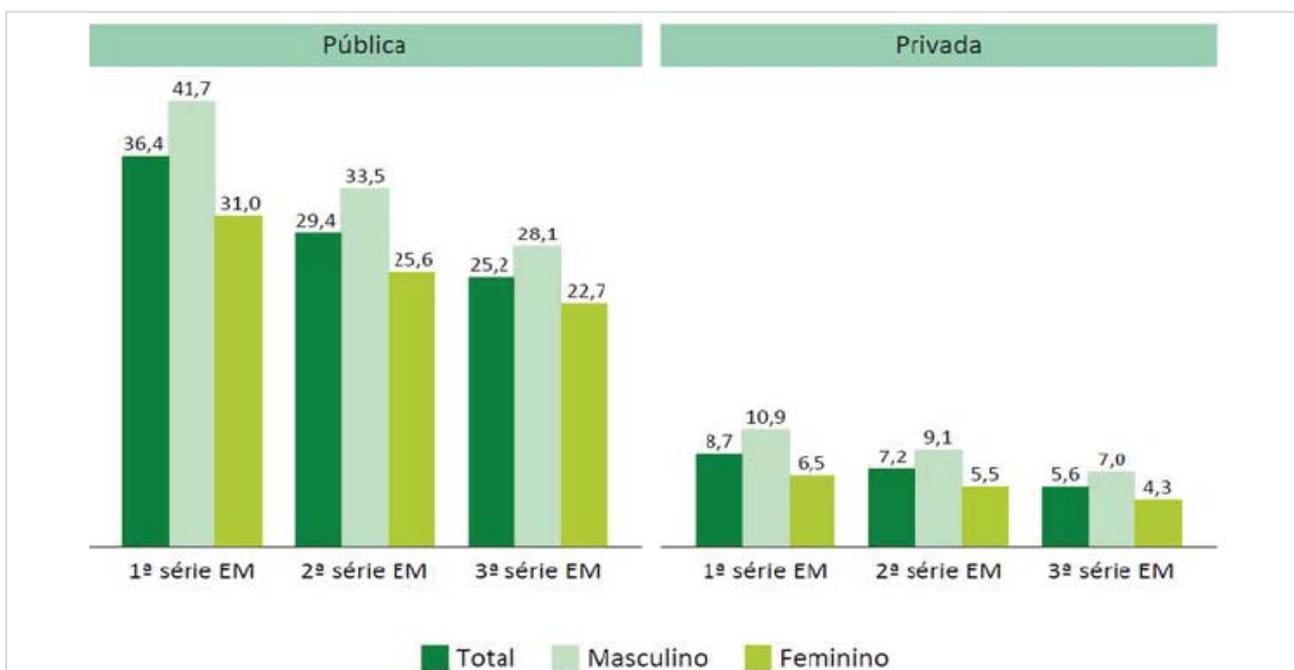
Sampaio et al. (2002), ao falarem do sincronismo idade/série a partir dos dados do INEP, revelam que em 1996 a taxa de distorção idade/série⁶¹ no EM era de 55%, e em 2001 reduziu para 53,3%. No Gráfico a seguir, é possível verificar a taxa de distorção no EM brasileiro a partir de 2006. Houve uma redução gradativa e significativa para 28% em 2014, que se manteve com poucas variações até 2018.

⁶¹ Para os cálculos das taxas do INEP, realizados a partir do censo escolar, é considerado que o estudante entra no 1º ano do EF com 6 anos e considerado distorção idade-série quando ele possui mais de 2 anos de atraso escolar em relação à série que deveria estar frequentando.

Gráfico 12 - Distorção idade/série do EM no Brasil⁶²

Por outro lado, se observarmos os dados comparando rede pública e privada no Brasil, veremos que a diferença entre elas é gritante, principalmente no 1º ano: enquanto na pública a taxa de distorção é de 36,4%, nas privadas é de 8,7%. Ainda que nos demais anos as discrepâncias percentuais diminuam, permanecem, constituindo 25,2% no terceiro ano público e 5,6% no privado.

Gráfico 13 - Taxa de distorção idade-série do EM por rede de ensino e sexo no Brasil em 2018



Fonte: INEP/BRASIL (2019b).

⁶² Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017>. Acesso em: 11 mar. 2019.

As escolas pesquisadas possuem um bom índice se comparadas ao índice nacional geral, entretanto, ao ser comparado com as taxas de distorção idade-série das escolas privadas, estão muito aquém. Enquanto o percentual de estudantes fora da idade adequada no 3º ano é de 13%, no 3º ano das escolas privadas é de 5,6%.

Se olharmos esses dados por escola, será possível perceber que as Escola 01/MS e a Escola 04/RO apresentam as mesmas taxas que a média nacional das escolas privadas. Cabe destacar que não utilizamos exatamente a mesma métrica do INEP e nosso estudo se limita a alguns estudantes de cada escola que participaram de nossa pesquisa, não é possível, portanto, tomá-lo como base para uma comparação efetiva e completa com os dados do instituto.

Também é importante destacar que os bons resultados estatísticos na redução da distorção não representam necessariamente a ampliação da qualidade da educação ou que os estudantes estão no ano/série correspondente a sua idade porque se apropriaram dos conhecimentos básicos necessários para a aprovação. A partir da LDB de 1996 (art. 24, inciso V, alíneas b e c), com a abertura da possibilidade de aceleração de estudos e avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado, foram implantadas políticas para correção da distorção idade-série ou correção de fluxo⁶³.

Conjuntamente, em 2004 é sancionada a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004), que institui as normas gerais destinadas a licitação e contratação das parcerias público-privada pela administração pública. Com isso, legitimou-se novas formas de vínculos entre os setores públicos e privados, permitindo sua parceria mais direta na área da Educação.

Prado (2000) já anunciava, em 2000, a necessidade de associar as políticas de correção de fluxo com um debate acerca da “cultura da repetência”, defendendo a abertura para diferentes abordagens. Nesse período estava em processo de implantação o Programa de aceleração da aprendizagem em que estados e municípios firmavam convênios com o MEC. De acordo com a autora, em 1997 foram registradas 112 adesões e em 1998 mais 719. Os recursos disponibilizados pelo MEC deveriam ser utilizados para reprodução de materiais didáticos e capacitação dos professores para trabalhar nas classes de aceleração.

Com esse programa são incentivadas na educação a intensificação das relações público-privado ou a mercantilização da educação, resultado do processo de reestruturação do

⁶³ Especificamente em MS, foi criado em 2016, o Projeto Avanço Jovem da Aprendizagem (AJA) destinado aos estudantes de 15 a 17 anos que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. Em 2017 foi aprovado, sua extensão também ao Ensino Médio, por meio da Resolução/SED N. 3.327, de 10/11/2017. Sugerimos como leitura complementar aos que tiverem maior interesse no projeto AJA, as pesquisas realizadas por Lopes (2019), Carvalho (2019) e Silva Junior (2018).

capitalismo a partir da redução do papel do estado, em alguns aspectos, dando abertura para as privatizações⁶⁴. As Organizações Não-Governamentais (ONGs), também chamadas de terceiro setor, por não se enquadrarem no primeiro setor, que é o estado, nem no segundo setor, que são as empresas privadas, tomam o controle de setores como a educação. Atuam na capacitação de professores e gestores, na disponibilização de materiais definindo currículos, nas avaliações e, com isso, trazem para a educação seu ideal de indivíduo a ser formado.

Segundo Peroni e Oliveira (2019, p. 40), a educação permanece sob a responsabilidade do setor público, que até mesmo amplia suas vagas, porém, “o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública”.

A exemplo disso, podemos citar que se tornou frequente a oferta do Programa Telecurso 2000, nesse processo, seus materiais (apostilas e videoaulas) eram adquiridos pelo setor público para as classes de EJA. Aos alunos com distorção idade/série era dada a opção de frequentar tais turmas e encerrar o EF ou EM de maneira acelerada. Apesar dos gastos com a compra do Programa, o setor público economizava na contratação de professores, uma vez que para cada turma era contratado somente um orientador de aprendizagem, visto que as explicações dos conteúdos eram repassadas nas videoaulas⁶⁵.

Outro exemplo significativo da intensificação das relações público-privadas é o Programa Acelera Brasil, lançado em 1997 pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com o FNDE/MEC e a Petrobrás. Segundo a diretora do Instituto, Lalli (2000), mais de 60 mil alunos foram atendidos pelo programa até 1999 e a previsão era a ampliação, devido apoio financeiro firmado com o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no ano 2000.

Ocorreu conforme previsto, com ampliação significativa de municípios sendo atendidos com os programas ofertados pelo instituto. Conforme consta no relatório consolidado de 2018⁶⁶, a abrangência de atuação do Instituto em relação aos principais programas para a alfabetização e correção de fluxo, foram: o Se Liga (3º ao 5º ano do EF), que esteve presente em 86

⁶⁴ Aos que possuem interesse em aprofundar esse assunto, sugiro Leher (2003), Mészáros (2002, 2005) e Montaña (2002).

⁶⁵ Para uma maior compreensão sobre o assunto, sugerimos a leitura da seguinte dissertação: Zanelato (2008).

⁶⁶ Documento sem referência de autores. Disponível em:

<<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2018/relatorios-v1/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-consolidado-2019.pdf>>.

municípios, com um total de 10.815 alunos atendidos; e o Acelera Brasil (6º ano do EF até o EM), que esteve em 61 municípios, alcançando um total de 14.004 alunos.

O Instituto Ayrton Senna esteve presente na elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais, em 15 estados brasileiros, e apresentou em seu relatório de 2018 mais de 1,6 milhão de crianças e jovens envolvidos no projeto em todo Brasil. Como resultados do Programa Acelera Brasil, registram que “entre os alunos que frequentaram o programa, 75% conseguiram acelerar, em média, 2 séries em um ano letivo. A média foi de 1,5 série”.

Dada sua capacidade de abrangência, os programas do instituto envolvem estudantes, docentes e gestores em todo o país, consolidando uma visão de indivíduo a ser formado, totalmente voltado aos rearranjos capitalistas atuais. É citado em sua página na internet como missão que a “criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas”⁶⁷.

Além dos exemplos supracitados, atualmente é comum que as secretarias de educação terceirizem a capacitação/formação continuada de seus docentes, contratando empresas privadas de consultoria, que nem sempre são do mesmo estado ou região dessas e nem sempre possuem o conhecimento necessário das especificidades de tais escolas para ofertá-los. Não são raras as vezes que empresas ofertam pacotes de cursos padronizados de capacitação para secretarias de todo o Brasil, ou estabelecem convênios. Por outro lado, o ideal mercadológico de indivíduo a ser formado se faz presente.

Podemos inferir que, juntamente com a intensificação das relações público-privadas para solucionar as distorções idades/séries, vêm se consolidando novas significações de formação humana. A formação humana a ser direcionada pela educação escolar deve ser voltada a preparar os indivíduos para serem criativos, colaboradores e terem a capacidade de resolver os problemas. Para isso, investe-se em preparação para o empreendedorismo, saída criativa para os atuais desempregados. Investe-se na capacitação socioemocional dos sujeitos, o que pode auxiliar na superação do sofrimento psíquico ocasionado pelas novas relações estabelecidas, sem gerar revolta contra o sistema.

Na página do Instituto Ayrton Senna é anunciado como área de atuação:

O Instituto Ayrton Senna acredita que através da educação integral podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Essa é uma proposta que colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida. A aprendizagem vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais.

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#missao>>.

Em conjunto, as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para o seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, entre outras realizações ao longo da vida, na escola e fora dela. Tudo isso valorizando a diversidade e os projetos de vida de cada um!

As empresas privadas lucram vendendo seus produtos e serviços ao setor público, lucram tendo sua marca divulgada como parceira das ONGs, possuem deduções fiscais por colaborar com projetos sociais que se estabelecem como bem comum, e lucram direcionando a formação que deve ser dispensada aos estudantes, de tal sorte que atendam às necessidades de um bom funcionário ou um sujeito adaptado que consiga sobreviver sem um emprego formal e sem angústias, que possam levá-lo ao interesse por lutas sociais. Fernandes e Braz (2020, p. 403) acrescentam que “na centralidade da disputa, está, sobretudo, a destinação do fundo público”.

De acordo com Frigotto (2015), “no campo educativo, mais grave do que a expansão do mercado privado, é a direção no conteúdo, método e forma da educação pública dentro de uma concepção mercantil”. Nessa direção, as alterações propostas recentemente para o novo EM e para a BNCC estão completamente em acordo com o que propõe o setor privado para a Educação, por intermédio dos documentos do Banco Mundial e de ONGs, como o Instituto Ayrton Senna.

Peroni e Oliveira (2019, p. 54) alertam para a constante interferência do setor privado no conteúdo da educação, como ocorre atualmente com a BNCC.

Em meio à expansão de parcerias público-privadas, o que se destaca são as estratégias para definir a direção das políticas de educação, sobretudo com a insistente implementação da BNCC, manipulada por organismos privados que há muito vem interferindo na educação brasileira.

As significações produzidas a partir do interesse mercadológico possuem um poder de alcance amplamente difundido, tanto entre os profissionais da educação e estudantes, como entre os pais e demais membros da sociedade civil, via propaganda midiática. A exemplo disso, o relatório consolidado do Instituto Ayrton Senna registra que, das contribuições arrecadadas em 2018, através de seus parceiros⁶⁸, 66% são investidas em Educação e dessas, 7% são investidos em articulação/comunicação.

⁶⁸ O relatório de parceiros/apoiadores do instituto, no ano 2018, encontra-se disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2018/relatorios-v1/instituto-ayrton-senna-relatorio-parceiros-2019.pdf>>.

Peroni (2018) explica como ocorre esse poder de amplo alcance, o que nos remete ao processo de produção de significados socialmente elaborados.

Assim sendo, a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. [...] Entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação. (PERONI, 2018, p. 214-215).

No processo de apropriação das significações construídas na linha de defesa da parceria público-privada, visando a formação de indivíduos capazes de atender as relações mercadológicas atuais, e produção de novas significações refletidas conscientemente por meio das experiências pessoais, estão os estudantes do EM. Alguns de maneira mais intensa, por estudarem em uma escola direcionada pelo modelo da Escola de Autoria (Instituto Airton Senna), e outros indiretamente por influências de diferentes redes⁶⁹.

A parceria público-privada precisa mostrar resultados positivos, com benefícios para a população e para o mercado, o que se consegue, no caso do projeto de correção de fluxo, a partir da aprovação e enquadramento desses estudantes na série/ano a que corresponde sua idade. Entretanto, a discussão maior deveria estar voltada à preocupação com a apropriação de conhecimentos necessários para cada série/ano. A correção de fluxo não garante necessariamente aprendizagens e sim, uma boa visão dos programas desenvolvidos/financiados na escola.

Podemos dizer que os estudantes, participantes dessa pesquisa, fazem parte do público que se adequou a tais políticas de correção da distorção idade-série, isto é, são aqueles que, em sua maioria, estão na série correspondente a sua idade, o que equivale a uma taxa de 84% dos adolescentes, participantes da pesquisa.

Ressaltamos que é recorrente, ao completarem a maioria, os estudantes se direcionarem para as escolas de EJA, ou mesmo desistirem de estudar. É uma realidade que se justifica frente à necessidade de adequação em relação à associação de horários com o trabalho e, até mesmo, pela busca por um formato de escola voltada especificamente a jovens e adultos em termos de regras e tratamentos pessoais. Dessa forma, existe muito mais distorção idade-série que não se apresentam porque os estudantes já foram para a EJA.

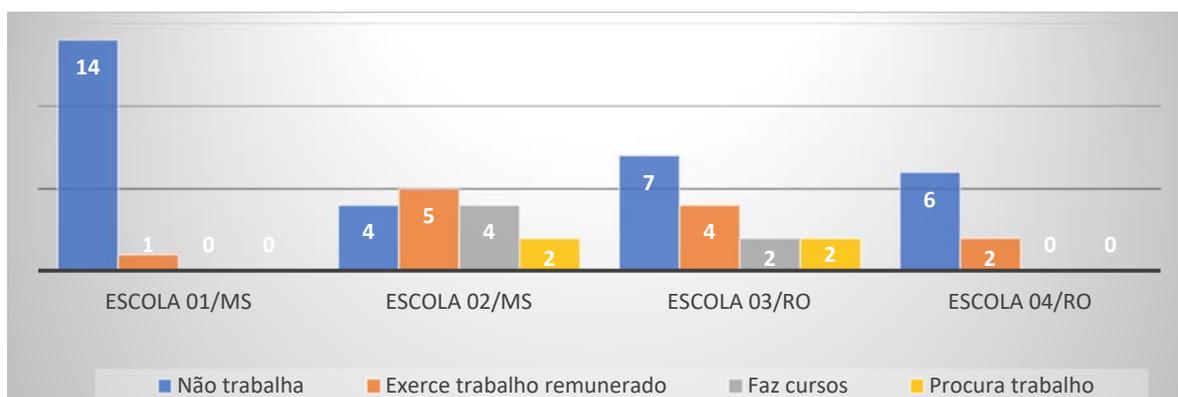
Outra particularidade dos participantes é a necessidade de entrar no mercado de trabalho, antes de concluir o EM. Nas caracterizações realizadas, não foi solicitada a

⁶⁹ Ao analisar as concepções de estudo, voltaremos a esse assunto, mostrando como essas significações se expressam nas falas dos estudantes.

informação sobre trabalho, somente nas entrevistas verificamos o tempo destinado aos estudos. Pelas respostas dadas, foi possível verificar que dentre os 53 entrevistados (15 da Escola 01/MS, 15 da Escola 02/MS, 15 da Escola 03/RO e oito da Escola 04/RO), as escolas 02 e 03 são as que possuem maior quantidade de estudantes trabalhando, procurando emprego ou fazendo cursos preparatórios.

No gráfico a seguir, apresentamos o quantitativo em números absolutos de estudantes que possuem trabalho remunerado ou não, que estão à procura de emprego, ou que fazem cursos extras, preparatórios para o trabalho e/ou preparatórios para o ENEM. Não registramos apenas as opções exerce ou não trabalhos remunerados porque a realidade é muito mais complexa que isso.

Gráfico 14 - Tempo disponível para o estudo, por escola



Fonte: Zanelato (2020).

Nas escolas 01 e 04 a maioria dos estudantes não possui trabalho remunerado, em especial a Escola 01/MS, por ser em tempo integral (dia todo). Nessa escola teve um único caso de estudante que trabalha à noite: citou trabalhar com sua avó em uma pastelaria, no período noturno. Na escola 04/RO, dos oito entrevistados apenas dois realizam trabalhos como estagiários/bolsistas, meio período.

Apesar das referidas escolas realizarem atendimento aos adolescentes e jovens das periferias e oriundos das classes trabalhadoras, possuem uma distinção em relação às outras escolas pesquisadas, devido à proposta de política educacional que se propõem, porque fazem uma seleção/classificação dos estudantes.

Para frequentar a Escola 01/MS, é necessário que o adolescente tenha condições de permanecer o dia todo na escola (dois períodos), o que impossibilita majoritariamente o acesso de estudantes que precisam trabalhar. Essa condição classifica os estudantes, pelas condições financeiras de permanência.

Já na Escola 04/RO, conforme foi exposto no tópico anterior (3.1.1.3), apesar de a aula ser apenas no período vespertino, classifica seus alunos pela capacidade de adaptação às regras estabelecidas, a partir de uma nota de avaliação disciplinar que, garante ou não seu direito a rematrícula no ano subsequente.

Conforme exposto em Zanelato (2019), para a permanência na escola, os adolescentes precisam, entre outras exigências, manter barba e cabelo bem aparados, ter condições de comprar uniformes (roupas e calçados) e mantê-los limpos e vincados. Esse tipo de exigência, também dificulta a entrada e permanência dos mais necessitados financeiramente.

As Escolas 01/MS e 04/RO também são, conforme apontado anteriormente aquelas que possuem as menores taxas de distorção idade-série. Acreditamos que isso não se dá por mera coincidência, mas pela pré-classificação do público a ser atendido. Aqueles estudantes que não possuem condições de comprar uniformes e mantê-los limpos, de manter os cabelos aparados, de seguir regras rígidas que anulam suas particularidades ou que precisam associar trabalho e estudo, tendem a se direcionar para outras escolas.

Nas Escolas 02/MS e 03/RO foi menor o percentual de adolescentes que têm a oportunidade de se dedicar exclusivamente ao EM, sendo 27% e 47% respectivamente. Os demais estudantes dessas escolas associam o estudo com o trabalho remunerado, ou com a busca por um trabalho, ou ainda, com cursos profissionalizantes e/ou preparatórios para adentrar ao Ensino Superior.

Nas Escolas 01/MS e 02/MS também é oferecido aos alunos o curso técnico na área de informática, integrado ao EM. Na primeira escola ocorre também com aula em tempo integral e na segunda em um único período, também possibilitando que o estudante já atue no mercado de trabalho. Durante a coleta/produção de dados, procuramos incluir tanto turmas regulares quanto essas do curso técnico e registramos na identificação a sigla TI (Técnico em Informática).

Os adolescentes das Escolas 02/MS e 03/RO, que precisam associar trabalho e estudo, demonstram nas citações subsequentes, extraídas das entrevistas, as dificuldades que enfrentam nesse processo. Em alguns casos houve relatos de adolescentes com filhos e/ou casados. Tais estudantes, apesar de ter a idade já vivenciam a vida adulta, uma particularidade que é determinante nas condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Eu estudo de madrugada para falar a verdade, porque eu saio cedo de casa, vou para o serviço, saio do serviço as 16h, mas eu trabalho em um bairro distante, de lá até aqui demora, aí vou para casa da minha avó, pego um pouco o caderno, estudo um pouco e venho para escola, estudo aqui e quando chego em casa vou fazer atividade. Ontem, foi domingo... sábado e domingo eu tive compromisso familiar, saí da casa do meu

sogro as 22h em um bairro que também fica distante, cheguei quase 23h aqui, fui dormir 2h da manhã porque estava fazendo um trabalho de geografia. Estou em ritmo de faculdade, meu marido faz faculdade, eu já conheço o ritmo dele, então a gente está meio que acostumado. É assim, a gente sai cedo de casa e dorme tarde. (Ana/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

(...) Eu mesmo, tenho folga uma vez na semana, trabalho de segunda a sexta, tenho um domingo e uma vez na semana que eu posso pegar folga. (Titi/Escola 02/MS/3º ano TI⁷⁰/19 anos).

Eu trabalho um dia sim e outro não. No dia que não trabalho só quero descansar. (Kofi/Escola 02/MS/1º ano/17 anos).

[Em casa você consegue estudar?]⁷¹ Sim, quando chego do meu serviço, sábados, domingos, quando chego da escola, ou aqui mesmo na escola, na hora do recreio, uso para fazer tarefa, maioria dos alunos. (Ane/Escola 03/RO/2º ano/16 anos).

Conforme já anunciado, a realidade concreta e suas exigências sociais impõem certa maturidade a esses adolescentes e jovens, acelerando o processo de entrada na vida adulta. Trata-se da posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais e que determinam seu desenvolvimento psíquico, defesa feita por Leontiev (2004).

A posição dos estudantes que associam o trabalho remunerado com os estudos determina suas possibilidades de desenvolvimento psíquico, ao reduzirem consideravelmente o tempo destinado à apropriação de conhecimentos, seja reduzindo seu tempo de estudos em casa, seja limitando as condições de atenção voltada ao estudo durante as aulas, devido ao cansaço físico e psíquico. Smirnov (1961) considera o cansaço o maior inimigo da atenção.

Vejamos alguns relatos dos estudantes em que isso se expõe, ao serem questionados se exercem trabalho remunerado ou em relação ao tempo para estudar.

Trabalho a noite. Eu fico aqui o dia inteiro e trabalho a noite com minha avó na pastelaria dela. É puxadinho! Eu fico até 22h geralmente, mas tem dias que fico até 23h- meia noite quando chega gente. (Sara/Escola 01/MS/2º ano/17 anos).

Eu arrumei um emprego temporariamente para eu poder estudar... eu trabalhava em um lugar em que eu não conseguia, que era uma rede de supermercados e eu não tinha tempo. Eu saí de lá para focar nos meus estudos e agora estou conseguindo estudar mais, aí eu trabalho meio período e estudo, consigo fazer uma dinâmica e diversificar os dois. (Matheus/Escola 02/MS/2º ano/18 anos).

Só quando eu realmente preciso da nota, agora quando eu não preciso da nota, sou bem desleixada, só deixo para estudar quando venho para escola, por mais que eu tenho um pouco de tempo em casa, porque tenho o curso também, quem é menor aprendiz tem que fazer o curso, sobra tempo, mas mesmo assim eu não consigo estudar. (Suyane/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

Estudo bastante coisa de curso e de escola. Eu faço curso, estudo e trabalho. (Samanta/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

⁷⁰ Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (EM).

⁷¹ Utilizaremos colchetes para identificar a fala da pesquisadora.

Eu trabalho o dia todo. Eu faço tarefa quando os professores passam, de alguns também. (Fabrício/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

Em casa? Olha, só de noite, porque de manhã eu trabalho. (Max/Escola 04/RO/2º ano/18 anos)

Como se pode perceber nas falas supracitadas, existe uma necessidade de tempo dispendido para a dedicação ao trabalho, o que equivale a uma limitação do tempo para o estudo em casa. Muitos estudantes citam estudar apenas quando se trata de uma tarefa avaliativa ou para se preparar para as atividades avaliativas que acontecerão em sala.

Uma realidade bem diferente dessa é a apresentada por Oliveira (2011), ao pesquisar adolescentes do 2º ano do EM de uma escola particular do interior de SP. São estudantes que não trabalham e 100% deles pretendem dar continuidade aos estudos; outro dado interessante é que apenas 31,65% pretende trabalhar após a conclusão do EM. Esses estudantes se preparam para concorrer aos cursos de medicina (25,56%), engenharias e subáreas (22,22%), direito (10%), e o restante cita outros cursos, desses apenas 7,78% não decidiram qual curso ou área escolherão.

Apontamos essa outra realidade apenas para reforçar que os adolescentes e jovens do EM que associam trabalho e estudo, possuem uma particularidade dentro do sistema capitalista que os coloca em certa desvantagem ao se tratar das condições de estudo e de desenvolvimento psíquico. Além do acesso aos conhecimentos escolares, possuem fragilidades no acesso à cultura produzida, tendo menos tempo e condições financeiras para ida a museus, ao teatro, a viagens e/ou mesmo à internet ilimitada, a sites e/ou cursos online pagos.

Mediante as fragilidades de acesso aos conhecimentos mais bem elaborados pela humanidade, inclusive devido ao tempo destinado aos estudos, fragiliza-se também o desenvolvimento psíquico desses indivíduos. Em relação ao desenvolvimento, Tolstij (1989) afirma que:

A capacidade de se planejar, a formação de objetivos vitalmente importantes (ideais) para sua atividade atual e futura, a superação da atitude puramente infantil diante do mundo e de si mesmo e, finalmente, a atitude para alcançar a finalidade planejada configuram, sem dúvidas, o conteúdo do desenvolvimento pessoal no período da adolescência. (TOLSTIJ, 1989, p. 149).

A escolha da profissão representa a capacidade de analisar as profissões em suas dimensões e comparar com as próprias capacidades e atrações. Ela possui relações com o processo de formação da personalidade do adolescente e de sua capacidade psíquica de autoanálise. Ou seja, é decorrente de um processo de desenvolvimento psíquico em que o estudante faz uma análise dos conteúdos da profissão e de si próprio, em suas relações.

Não é por acaso que somente 7,78% dos adolescentes da escola privada pesquisada por Oliveira (2011), ainda não decidiram a profissão futura no 2º ano do EM. As condições de apropriações de conhecimentos por aqueles estudantes, associado aos acessos a cultura de forma geral, possibilitaram tal planejamento e formação de objetivos.

Não era nosso foco, na corrente pesquisa, investigar se os adolescentes já haviam decidido a profissão futura, entretanto podemos citar um estudo realizado por Ferreira (2011) com adolescentes do 3º do EM de duas escolas de Campo Grande/MS em que, de um total de 31 estudantes pesquisados (8 de uma escola privada e 23 de uma escola pública), 32% não haviam escolhido uma profissão.

Esses dados importados de outras pesquisas, são apenas exemplos e não pretendemos universalizá-los, mas reforçar que as particularidades que envolvem o acesso a conhecimentos são determinantes no desenvolvimento psíquico dos adolescentes e, voltando aos sujeitos de nossa pesquisa de doutoramento, o pouco tempo destinado aos estudos pela associação entre trabalho e escola é uma particularidade que precisa ser considerada ao se propor quaisquer ações pedagógicas que priorizem o desenvolvimento do pensamento teórico.

Somado à redução do tempo para a dedicação aos estudos, um outro aspecto que podemos destacar da associação entre trabalho e estudo é que o direcionamento para a formação do estudante como um sujeito adaptável às regras do mercado ocorre de maneira muito mais intensa com o adolescente já inserido nesse mercado, uma vez que se torna uma condição para manutenção de seu emprego.

O trabalho, como é apresentado pelos autores clássicos, como fundante e fundado pelo ser humano enquanto ser social, como categoria ontológica, deve compor a formação do jovem, entretanto, esses sujeitos inseridos na sociedade capitalista, vivenciam um modo de trabalho alienante. Acanda (2017), fundamentado em Marx, destaca as modificações do trabalho com a sociedade capitalista.

O trabalho é a atividade na qual os seres humanos realizam sua essência, sua humanidade. No trabalho o ser humano se objetiva: o objeto produzido no trabalho é expressão das necessidades, desejos, capacidades, sensibilidade, etc. dos seres humanos que o produziram. O objeto produzido é instrumento da realização do ser humano, meio de sua existência. Porém, na sociedade capitalista, ocorre todo o contrário: o ser humano não se realiza no trabalho, mas fora do trabalho. O trabalho converteu-se em uma atividade embrutecedora, tediosa, monótona, que os indivíduos realizam sob o imperativo da coerção econômica (necessitam vender sua força de trabalho para obter dinheiro com o que podem satisfazer suas necessidades). O objeto produzido deixou de ser meio da realização da subjetividade do indivíduo, de seu ser essencial, e se projeta perante ele como um obstáculo para sua realização. O trabalho, na sociedade capitalista, torna-se algo hostil ao ser humano, algo a ser enfrentado, e o subjuga. O trabalho no capitalismo converteu-se em trabalho alienado. (ACANDA, 2017, p. 38-39).

O trabalho, para esses adolescentes, é uma forma de manter sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, é um elemento que pode ser dificultador para seu desenvolvimento psíquico. Diante disso, recai sobre a educação escolar um peso ainda maior de responsabilidade no sentido de direcionar um ensino de qualidade que possibilite uma visão crítica da realidade que o cerca e de si mesmo como produto e produtor dessa mesma práxis.

Conforme alerta Hamada (2017, p. 103): “Somente pela via que explique o real na sua essência como caminho do conhecimento é que podemos visar o processo de potencialização da consciência dos homens, rumo à sua emancipação, para as transformações objetivas necessárias”.

Em nossa pesquisa, independente de possuir trabalho remunerado ou não, grande maioria dos adolescentes destaca que auxilia a família nas atividades domésticas, o que se torna uma sobrecarga ainda maior para os que já estão no mercado de trabalho. Trabalhar auxiliando nas tarefas domésticas, como muitos estudantes relataram, é considerado como algo benéfico para o desenvolvimento. Nos estudos de Elkonin (1961) e Dragunova (1980), os autores anunciam os benefícios desde a infância.

As investigações têm demonstrado que os escolares que na família cumprem obrigações de trabalho, estudam melhor que os que estão livres de tarefas domésticas (Slavina). Isto se explica porque o estudo também é um trabalho que exige da criança qualidades determinadas da personalidade: sentimento de dever e de responsabilidade, saber subordinar sua conduta às tarefas sociais, vencer as dificuldades, organizar a atividade etc. Essas qualidades se fazem traços constantes da personalidade se a vida da criança, na escola e na família, está organizada como é necessário para educar essas qualidades. (ELKONIN, 1961, p. 529).

As tarefas que a criança realiza ou não podem alterar seu grau de desenvolvimento. Dragunova (1980) complementa que pessoas da mesma idade cronológica podem ter variações em seu nível de desenvolvimento devido às circunstâncias da vida que podem frear ou acelerar o processo de incorporar os traços adultos. Para o autor, situações que podem tardar o desenvolvimento, por exemplo, são aquelas em que os adultos não atribuem tarefas às crianças, deixando-as livres para apenas estudar, ou aquelas em que os adultos superprotegem as crianças, evitando que vivenciem experiências de preocupações e aflições. Também o excesso de atribuições (domésticas ou não) e vivências conflitivas podem acelerar a aquisição de traços adultos na criança.

No Brasil, a legislação atual prevê a proibição do trabalho infantil até os 13 anos e libera o trabalho remunerado como aprendiz a partir dos 14 anos, com restrições ao trabalho noturno, insalubre, perigoso e que não permitam a frequência escolar (BRASIL, 1990). Na adolescência, a posição que esses estudantes ocupam nas relações sociais pode acelerar os traços adultos.

Pode ainda limitar as possibilidades de acesso a conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico, o que gera dificuldades em uma autorreflexão crítica do mundo e si mesmo.

Outra questão a ser discutida é que, mesmo os estudantes que não possuem trabalho remunerado, são inúmeros os que anunciam que possuem tempo disponível para o estudo em casa, mas não o fazem, seja por cansaço, por estarem na escola o dia todo, por não sentirem necessidade, e/ou por não possuírem vontade. Relatam que estudam em casa somente quando necessário para fazer um trabalho específico, cobrado na escola.

Fizemos um levantamento a partir das entrevistas realizadas e a partir do quantitativo de estudantes que apenas estudam, desconsiderando os que fazem outros cursos, ou que procuram trabalho, para verificar se esses dedicam muito ou pouco tempo aos estudos em casa. Conforme já anunciamos no Gráfico 13, os que não trabalham são 31, desses: 14 são da Escola 01/MS, 04 são da Escola 02/MS, 07 são da Escola 03/RO e 06 são da Escola 04/RO.

Desse quantitativo de estudantes que não possuem trabalho remunerado, apenas 32% afirmam estudar em casa com frequência, os demais dizem que estudam pouco, apenas alguns dias na semana e/ou aos finais de semana, conforme é possível visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 15 - Tempo dedicado ao estudo em casa



Fonte: Zanelato (2020).

Na Escola 01/MS, durante a entrevista, foi recorrente a fala de que chegam cansados em casa; alguns moram longe e demoram para chegar, dificultando ainda mais. Eles citam ainda que não costumam ter tarefas durante a semana, como compensação por ficarem na escola o dia todo. Nesse caso, sem muitas tarefas obrigatórias, caberia exclusivamente ao interesse dos estudantes aprofundar determinados assuntos, o que foi registrado por apenas dois adolescentes.

Nessa escola, aqueles que dizem que estudam, o fazem aos finais de semana, conforme se pode observar em algumas citações deles.

Difícil, é mais quando eu tenho trabalho para apresentar. É porque em casa eu não fico tão focada como na escola porque sempre tem algo a mais para distrair, eu não tenho uma organização certa... “tal hora eu vou estudar, tal hora vou fazer isso”, não! Como a gente não leva tarefa para casa, eu estudo mais quando tem trabalho, prova... muito difícil estudar final de semana também. (Fernanda/Escola 01/MS/2º ano/16 anos).

Raramente eu pego alguma coisa para estudar, às vezes eu aprendo as coisas meio rápido. As matérias que eu não consigo, eu chego em casa e estudo um pouco para quando chegar na aula não ficar com tanta dúvida. (Yuri/Escola 01/MS/2º ano/17 anos).

Sim, quando chego da escola e final de semana. (Maria/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

Às vezes não tenho tempo, porque eu chego em casa cansado e eu vou jantar e dormir, maioria das vezes. Final de semana eu tento me dedicar um pouco, mas às vezes eu saio com a minha família, com meus pais e minhas irmãs, mas às vezes eu consigo. (Caio/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

Já nas escolas 02, 03 e 04 os estudantes que não exercem trabalhos remunerados possuem mais condições de tempo para se dedicar aos estudos em casa se considerarmos que estudam apenas em um período. Entretanto, muitos relataram, durante as entrevistas, não estudar por dificuldades em manter a concentração devido a outros atrativos, como jogos e celular; disseram que estudam apenas quando é realmente necessário⁷², entre outros, como é possível verificar nas falas abaixo.

Não estudo porque não quero, mas quando eu tenho que fazer algum trabalho, me tranco lá no meu quarto e estudo de boa. (Amanda/Escola 02/MS/2º ano/19 anos).

Ah, depende da ocasião, se precisar bastante, se não precisar não estudo não. (Bruno/Escola 03/RO/1º ano/17 anos).

Não consigo estudar em casa, muito barulho dos meus irmãos pequenos, eu não consigo. Para estudar tenho que ficar sozinho em casa sem mais ninguém. Quando não tem ninguém em casa, coloco os livros na mesa e começo estudar. (Bruto mesmo/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

Mais nos finais de semana, nos outros dias, como ainda não tenho serviço, eu ajudo minha mãe em casa. (Samuel/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

Não (risos), em casa eu fico mais jogando. (Bolsonaro3/Escola 04/RO/1º ano/16 anos)⁷³.

Eu não gosto muito de estudar em casa, eu gosto mais de estudar no ambiente escolar mesmo, mas nem por isso que eu deixo de fazer minhas atividades em casa. Eu tento fazer o mais rápido possível aqui, porque na escola eu consigo me concentrar mais do que em casa. (Eduardo/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

⁷² No tópico 3.3 retomaremos esse assunto, porque envolve os motivos compreensíveis e os eficazes. Por agora, o foco é apenas a identificação de algumas particularidades desses estudantes.

⁷³ A coleta/produção de dados foi realizada durante período eleitoral presidencial de 2018. Os candidatos mais cotados eram Bolsonaro (PSL) e Haddad (PT), ambos aparecem como nomes fantasia, escolhidos pelos estudantes.

Complementando nosso estudo, podemos trazer informações da pesquisa realizada por Becker (2016). Ele aplicou questionários com seis turmas (entre 2º e 3º ano do EM) de uma escola pública do Distrito Federal, e questionou acerca do tempo que costumam se dedicar aos estudos, em casa, as respostas constam no quadro abaixo:

Quadro 21 - Tempo de dedicação aos estudos em casa

10) Quanto tempo, por semana , você costuma dedicar aos estudos?	Respostas do 2º ano	Respostas do 3º ano
a – Menos de 1 hora.	37(42%)	30(31%)
b – Entre 1 e 2 horas.	29(33%)	27(28%)
c – Entre 2 e 4 horas.	15(17%)	24(24%)
d – Entre 4 e 6 horas.	4(5%)	8(8%)
e – Mais de 6 horas	3(3%)	9(9%)

Fonte: Becker (2016).

Em nossa pesquisa não questionamos o número de horas destinado ao estudo em casa, assim como fez Becker (2016), por isso é interessante trazer tais dados. Nosso interesse foi o de destacar que, além da falta de tempo para estudar em casa, devido à associação de trabalho e estudo, ainda existe a particularidade de que poucos dedicam tempo aos estudos em casa, trabalhando ou não.

Até aqui procuramos traçar um panorama com algumas particularidades que incidem no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa. A primeira é que, como sujeitos oriundos da classe operária brasileira, receberam e ainda recebem, políticas educacionais direcionadas pela parceria público-privada⁷⁴ para compor sua formação escolar. Tais direcionamentos envolvem, majoritariamente, a preparação para o mercado de trabalho e seus novos desafios mediante a ampliação dos índices de desemprego formal.

A segunda particularidade é que, ainda que todas as escolas atendam os filhos da classe trabalhadora de bairros periféricos, existem duas situações concretas distintas que precisam ser consideradas ao se planejar ações pedagógicas que instrumentalizem o desenvolvimento psíquico desses adolescentes, são elas: a existência dos que possuem, ainda que de maneira limitada, condições/tempo de/para estudar e dos que precisam associar, desde o EM, trabalho e estudo.

Além da redução do tempo para a dedicação aos estudos, os direcionamentos das políticas educacionais de preparação para o mercado de trabalho, citados na primeira

⁷⁴ Tais como as políticas de correção de fluxo, direcionamento de ONGs e as reformulações do EM e da BNCC.

particularidade, são reforçados diretamente nessa segunda particularidade, diretamente pelo mercado de trabalho ou por cursos preparatórios.

Lukács já alertava que as objetivações humanas podem se transformar em um limitador de seu pleno desenvolvimento, afinal se trata da complexidade humana construída historicamente em sua processualidade, nas relações sociais. “É neste quantum de acaso presente em toda objetivação e nas suas consequências que se radica a possibilidade de a humanidade produzir mediações sociais que se constituirão na própria desumanidade socialmente posta pelos homens” (LESSA, 2015, p. 138).

Já a terceira particularidade versa sobre não estudar em casa. Muitos adolescentes e jovens relataram que não estudam em casa, a não ser para cumprir atividades avaliativas cobradas pelos professores. Isso ocorre também com os que dizem possuir tempo para estudar, revelando, ao que nos parece até o momento, uma cultura de fazer o mínimo necessário para aprovação final na série/ano que frequentam. Não aprofundamos muito essa particularidade porque retornaremos a ela mais adiante, entretanto, não podíamos deixar de citá-la.

Para avançarmos na compreensão dos sujeitos da pesquisa, no próximo tópico apresentaremos suas concepções de estudo, mais especificamente, suas percepções acerca do estudo para entender o que é e/ou o que representa o estudo para eles.

No próximo tópico aprofundaremos a explicação dos dados produzidos ao interpretar os desejos, os motivos e os sentidos apresentados pelos estudantes participantes da pesquisa em relação ao estudo.

3.2 O ESTUDO PARA OS ADOLESCENTES E JOVENS

Conforme já anunciado, o presente tópico trará uma discussão que visa aprofundar o conhecimento acerca dos destinatários dessa pesquisa, buscando compreender o sistema complexo e dinâmico da atividade que esses adolescentes e jovens desenvolvem. Lançaremos nosso olhar principalmente para os desejos, as percepções, os motivos e sentidos apresentados na tentativa de compreender se o estudo é a atividade principal para esses sujeitos e quais os sentidos do estudo para eles. Acreditamos que essa discussão seja fundamental para a defesa da presente tese.

Cabe lembrar que, para Leontiev (2004), a atividade humana e sua representação na consciência, possui complexidade e dinamicidade⁷⁵. As necessidades do sujeito podem se

⁷⁵ Ver tópico 1.4 da corrente tese.

As palavras faculdade e família aparecem em destaque. Elas estão presentes em registros relacionados ao desejo de um futuro melhor para si e para a família, juntamente com a preocupação em dar orgulho à família e constituir a própria família. Esse último com 9% dos registros de desejos.

É nas relações sociais que os indivíduos se apropriam do mundo e formam sua personalidade e consciência. Na primeira infância, as primeiras relações sociais entre a criança e o mundo são mediadas pela família. É o período que Leontiev chamou de relações íntimas e pessoais, e Elkonin (1961) de comunicação emocional direta (relação criança-adulto) e manipulação objetal (relação criança-objeto).

A criança se insere no sistema de relações sociais possibilitados pela família, que, por sua vez, já foi formado a partir de outras relações sociais. À medida que a criança vai crescendo, ganhando certa independência, outras possibilidades de relações vão se constituindo, como por exemplo, a escola e os conhecimentos por ela disponibilizados, e a comunicação com os pares, determinante a partir da adolescência.

Martins (2004, p. 93-94), alerta que os vínculos presentes na relação entre o indivíduo e o mundo possuem especificidades que devem ser analisadas, não apenas quantitativamente (amplitude de alcance), mas também qualitativamente (conteúdo dessas relações). Em suas palavras:

A análise da qualidade desses vínculos não pode levar em consideração apenas a dimensão quantitativa – em que medida é amplo ou não o mundo que se descortina para o indivíduo –, mas demanda considerar, acima de tudo, o conteúdo das relações objetivas e sociais que esses vínculos representam, tendo em vista que esses conteúdos. A natureza histórico-social da personalidade são condicionados pelo patrimônio de apropriações que é posto à disposição da pessoa. Portanto, a qualidade desses vínculos se encontra na dependência das atividades que sustentam o processo de personalização, na base das quais os significados sociais e o sentido pessoal encontram alguma unidade ou se alienam, empobrecendo a existência dos indivíduos.

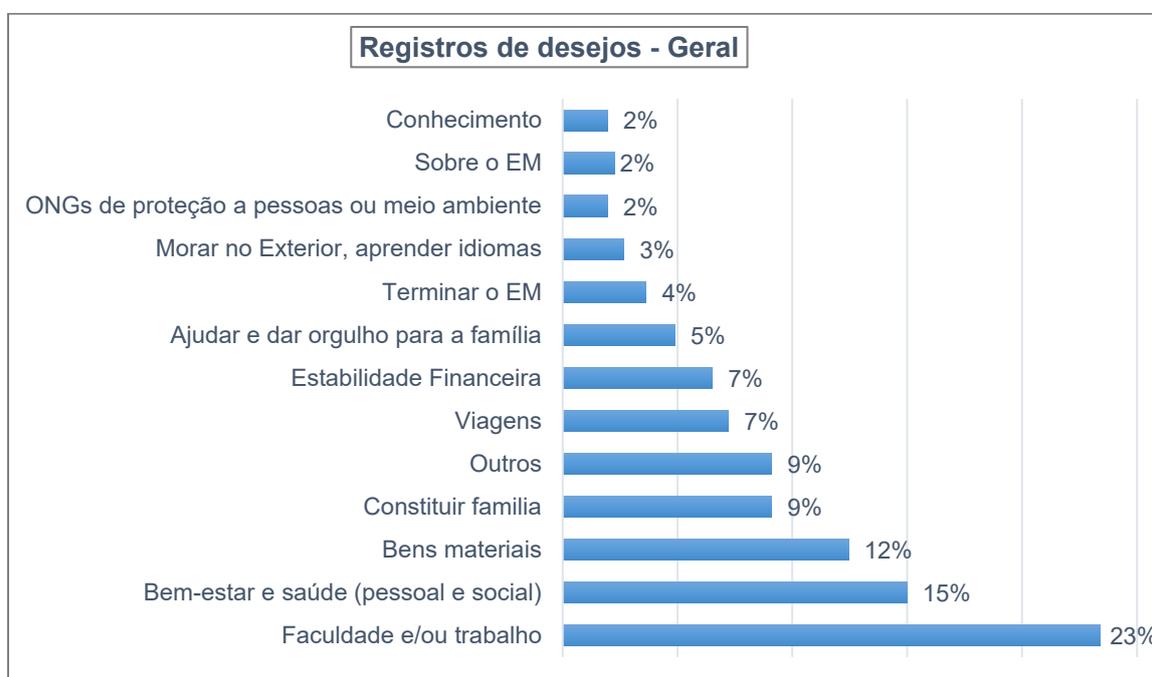
A família, portanto, tão citada pelos adolescentes e jovens dessa pesquisa, foi o primeiro sistema de relações sociais ao qual tiveram acesso para as suas apropriações. Segundo Durigan e Leal (2017, p. 139), “(...) suas inter-relações no contexto familiar continuam culturalmente a se fazer presentes em todas as fases de sua vida, mesmo modificando-se a dinâmica, os arranjos, os membros e os papéis sociais de filiação e parentesco ao longo do tempo”.

Durigan e Leal (2017) também apontam para a necessidade de desnaturalizar a família, uma vez que possuem uma diversidade formada a partir de suas realidades culturais. Nesse

sentido, as famílias são constituídas nas relações sociais às quais estão inseridas, são fruto da práxis e suas múltiplas determinações não seguem um padrão normativo.

Família e faculdade são apenas exemplos de desejos relacionados. Fizemos um levantamento dos desejos registrados e verificamos que poderiam ser unidos por eixos/grupos similares. Para uma melhor organização dos dados, classificamos os desejos anunciados em 13 eixos, sem considerar a ordem de prioridade estabelecida pelos estudantes. No gráfico abaixo, apresentamos o percentual de registros de desejos dos estudantes de maneira geral (todas as escolas), por eixo.

Gráfico 16 - Registros de desejos - Geral



Fonte: Zanelato (2020).

Cabe destacar que, como a solicitação no instrumento (questionário escrito) era uma lista por ordem de prioridade, 4% dos estudantes colocaram, nos primeiros desejos, concluir/terminar o EM, visto que esse seria o mais próximo temporalmente a ser alcançado. Além disso, 2% dos estudantes optaram por fazer uma lista com desejos de melhorias especificamente para o EM. Esses passaram a compor o eixo “sobre o EM”. Sobre as sugestões de melhorias para o EM, encontram-se sugestões relacionadas a melhora do espaço físico como qualidade das cadeiras, dos laboratórios, da estrutura da escola, ar-condicionado e quadros. Outros desejos estavam relacionados à normatização da escola, como ampliar o tempo de

intervalo, poder usar bermudas, poder usar calças rasgadas etc. Entretanto, a grande maioria se referia ao desejo de melhoras das ações pedagógicas⁷⁷ adotadas pelos professores.

O eixo que mais obteve registros foi o relacionado a faculdade e/ou trabalho futuro, com 23%, preocupação legítima da adolescência, principalmente à medida em que vão chegando mais próximos ao final do EM e mais próximos à definição de fazer ou não faculdade, e, se for o caso, qual curso escolher. Contrariamente, o desejo de obter mais conhecimentos totaliza somente 2% dos registros, ficando entre os menos citados.

Esse é um reflexo das relações capitalistas atuais, em que as pessoas precisam de dinheiro para manter o seu sustento e o de sua família, por isso se preocupam com a capacitação, para se tornarem empregáveis e/ou criativos para sobreviver ao desemprego. Por outro lado, por mais que reconheçam a importância de se ter conhecimento, são poucos os estudantes que citam a obtenção dele como um dos dez desejos para a vida.

Ao que parece, tais estudantes, por mais que relatem estudar para ter um futuro melhor, não vinculam ou relacionam a obtenção de conhecimentos com o desejo de um futuro melhor, tampouco com a necessidade de capacidade de maior compreensão do mundo e de si mesmos; estudam, principalmente, para obtenção do grau de instrução.

Realizamos uma contagem das palavras⁷⁸, especificamente no eixo “faculdade e/ou trabalho”. Não foi solicitado, na lista dos desejos, que se colocasse o nome do curso que gostariam de fazer ou que especificassem qual o emprego que almejavam, por isso nem todos citaram, apenas registraram faculdade e/ou emprego.

Apresentamos o quadro abaixo com os registros mais recorrentes, que incluem a preocupação com a faculdade e com o trabalho, mas também nos apresenta as profissões mais citadas. Medicina e direito, historicamente, são os cursos mais concorridos nas universidades brasileiras, entretanto, entre os sujeitos dessa pesquisa houve uma outra carreira que se destacou, a da área militar.

Faculdade/universidade e termos correlacionados apareceram em primeiro lugar, com um total de 260 registros, ficando à frente do emprego/trabalho, o que nos faz pensar que desejam fazer uma faculdade para então conseguir um trabalho que garanta a vida financeira estável que citaram com frequência.

⁷⁷ No item 3.4 faremos uma análise mais aprofundada das ações pedagógicas e de como os estudantes avaliam essas ações.

⁷⁸ Ferramenta automática do Nvivo 12 Plus.

Quadro 22 - Registro de palavras do eixo "faculdade e/ou trabalho"

Palavras	Total de registros
Faculdade, faculdades, universidade, profissão, carreira, ensino superior, diploma	260
Emprego, trabalho, trabalhar, concurso	153
Medicina, médico, médica, pediatra, pediatria, cirurgião, neurocirurgião, neurologia, consultório	52
Exército, aeronáutica, militar, militares, polícia, policial, comandante, delegado, delegada.	46
Direito, advogado, advogada, procurador, promotor	37
Engenharia, engenheiro	17
Psicologia	16
Veterinária, veterinário	14
Empresa	14
Professor, professora	12
Enfermagem, enfermeira	11

Fonte: Zanelato (2020).

Apesar de medicina, área militar e direito serem as mais citadas de forma geral, houve diferença entre as escolas. O nome da profissão mais citada, alvo de desejos na Escola 01/MS, foi engenharia, computação e tecnologias. Na Escola 02/MS foi direito em primeiro lugar e medicina em segundo, na Escola 03/RO foi medicina em primeiro lugar e, na sequência, psicologia, direito e engenharia. Já na Escola 04/RO foi relacionada a área militar e medicina.

Especificamente relacionado à área militar, houve um total de 46 registros nas quatro escolas, desses: 39% são da Escola 04/RO, 30% da Escola 02/MS, 22% da Escola 03/RO e 9% da Escola 01/MS. Portanto, a Escola 04/RO, escola militarizada, é a que mais apresentou interesse pela área militar, isso pode se dar por duas vias: estudantes (e pais) interessados na área militar que procuram essa escola para estudar (ou para colocar seus filhos), ou estudantes que, por estarem nessa escola, acabam por criar uma motivação para atuar na área militar.

Como já foi mencionado no tópico 2.2.1, ao discorrer sobre a escola militarizada, ela é síntese de uma realidade construída historicamente e produto das condições concretas. Surge em um momento que, no Brasil, determinados grupos clamam pela volta dos militares aos cargos políticos, por acreditarem que dessa forma seja possível retomar o conservadorismo cristão e eliminar a corrupção. Por trás dessas expectativas, são inúmeros os interesses políticos e mercadológicos. Entretanto, analisá-los foge aos limites da corrente tese.

Além do destaque da área militar, medicina e direito foram cursos muito citados nos desejos e na expressão dos motivos para o estudo dos participantes. São cursos extremamente concorridos, principalmente nas federais. Por mais que esses estudantes “escolham” fazer esses

curso, eles precisam ser aprovados no processo seletivo e se manter no curso após isso, o que, no caso da medicina, significa estudar o dia todo e comprar materiais que nem sempre têm preços acessíveis.

Os adolescentes e jovens do EM das periferias possuem condições de serem aprovados no processo seletivo, apenas como ponto de chegada, não como ponto de partida, como anuncia Saviani (2008). Esses estudantes, em sua maioria, não obtiveram ao longo de sua vida escolar as mesmas condições de um estudante de uma classe social privilegiada, com quem vai disputar a vaga. Dentre tais condições estão: acesso às melhores escolas, viagens que auxiliam em conhecimentos gerais, geográficos e históricos, acesso a materiais e professores particulares, tempo de estudo em ambiente apropriado, cursinhos pré-vestibular, entre outras.

A escolha efetiva desses estudantes, mediante as suas reais condições de acesso e permanência, é por cursos superiores menos concorridos ou cursos técnico-profissionalizantes, salvo as exceções⁷⁹. Isso ocorre, não por falta de capacidade, mas por defasagem nas apropriações de conceitos científicos, de filosofia e artes, conhecimentos básicos necessários para a formação de conceitos e do pensamento teórico.

Urt (2012, p. 22) acrescenta que os pensamentos, desejos, afetos, aspirações e emoções, próprios do sujeito, não são naturais e sim determinados historicamente “em decorrência do movimento e das transformações ocorridas na sociedade. O indivíduo é singular porque sua vida é singular, mas o conteúdo de sua vida é social, plural”. São, portanto, as condições concretas da vida desses adolescentes e jovens da periferia que determinam o conteúdo de seu desenvolvimento psíquico, o que inclui também as apropriações necessárias para impulsionar o seu desenvolvimento, e suas condições reais de “liberdade” de escolha da profissão.

Os estudantes, muitas vezes, destacam o desejo por essas profissões, não exatamente porque gostam da área ou porque o trabalho traria satisfação pessoal, mas porque ela garantiria a estabilidade financeira almejada. Destacamos abaixo um trecho de uma das entrevistas em que isso é evidenciado na fala de Suyane/Escola 03/RO/3º ano/17 anos:

[Quando você estuda para alguma prova, depois de um tempo, você ainda lembra?] Depende, se o conteúdo for realmente interessante para mim, eu lembro dele ainda por um tempo. [Quais conteúdos são interessantes para você?] Segunda guerra mundial, gosto muito de história, primeira guerra também, questões sociológicas, problemas entre tribos. [E você disse que quer fazer contabilidade?] (Risos). Mas não é porque eu quero não, é porque humanas é muito difícil em questão econômica. Eu queria muito psicologia, mas não dá dinheiro meu pai disse.

⁷⁹ O discurso sobre meritocracia, por inúmeras vezes, usa exceções como se fossem “regra” ao mostrar histórias de estudantes pobres que conseguiram uma vaga no concorrido curso de medicina.

A fala de outra estudante retrata a preocupação com o futuro profissional, em um momento evidenciando as dificuldades dos pais por não terem um elevado grau de instrução e o futuro de seus filhos, se houver uma reprodução do não estudar e, em seguida, destacando a preocupação em exercer uma profissão que lhe traga satisfação pessoal, não apenas um retorno financeiro.

Principalmente as pessoas que vivem numa sociedade de classe baixa, elas sempre querem o melhor, elas querem condições no futuro, elas querem poder viajar mais com a família, mas muitas das vezes a gente não tem esse tempo com a família, porque nossos pais não puderam aproveitar o que a gente está aproveitando hoje nas escolas e aí ele tem mais tempo no emprego e não fica com a gente. Muitas pessoas, muitos jovens principalmente, acham que eles têm uma obrigação só de vir para escola e tirar boas notas e serem algo no futuro, mas sem se preocupar se aquilo vai agradar eles porque eles precisam daquilo para ter uma estabilidade, para não passar para os filhos deles o que os próprios pais passam para eles. Eu acho que a maior preocupação do jovem hoje em dia é saber “o que eu vou ser daqui para frente? O que eu vou fazer?”. Uns não se preocupam muito (...) Eu acho que a gente tem que passar o melhor que a gente tem para todo mundo e a gente estudando... o conhecimento nunca é demais e a gente sempre vai alcançar nossos objetivos e sempre querer mais. Não assim, por exemplo, fazer uma faculdade pelo que você vai ganhar dela, mas você fazer algo que você se identifica, algo que vai te agradar, mesmo que não seja a coisa mais procurada no mercado de trabalho, mas vai ser a coisa que vai te realizar. Você vai ficar feliz em fazer aquilo, eu acho que é a coisa mais importante. (Beatriz/Escola 01/MS/1º ano/17 anos).

Por um lado, existe a preocupação com a satisfação pessoal com a profissão escolhida, por outro, a preocupação com a satisfação financeira para si e para sua família, tais escolhas nem sempre coincidem. Além de que, essas escolhas nem sempre são escolhas, visto que elas precisam ser viáveis dentro das condições reais do estudante.

Em termos de quantidade de registros, imediatamente após os desejos relacionados ao futuro profissional, os estudantes apresentaram desejos relacionados ao seu bem-estar e bem-estar social, totalizando 15%. Nesse eixo se inclui desejos fundamentais para uma boa qualidade de vida, como: boa saúde, crescimento espiritual, diminuição da corrupção, melhorias na saúde e educação do país, ter qualidade de vida, amar e ser amado, ter uma velhice saudável, melhorias físicas e psicológicas, conseguir trabalhar com o que gosta, morar sozinho para ter paz, entre outras.

Nesse eixo, merece também a atenção em relação à morte e suas formas. Eles citam desejos compreensíveis, como “morrer velhinho” ou “não morrer jovem”. Entretanto, aparece também na lista: “morrer ou ser lançado no espaço pelado”, “morrer dormindo”, “morrer enquanto dorme”, “morrer jovem”, “não me matar” e “superar os pensamentos ruins”. De acordo com os dados disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio é a segunda maior causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos, no mundo e 20% dos

adolescentes sofrem com transtornos mentais, como: automutilação, suicídio e depressão. Aproximadamente 15% dos adolescentes que vivem em países de baixa e média rendas já consideraram cometer suicídio.

O Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde (MS), mostra o registro por “Lesões autoprovocadas voluntariamente”. Abaixo apresentamos alguns dados coletados lá e que nos dão uma visão dos óbitos por faixa etária e por ano. Optamos por idades próximas a adolescência e juventude e, um ano de cada década para fazer um comparativo.

Quadro 23 - Óbitos por lesões autoprovocadas voluntariamente, no Brasil

Faixa etária	2018		2008		1998	
Total de óbitos	12.733	100%	9.328	100%	6.989	100%
10-14 anos	163	1,3%	96	1%	94	1,3%
15 - 19 anos	886	7%	632	6,8%	604	8,6%
20 - 29 anos	2.510	19,7%	2.233	23,9%	1.681	24%

Fonte: SIM/MS, organizado por Zanelato (2020)⁸⁰.

Pelo que é possível observar, a quantidade de óbitos apresentou aumentos significativos nos últimos anos: de 1998 para 2008 aumentou 2339 casos e de 2008 para 2018 aumentou 3405 casos. Já a proporção, em relação a cada faixa etária, se manteve ou apresentou quedas nos percentuais de óbitos. Com esses dados se percebe que as falas que apareceram em nossa pesquisa, relacionadas à morte, não são realidade exclusiva dessas escolas. Abaixo apresentamos um outro quadro, com os óbitos por faixa etária e por região do Brasil.

Quadro 24 - Óbitos por lesões autoprovocadas voluntariamente em 2018, por faixa etária.

Óbitos p/Ocorrênc por Faixa Etária segundo Região
Grande Grupo CID10: X60-X84 Lesões autoprovocadas voluntariamente
Período: 2018

Região	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	70 a 79 anos	80 anos e mais	Idade ignorada	Total
TOTAL	4	163	886	2.510	2.637	2.307	1.912	1.277	705	298	34	12.733
1 Região Norte	-	32	162	303	189	125	85	49	29	9	3	986
2 Região Nordeste	2	24	197	603	644	559	413	297	168	79	4	2.990
3 Região Sudeste	-	54	254	882	1.056	906	724	446	237	91	25	4.675
4 Região Sul	1	26	153	451	504	515	540	390	220	94	2	2.896
5 Região Centro-Oeste	1	27	120	271	244	202	150	95	51	25	-	1.186

Fonte: SIM/MS⁸¹.

⁸⁰ Dados disponíveis em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/ext10uf.def>>.

⁸¹ Dados disponíveis em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sim/cnv/ext10uf.def>>.

As lesões autoprovocadas voluntariamente ocorrem em todas as regiões do Brasil e em quase todas as faixas etárias. Isso não se dá ao acaso, mas como resultado de um contexto social maior. A prática social em que esses adolescentes e jovens estão inseridos, somado a forma como estão refletindo as significações sociais, de alguma maneira os incita a pensar sobre a morte.

Marx (2006)⁸² fala que o suicídio é fruto de uma sociedade doente e que não se limita a algumas classes sociais. Ele apresenta exemplos que destacam como as condições sociais de vida determinam a vida privada, a ponto de algumas pessoas chegarem ao suicídio. Em seus exemplos, a maioria de mulheres vivenciando situações de abuso emocional (opressão) por parte de sua família, situações essas em que elas são tratadas como propriedade privada.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, e sua constante reestruturação para a superação de crises, novas situações vão sendo criadas e essas podem se tornar condições propícias para que os adolescentes e jovens se sintam angustiados, a depender das relações sociais que são estabelecidas.

Poderíamos imaginar alguns exemplos, como: a universalização da escola e ampliação do número de universidades podem fazer com que a família pressione mais seus adolescentes para o aumento do nível de escolarização; a reestruturação do EM com a criação de itinerários pode carregar em si uma pressão maior pela decisão antecipada da profissão a ser seguida, sem considerar que o adolescente ainda não possui o desenvolvimento psíquico suficiente para isso; a diferença salarial entre as profissões pode fazer com que um adolescente deseje determinadas profissões para ter melhores condições financeiras no futuro, sem levar em consideração as atividades que lhe dão maior satisfação pessoal.

A partir desses exemplos (possibilidades), pode-se perceber que as condições sociais são determinantes e a forma como cada indivíduo produz seus sentidos, a partir dessas experiências, determinam no desejo ou não pelo suicídio. Soma-se a isso, o aumento do número de casos diagnosticados como depressão e a falta de um tratamento dela como doença, sendo muitas vezes tratadas como preguiça, frescura, falta de fé etc.

Nas condições da sociedade atual, cabe a cada sujeito, individualmente, ser responsável pelas suas condições de se manter empregável e participar de maneira acirrada das frequentes competições, seja por emprego, faculdade e poder de compra, ou por status social, por número

⁸² Texto de Marx com excertos de Jacques Peuchet.

de seguidores nas redes sociais, e/ou por aparência de felicidade (existindo ou não) nas inúmeras fotos postadas.

Netto (2007, p. 139-140) destaca que nessas condições de competições pelo acúmulo por capital “cada corpo que fica para trás é um sujeito a menos, pela competição de um lugar a sombra”. O autor ainda afirma que, dessas competições individuais decorre, ainda, “a responsabilização exclusiva do indivíduo pelos seus sucessos e fracassos, ou seja, por seu suicídio e a “desresponsabilização” da sociedade e de seu papel na construção do ato”.

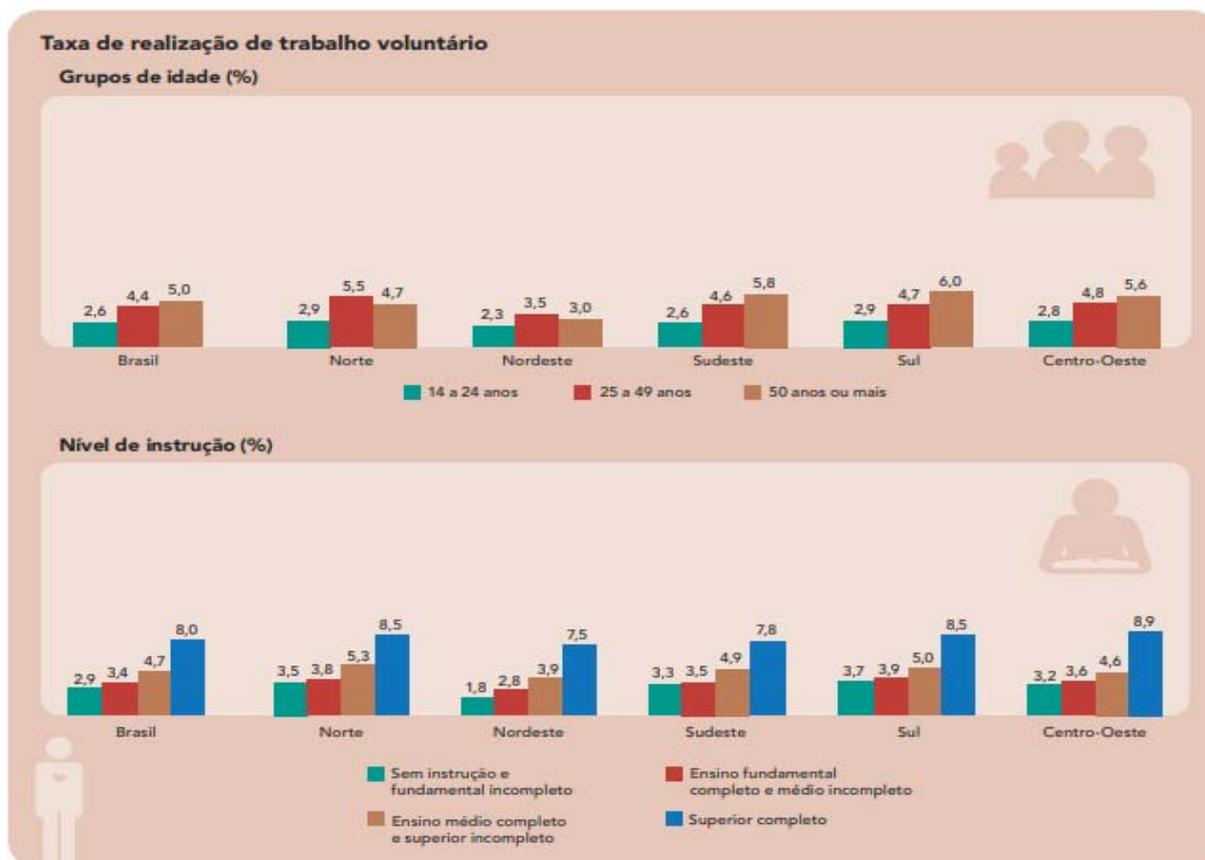
Outro eixo que se destaca é o do desejo de criar ou trabalhar em ONGs para ajudar pessoas e/ou meio ambiente. É plausível que desejem prestar solidariedade, entretanto é curioso o fato de a ajuda ser por intermédio de ONGs. Isso nos remete às significações que vêm sendo consolidadas socialmente a partir da diminuição do Estado, com a entrada de diversas ONGs cumprindo determinadas funções que deveriam ser do Estado, a exemplo disso, o Instituto Ayrton Senna atuando na educação, como já citado anteriormente.

Conjuntamente, diante das inúmeras críticas a partidos considerados de esquerda e diante da ascensão ao conservadorismo, as lutas contra as desigualdades sociais e direitos humanos vêm sendo desqualificadas no Brasil e as pessoas que se dispõem a tal luta são chamadas por adjetivos como “petista” e “comunista”, atribuindo-lhes significados pejorativos. Por outro lado, é amplamente aceita e incentivada a ajuda humanitária, assim como o trabalho em ONGs. Tal trabalho também se caracteriza como uma possibilidade de experiência profissional bem aceita socialmente no currículo.

Outro ponto a destacar é que as pessoas que criam ONGs ou empresas possuem geralmente alto poder aquisitivo e usam reservas para o que consideram um bem comum. Como já dizia Paulo Freire, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” e isso se reflete nos desejos desses adolescentes e jovens, tanto nesse propósito de ter uma ONG, quanto nos desejos de alguns bens materiais específicos das pessoas de alto poder aquisitivo, como: querem ter iphone, desejam ser ricos, ter um carro Camaro ou SW4, entre outros.

Se observarmos os dados do IBGE/PNAD (2019b), veremos que, em 2018, 4,3% da população de 14 anos ou mais realizaram trabalho voluntário. Abaixo apresentamos gráficos que trazem a taxa de realização de trabalho voluntário por faixa etária e nível de instrução.

Gráfico 17 - Taxa de realização de trabalho voluntário em 2018



Fonte: IBGE/PNAD (2019b, p. 11).

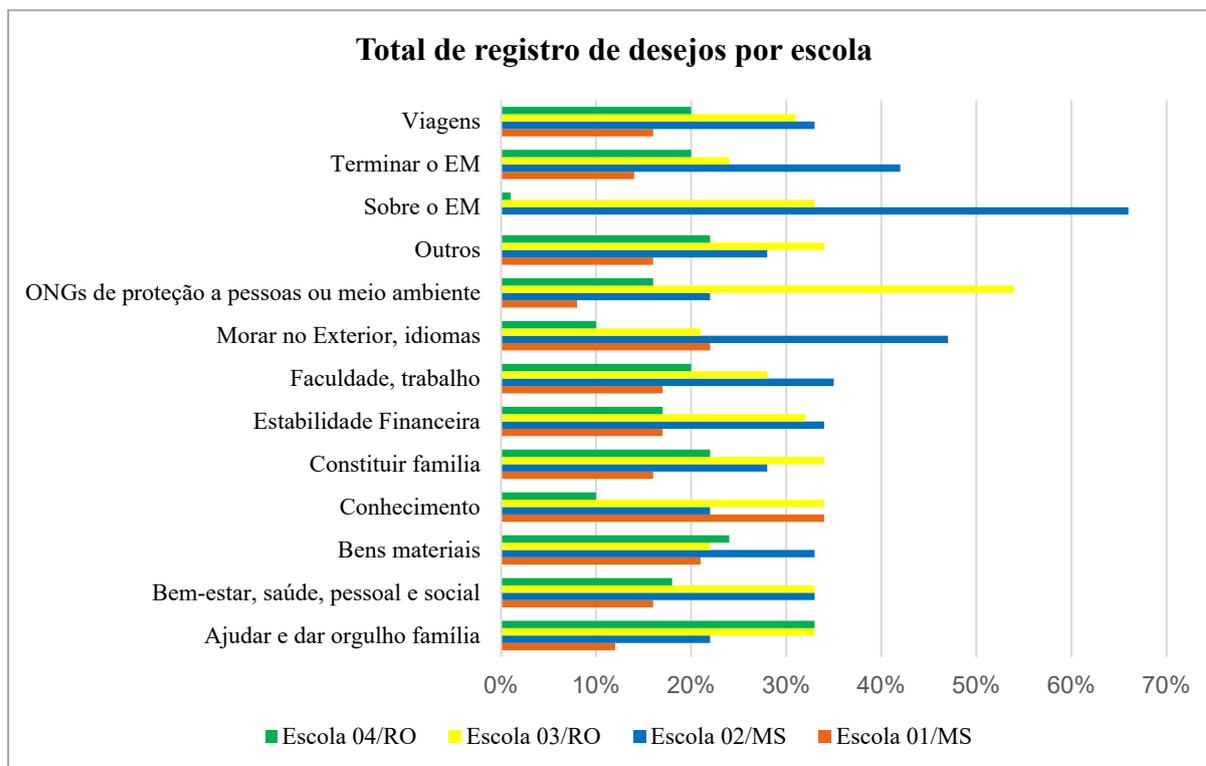
No gráfico é possível visualizar que o percentual de pessoas que realizam trabalho voluntário aumenta conforme a faixa etária e conforme aumenta o grau de escolaridade. Se consideramos que os maiores salários registrados são das pessoas com maior nível de instrução, conforme foi apresentado no Quadro 22, perceberemos que são as pessoas com os melhores salários, as que mais costumam trabalhar em ONGs. Dessa forma, ao que parece, o desejo por trabalhar em ONGs está relacionado com o desejo de possuir maior poder aquisitivo.

Marx (2006), ao falar sobre a sociedade burguesa, acrescentou que nas relações estabelecidas cabe aos indivíduos serem oprimidos ou opressores e, nessa lógica, também pode haver sofrimento psíquico dos opressores. O trabalho em ONGs pode ser uma forma das pessoas com maior poder aquisitivo se sentirem mais confortáveis diante dessas condições de exploração que os favorece.

Por outro lado, como já apontamos anteriormente, as ONGs possibilitam: maior visibilidade para uma determinada empresa, redução na quantidade de impostos a serem repassados ao governo e em alguns casos, como o do Instituto Ayrton Senna, maior “poder” na formação de consciência da sociedade, uma vez que determinam a concepção de educação, de trabalhador e de homem a ser formado.

Abaixo, no Gráfico 18, é possível verificar o percentual de desejos, por eixo e por escola.

Gráfico 18 - Registro de desejos por escola



Fonte: Zanelato (2020).

O eixo que se refere aos desejos de aprender novos idiomas e morar no exterior, que de forma geral totaliza 3% dos registros de desejos, se destacou na Escola 02/MS com 47% dos registros em comparação às demais escolas.

De acordo com uma pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha⁸³ em junho de 2018, 62% dos brasileiros com idades entre 16 e 24 anos desejam morar no exterior. No geral, em relação à escolaridade dos participantes da pesquisa, divulgam que dos indivíduos que querem morar no exterior, 56% possuem Ensino Superior e 48% Ensino Médio. Destacam ainda que “quanto mais alta a classe social do indivíduo, maior é o desejo de morar em outro país”.

As condições concretas para morar em outros países, e com frequência a escolha é por países mais desenvolvidos, envolvem uma série de fatores que incluem desde o conhecimento da língua e as possibilidades de trabalho nesses países, até as condições financeiras para se chegar lá. Não é raro, entre a classe média/alta, que os jovens passem uma temporada no exterior para aprofundar conhecimentos e ter acesso a novas culturas, entretanto, para que isso seja

⁸³ Disponível em:

<<http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2018/06/18/c31bd9600e55dc58af290a6410492c4emp.pdf>>.

possível à classe trabalhadora, existe uma dependência de auxílios financeiros do governo, ou utilização da ilegalidade.

Pelo que foi possível perceber até o momento, são estudantes que, de forma geral, são da classe operária, e desejam principalmente um emprego e/ou uma faculdade que direcione para um emprego, e que com o seu salário seja possível manter uma estabilidade financeira capaz de proporcionar a compra de uma casa e de um carro, como também possuir bem-estar pessoal e social.

Os desejos são esses apresentados, porque se trata de adolescentes e jovens com pouco poder aquisitivo e que recorrem aos estudos como “ponte” para adquirir melhores condições financeiras para seu futuro e de sua família. Se fossem estudantes de uma escola privada de classe social alta, os desejos seriam outros, provavelmente, uma vez que as necessidades de um mínimo de conforto já estariam satisfeitas, além de não tomar para si a obrigação moral de ajudar a família por essa passar por determinadas privações (necessidades).

Cabe lembrar que as necessidades, segundo Leontiev (1961), aparecem como desejos e tendências, subjetivamente. As necessidades associadas a um objetivo dão origem aos motivos que direcionam a atividade do indivíduo. Nessa base de entendimento, torna-se importante aprofundar nossa compreensão associando as informações sobre os desejos com as os motivos apresentados para o estudo. Antes, porém, precisamos compreender melhor quais as percepções que esses sujeitos possuem acerca do estudo.

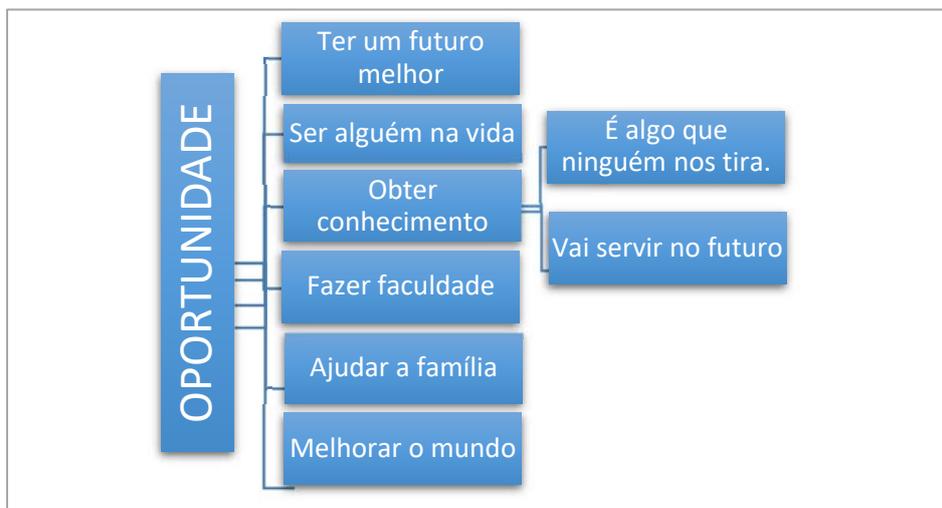
3.2.2 As percepções acerca de estudo

Para a psicologia histórico-cultural, as percepções são imagens subjetivas do mundo objetivo, são reflexos ou representações do mundo real e, por isso, são dependentes dos conhecimentos já apropriados, das experiências anteriores. Nesse sentido, elas estão condicionadas à prática social (SOKOLOV, 1961). São componentes das funções psíquicas superiores e consideradas, por Leontiev (1978), um reflexo sensorial direto gerado a partir da relação entre a atividade objetiva e subjetiva do indivíduo.

Leontiev (1978) explica que, ao ser apropriada por intermédio da linguagem, a experiência da prática social se faz presente no pensamento/atividade de pensar, na forma de conhecimentos acumulados e conceitos abstratos. A percepção, isto é, o reflexo sensorial direto ocorrido na relação ativa entre a atividade objetiva e subjetiva possibilita que se forme uma imagem tátil, visual e auditiva do objeto. Disso pode resultar maior independência nas formas

Pelo que verificamos durante a análise das respostas, a maioria das percepções girava no entorno de considerar o estudo como oportunidade e como obrigação. Na figura abaixo apontamos os principais destaques dados pelos estudantes em relação às oportunidades e, após as discussões gerais, apresentaremos também algumas falas de estudantes que percebem os estudos mais como obrigação.

Figura 13 - Das percepções acerca do estudo como oportunidade



Fonte: Zanelato (2020).

Em suas percepções, construídas a partir das significações produzidas na prática social, os estudantes deixam evidente que estudam porque precisam, porque percebem nos estudos uma alternativa para realizar seus sonhos/desejos. Eles apresentam, em suas falas, que o estudo é necessário para conseguir um emprego, e/ou faculdade que almejam, e relatam a necessidade de superar suas condições de vida atuais, tendo assim o que consideram um futuro melhor.

O estudo nos ajuda para que no futuro nós possamos ter um futuro melhor, um bom emprego e nos tornar uma pessoa melhor. (Clarice/Escola 01/MS/1º ano/15 anos).

O estudo para mim, faz com que no futuro eu tenha um emprego muito bom, é para você conseguir, você e seus esforços. (Diego/Escola 01/MS/1º ano/16 anos).

O estudo é uma forma de orientar uma pessoa como aluno quer ter coisas boas, tipo, dinheiro. Que para isso tem que estudar. Ter um futuro melhor, ter sua casa própria, isso ocorre direto do estudo é só estudar que você terá coisa melhor no futuro. (Sasuke/Escola 01/MS/1º ano/15 anos).

Vejo o estudo como o caminho para transformar nossas vidas, a única forma para se chegar ao topo. (Bruxo/Escola 02/MS/3º ano/17 anos).

A minha percepção sobre o estudo é que tudo vai bem, nós alunos é que agimos de maneira inapropriada, pois o professor vem lá da casa dele para nos ensinar e ainda

tem aluno que não quer saber de nada, os pais deveriam educar melhor os seus filhos para não crescerem e virarem adultos desempregados. (Thaynara/Escola 02/MS/1º ano/15 anos).

Tenho uma percepção que nos dias de hoje o estudo é muito importante para a nossa carreira profissional. (Jacé/Escola 03/RO/2º ano/17 anos).

Nas falas desses adolescentes e jovens são apresentadas suas dificuldades e o peso atribuído ao estudo como um instrumento de luta pela sobrevivência com um mínimo de conforto e dignidade. Pelos registros, são estudantes que, em sua maioria, procuram melhorias para seu futuro e de sua família, principalmente financeiramente, como é possível verificar nas falas abaixo também.

O estudo é uma forma de você conquistar um futuro melhor para você e também para sua família. (Naruto/Escola 01/MS/1º ano/17 anos).

Minha percepção sobre o estudo é que ele vai me trazer um futuro bom, ao contrário dos meus pais e irmão. É por isso que eu venho para a escola todos os dias, para poder dar um futuro melhor para minha família. (Matheus/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

De acordo com a forma padrão da sociedade atual conservadora, com o que foi dado a nós durante a nossa vida e aos nossos antepassados, a nós que iremos passar para nossa prole que o estudo é a melhor maneira de fazer um futuro digno de respeito e sucesso “a vida” para família, manter os esforços para termos um bom futuro. (Mano Brow/Escola 04/RO/2º ano/17 anos).

O estudo é apresentado como uma oportunidade para um futuro melhor. Pelas falas é possível perceber que se trata de uma condição financeira melhor, comparada às condições financeiras que a família possui atualmente. Reside aí uma visão romantizada de que o estudo garantirá tais melhorias financeiras, provavelmente pela experiência de vida de pais com baixo nível de escolaridade associado a baixos rendimentos financeiros⁸⁶.

No Brasil, com o crescente percentual de desemprego, vem se adotando, ao longo dos anos, uma preocupação maior com a empregabilidade; por isso as políticas educacionais estão direcionadas, como já citamos no tópico anterior, com o desenvolvimento das capacidades socioemocionais. Cabe à educação formar os indivíduos para se manterem no mercado de trabalho com criatividade e com condições psicológicas para lidar com as situações adversas que poderão ocorrer. Balassiano, Seabra e Lemos (2005, p. 36) nos esclarecem que:

Valorizada no meio empresarial e na literatura voltada para o mundo dos negócios, a empregabilidade é herdeira dos pressupostos da teoria do capital humano, na medida em que atribui à educação e qualificação profissional o papel fundamental para se

⁸⁶ No próximo tópico trataremos dos desejos desses adolescentes e jovens e lá também existe o registro de melhorias financeiras para si e para a família, assim como constituição de sua própria família. Com base nisso acreditamos que a preocupação futura com a família seja não apenas com a família como se constitui atualmente, mas também com a família futura.

enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva, a saber: a necessidade de trabalhadores mais qualificados e produtivos. No contexto que combina modernização tecnológica, ganhos crescentes de produtividade e redução dos postos de trabalho, a empregabilidade é encarada como a solução para os problemas atuais do mundo do trabalho.

A defesa da teoria do capital humano⁸⁷ era de que os investimentos na educação geram desenvolvimento na economia, por ampliar a produtividade individual. Essa ideia é trazida pelo Banco Mundial (1995) e tomada como base para o modelo da Escola da Escolha (Instituto Ayrton Senna), para a reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Segundo Frigotto (2015, p. 217), essa visão de capital humano sedimenta um reducionismo:

Da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Essa concepção, incorporada pela sociedade capitalista atual, se faz presente nas percepções apresentadas pelos estudantes, participantes da pesquisa, ao afirmarem que o estudo garantirá um emprego e melhores condições financeiras no futuro. Conforme expõe Frigotto (2015, p. 217), o capital humano “situa-se ainda no contexto da crença do pleno emprego e da integração (ainda que desigual) de toda força de trabalho. Crença, porque o capitalismo pressupõe um exército de reserva”.

Garantias de emprego não existem, entretanto, o grau de escolaridade possibilita melhores chances na concorrência pelas vagas. De acordo com os dados publicados pelo IBGE (2019), quanto maior o nível de instrução, maior o rendimento médio mensal. A média mensal total registrada em 2018 no Brasil foi de R\$ 2.234; bem abaixo desse valor se encontram as pessoas sem instrução, com o registro de R\$ 856; enquanto as pessoas com ensino superior completo registraram rendimento médio de R\$ 4.997. Abaixo apresentamos os dados completos para uma melhor visualização.

Cabe esclarecer que, na elaboração desses dados, o IBGE se utilizou da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) e considerou como pessoas sem instrução aquelas que nunca frequentaram a escola ou que frequentaram, mas não concluíram a série/ano/curso.

⁸⁷ A teoria do capital humano surge, principalmente a partir dos estudos de Schultz (1967).

Quadro 25 - Rendimento médio mensal por nível de instrução



Fonte: IBGE/PNAD (2019a, p. 7).

Com o aumento do desemprego e ampla oferta de mão de obra, é comumente feita uma seleção que leva em consideração vários critérios, dentre eles o grau de escolarização e os conhecimentos necessários para atuar no cargo. Pessoas com baixo nível de instrução, como vimos acima, tendem a conseguir trabalhos com baixa remuneração. Os estudantes registram essa preocupação em suas falas; trazemos abaixo alguns exemplos.

A minha vida, infelizmente eu passei no estudo e trabalhando então eu acredito que não tem como você se concentrar nos dois lados, mas tem muitos alunos... eu mesmo já me identifiquei de primeira com o “Ah! O estudo! Por que é que tem que se preocupar?”. Acredito que a gente tem que se preocupar porque é o nosso futuro, é a única coisa que vai levar a gente além. Acredito que muitos alunos tem a mãe e o pai... igual... eu estava conversando com uma colega minha que lava chão porque não tem especialidade, não pensa, não teve curso, não teve pós-graduação, não fez nada, então infelizmente é o que a gente tem que se preocupar hoje, com as nossas notas, porque é o que vai levar no futuro. (Sara/Escola 01/MS/2º ano/17 anos).

Sem o estudo é muito difícil de vencer na vida, o mercado de trabalho está muito competitivo, cada vez mais as empresas exigindo cursos, formações acadêmicas etc. E isso deixa o mercado de trabalho competitivo. Para nós da classe social baixa, é meio mais ‘fácil’ de vencer na vida. (Welton/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

Hoje em dia se a gente não tiver estudo, não conquista nada na vida. Por um lado, é bom você trabalhar, mas tem que estudar também, porque depois você sai desse emprego e não tem estudo, vai fazer o que da vida? (Amanda/Escola 02/MS/2º ano/19 anos).

Os alunos não dão muita importância para a escola. Praticamente tudo que passou no vídeo é o que acontece na escola. Igual a moça falou que não importava para ela, as vezes até parece que não importa, mas é importante. A gente pensa que não é importante para gente, mas no final de tudo acaba sendo, porque se você não tem estudo, você não consegue um emprego bom. Se você larga os estudos para ir trabalhar, você vai ter um emprego, mas se você estuda, tenta se formar, fazer uma

faculdade, você vai ter um emprego bem melhor, vai ter uma condição de vida bem melhor. Eu acho que se importar com a escola, e tentar tirar notas boas, não só tirar a média, mas tirar notas boas, acho que é bem importante. (Luiz/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

Acho que mesmo que é complicado você trabalhar e estudar, sempre tem que falar que se eu estou aqui hoje e a minha renda está ruim, se eu estudar, mais para frente vou conseguir um trabalho melhor. Sempre o estudo vai te levar em um caminho melhor, não vai ser fácil, vai ter alguns obstáculos, mas se você ficar firme, vai conseguir. (Ane/Escola 03/RO/2º ano/16 anos).

Sabemos que estudar é importante para todos, é essencial para vida futura, porque hoje em dia é difícil até para pessoas estudadas e formadas, imagina para quem não estuda! (Matheus/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

O estudo para mim é a porta principal para uma brilhante vida, é dali que aprendemos o que precisamos para o mercado de trabalho. (Isabela/Escola 04/RO/1º ano/15 anos).

Uma pessoa que não tem estudo se ferra muito na vida, vai procurar um emprego bom e não consegue porque não tem estudo, não tem conhecimento suficiente. Não se encaixa em certos lugares bons, perdem muitas e muitas oportunidades na vida, que a vida lhe oferece. (Monique/Escola 04/RO/2º ano/16 anos).

Em suas falas, os estudantes retratam significações produzidas devido à organização social capitalista em que estamos inseridos, trazem uma visão caótica/sincrética do todo, não relevando seus nexos e traços essenciais. Eles percebem que existe uma relação entre melhores salários e escolaridade, mas não apresentam uma interpretação crítica das relações existentes para que consigam chegar ao grau de instrução que necessitam para ter melhores salários.

Não existe uma linearidade entre a escolaridade e o salário maior. Essa relação decorre que inúmeras outras relações particulares, como essas que estamos discorrendo ao longo desse tópico, que facilitam ou dificultam a permanência nas escolas para atingir a escolaridade almejada. Da mesma forma, a qualidade nas condições de apropriação, para que possibilitem um desenvolvimento psíquico nos estudantes, capaz de os fazer operar com conceitos científicos para realizar a análise do mundo e de si próprios.

A oportunidade de obtenção de conhecimentos também esteve presente nas percepções acerca do estudo. Declararam que o estudo vai servir no futuro e que é algo que ninguém tira deles. Percebe-se que eles têm conscientizado que o estudo vai servir para o futuro e apesar de não esclarecer em que, são vários os indícios de que é para conseguir um trabalho.

Eu acho que a sociedade tem uma visão distorcida um pouco do que é estudar, porque estudar não é só você garantir o futuro para você, para você achar um trabalho digno. Estudar é para você conhecer seu passado, para você entender mais ou menos o que pode acontecer no futuro, para você ter uma noção básica do que você pode fazer no presente. (Ana/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

Eu percebo que o estudo vai fazer você saber muita coisa, ser alguém na vida. Sem estudos você não é nada. (Luan/Escola 01/MS/1º ano/16 anos).

O estudo melhora nossas condições, não só financeiramente, mas como intelectualmente. (Amy/Escola 02/MS/2º ano/16 anos).

O estudo hoje em dia abre várias portas, as oportunidades têm de monte, mas para quem estuda. (Thine/Escola 02/MS/2º ano/16 anos).

Percebo que o estudo é uma grande chance de começar a carreira na vida social. Por exemplo, eu quero ser Neurocirurgião e para isso é necessário muito estudo, de minha parte. Por isso que tenho que aproveitar o máximo meu estudo na escola, porque tenho grandes sonhos e objetivos em minha vida. (Macho Peludo/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

O estudo é muito importante para cada ser humano, além de levar ao conhecimento nos leva a uma vida mais tranquila no futuro, eu acho que eu não seria ninguém sem os estudos, acho não, tenho certeza. Hoje muitos param de estudar, porque precisam trabalhar, ou cuidar de meus filhos, e também tem pessoas que não sem importam muito com o seu futuro, mais devemos estudar, porque uma pessoa sem estudo não é nada. (Martina/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

O estudo é de suma importância, quanto mais conhecimento, melhor. A humanidade está acomodada por um lado, pois já recebe tudo na mão. Sou fascinado em novos conhecimentos, em novas aprendizagens. Ter mais conhecimento irá fazer com que tudo o que eu almeje se realize e traga benefícios para mim e para meus pais. Conhecimento, estudo é algo que todos tem direito e que ninguém pode tirar de sua mente. (Lucas/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

Aí que eu conludo para você: estude e leve a sério que no futuro, garanto que você não vai se arrepender. Basta pensar nos seus parentes, olha o exemplo dos meus avós que não estudaram, que não tinham conhecimento e hoje eles falam para você estudar, falam “não sejam iguais a nós, estudem que vocês não vão se arrepender no futuro”. (Bolsonaro1/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

O estudo para mim, constrói nosso futuro, mesmo a educação do Brasil sendo péssima, nós devemos nos esforçar, mesmo que alguns professores entram na sala de aula e só enrolam ou se sentam na cadeira e faz nada. Mas também tem muito alunos desinteressados por estudar, estão ali só para marcar presença. (Haddad/Escola 04/RO/2º ano/15 anos).

Agora já tenho a consciência de que sem os estudos não vamos nos tornar uma pessoa de opinião, é como se não tivemos senso crítico. Para você ir para frente precisa ter conhecimento e a escola é fundamental, é aqui que aprendemos a ler, escrever, pensar, é o lugar que você conhece os seus conhecimentos e onde não é tão bom assim. (Alice/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

Um elemento que está presente nos discursos dos estudantes é o esforço individual em detrimento de uma análise mais aprofundada de classe social. Ter um futuro melhor para si e para a família, conseguir emprego ou faculdade e obter conhecimento, como vimos até o momento nas falas, são percepções que aparecem carregadas pelo condicionante do esforço pessoal.

Frigoto (2015) esclarece que isso se deve à nova roupagem do capitalismo, ao defender a flexibilização tanto da produção quanto dos direitos trabalhistas, para atender as novas demandas do mercado de trabalho. Em suas palavras:

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e a um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável formase por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor. (FRIGOTO, 2015, p. 221).

A escola, por intermédio das políticas educacionais direcionadas a atender o ideário dos setores produtivos, cumpre seu papel ao apostar na defesa do esforço individual para preparar o estudante para o mercado de trabalho (emprego). Maior prova do sucesso dessa associação entre mercado e políticas educacionais, são as falas desses estudantes acerca de seu processo de formação, conforme foi possível verificar até o momento.

Ainda que a Escola 01/MS possua uma política educacional totalmente direcionada pelo ideário mercadológico direcionado pelo Instituto Ayrton Senna, não se percebe diferenças das falas dos participantes das outras escolas. A formação dos indivíduos para atuação no mercado de trabalho, a empregabilidade, o esforço pessoal e as percepções pouco aprofundadas dos estudantes acerca do estudo, são uma concepção de formação de homem e de função social da escola que se tornaram universais na sociedade capitalista atual, no Brasil, ao menos nas escolas que atendem a classe trabalhadora.

Alguns estudantes também apresentaram percepções do estudo como possibilitador de melhorias relacionadas ao mundo e a si próprios.

O estudo é essencial para minha vida, o estudo é uma oportunidade de ser alguém melhor. (Batman/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

O estudo é muito importante, seja para qual for a finalidade. Para se ter melhores cidadãos, conhecimento e abrir o pensamento para mais diferentes formas de pensar. (Harol/Escola 02/MS/2º ano/17 anos).

O estudo é importante para sermos alguém no futuro. Ele abre nossa mente para um olhar melhor para o mundo. O estudo também é uma forma de socializar. Ele abre portas para uma educação que as vezes não vem de berço. (Panda/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

Acredito que estudar seja exatamente necessário para o desenvolvimento individual e coletivo, é ele o responsável por nos tornar cidadãos com plena capacidade de cumprir seus deveres e saber seus direitos como tal. Estudar é um exercício para nossas capacidades cognitivas e desenvolver conhecimento é algo que nos torna mais humanos. Estudar para mim é essencial para a construção de uma sociedade melhor e para o desenvolvimento de todos como pessoa, não sei o que seria de mim sem a educação e o conhecimento. (Dalila/Escola 03/RO/2º ano/15 anos).

O estudo tem a fundamentação de me tornar um cidadão de êxito e qualificação que influencie beneficentemente a sociedade. (Senhor magnifico do universo/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

O estudo é de extrema importância para se transformar em uma pessoa melhor. (Ester/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

O estudo para mim é uma grande oportunidade de vida, nos dá o privilégio de sermos pessoas inteligentes e honestas, nos ensina a ser pessoas maduras, nos dá a oportunidade de sermos honestos e termos um trabalho bom e digno de nossas capacidades. (Bruna/Escola 04/RO/1º ano/15 anos).

Nessas últimas falas, ainda que superficialmente, os estudantes conseguem perceber o estudo como um possibilitador de desenvolvimento psíquico e da humanidade, ao apresentar que o estudo os pode transformar em pessoas melhores e servir para melhorar a sociedade. A defesa do EHC, com sua base materialista, é justamente a da apropriação de conhecimentos das gerações anteriores para que se possibilite novas objetivações capazes de ampliar o desenvolvimento coletivo e individual.

Ser alguém na vida, chegar ao topo, abrir as portas para o futuro, construir um futuro, são exemplos de frases utilizadas pelos estudantes e que remetem ao trabalho futuro que pretendem exercer, estando ele escolhido ou não. Eles percebem o estudo como sua maior chance/oportunidade e o fazem, gostando ou não. Alguns estudantes chegam a apresentar uma visão negativa da escola, conforme é possível verificar na íntegra abaixo:

Bom, eu só vou a escola porque minha mãe manda, eu opto pela escola, mas tem que acordar muito cedo, porque eu moro longe. (Karem/Escola 01/MS/1º ano/14 anos).

Eu venho para me relacionar com os outros alunos. As vezes está frio eu me esforço para sempre estar aqui estudando, tendo contato com a escola. Saio do Trabalho e venho. (Willian/Escola 02/MS/1º ano/32 anos).

O estudo é uma coisa chata, porém, é preciso. (Foguetão/Escola 03/RO/2º ano/16 anos).

Minha mãe que me obriga estudar. (Alfredo/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

Nem todo mundo liga muito para o estudo, a minha sala por exemplo, a gente não está nem aí. Quando a gente conversa entre a gente, a gente não liga, estamos estudando só por estudar. (Maitê/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

Esses adolescentes e jovens possuem um motivo principal que os faz permanecer nos estudos, que é ter o que consideram um futuro melhor, mas nem sempre ele é eficaz, sendo em alguns momentos apenas compreensíveis. Apesar de retratarem a importância e necessidade do estudo, em algumas ocasiões é a exigência imposta pela família cotidianamente, o motivo eficaz que os impulsiona. No próximo tópico aprofundaremos esse assunto.

Buscamos até o momento apresentar um pouco das condições objetivas que os estudantes/destinatários possuem para desenvolver seu pensamento teórico, tomando por base que esse só é possível a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos/sistematizados pela humanidade, de tal forma que sejam compreendidos em seus conceitos lógico-dialéticos.

Martins (2011) acrescenta que são essas apropriações que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos, permitindo-lhes dominar as funções psíquicas superiores.

Portanto, afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente⁸⁸ fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história. (MARTINS, 2011, p. 233).

Ao adolescente e jovem, atualmente, deveria ser acessível o nível qualitativo e quantitativo de produção de conhecimentos que o gênero humano vem alcançando, entretanto, o contexto objetivo no qual estão inseridos lhes impõe inúmeras dificuldades. Com isso, defendemos que cabe à escola compreender as condições concretas de seus destinatários e atuar de maneira a possibilitar seu acesso à riqueza cultural, o máximo possível, uma vez que, fora da escola, as possibilidades de acesso aos conhecimentos mais bem elaborados pela humanidade (conceitos) são muito mais limitadas.

Conforme acrescentam Marsiglia e Saccomani (2016, p. 347), cabe ao professor a compreensão das “leis que regem o desenvolvimento humano com a finalidade de pensar em práticas pedagógicas eficientes para nela inferir. Valendo-se de conteúdos que serão trabalhados, deve planejar também as formas adequadas para atingir esse objetivo”.

Nesse sentido, conhecer o destinatário, não se limita a um olhar superficial dele, mas compreendê-lo em seu processo de desenvolvimento humano que é alicerçado nas condições reais de vida (prática social), ou seja, conhecer o estudante concreto, para além de suas necessidades imediatas e conhecer suas particularidades para o acesso as apropriações de conceitos.

3.2.3 Os motivos para o estudo

⁸⁸ Termo se remete a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), também chamada em algumas traduções de Zona de Desenvolvimento Proximal/Próximo (ZDP).

Leontiev (1978) assinala que existem necessidades ligadas às questões biológicas e existem as necessidades objetivas que possuem a função de orientar e regular a atividade concreta do sujeito no meio objetivo. As necessidades objetivas são aquelas adquiridas a partir da prática social, são elas que estimulam e dirigem a atividade.

A partir de necessidades, são os motivos que impulsionam o indivíduo agir para alcançar o objeto de sua atividade, por isso solicitamos aos participantes da pesquisa, durante a primeira etapa (questionário escrito), que expressassem suas motivações para estudar. Os participantes da entrevista também foram questionados em relação ao que os motiva a estudar.

Identificar os motivos de uma atividade não é uma tarefa fácil para o pesquisador, ou mesmo para o adolescente ou jovem expressar. Segundo Leontiev (1978, p. 159), “os motivos são revelados à consciência só objetivamente, por meio da análise da atividade e de sua dinâmica. Subjetivamente, eles só aparecem em sua expressão oblíqua, na forma da experiência de vontades, de desejos, ou na luta por um objetivo”. E complementa que, “para reconhecer os motivos reais de sua atividade, o sujeito também precisa proceder de forma indireta, com esta diferença, entretanto, de que ao longo desse caminho ele será orientado por sinais - experiências, ‘marcas’ emocionais da vida” (LEONTIEV, 1978, p. 160).

Diante dessas dificuldades, solicitamos que os estudantes expusessem em questões separadas, ora como desejos, ora como motivos, para que fizéssemos um cruzamento de dados em busca de indícios dos motivos para identificar o que é o estudo para eles, ou seja, se o estudo é uma atividade ou, se é uma ação ou operação de outra atividade.

Mediante as respostas apresentadas, fizemos um levantamento de todos os motivos elencados para o estudo e os classificamos em seis eixos/blocos: ter um futuro melhor, família, conhecimento, faculdade, outros e a própria escola. A partir dessas respostas, elaboramos um gráfico geral de hierarquia de motivos, como é possível verificar a seguir.

Gráfico 19 - Gráfico de hierarquia de motivos para o estudo



Fonte: Zanelato (2020).

Todos esses motivos possuem interligações, como será possível verificar nas falas dos estudantes abaixo. Das participações realizadas na pesquisa, 42% dos adolescentes e jovens destacaram que estudam para ter um futuro melhor.

Minha motivação é ter um futuro melhor, onde eu consiga dar uma velhice confortável para os meus pais. (Giovana1/Escola 01/MS/1º ano/15 anos).

Minhas motivações para estudar são conseguir ter um bom emprego com um salário ótimo e dar orgulho aos meus pais. (Batman do Itaú/Escola 01/MS/2º ano TI/17 anos).

Minha motivação é ter um futuro melhor e dar muito orgulho para minha mãe. (Thayane/Escola 02/MS/1º ano/15 anos).

Minha motivação é no futuro ter conforto que não tenho hoje em dia, e passar isso para a minha próxima geração. (Dua/Escola 02/MS/3º ano/17 anos).

Minha motivação para estudar é apenas para ter um futuro melhor, poder mudar de país com um estudo garantido, pela forma que o Brasil anda, quem não tiver um estudo não terá como viver com uma vida ‘estável’ no futuro. (Lucas/Escola 02/MS/2º ano/16 anos).

Uma das minhas maiores motivações para estudar é para dar uma boa condição para minha família inclusive para minha avó que tem um filho especial. Quero estudar bastante para me formar em um bom emprego e para não ficar com tantas preocupações igual tenho hoje e para não passar dificuldades. (Irineu/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

Uma das motivações para estudar é de poder dar um futuro e uma vida melhor para minha família, de ser lembrado por descobertas como Albert Einstein. (Panda/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

A minha motivação para estudar é ter um futuro melhor que dos meus pais e irmão que pararam de estudar cedo. (Matheus/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

Querendo ou não, estudar faz você ter boas condições financeiras, faz você poder recompensar tua mãe por tudo que ela já te fez. Poder levar minha mãe numa loja e dizer mãe quer isso e ela falar quero, é uma das coisas que realmente me traz motivação para estudar e sem contar que estudar faz você ter uma certa facilidade em aprender as coisas e entender. (Lydia/Escola 04/RO/1º ano/15 anos).

O “ter um futuro melhor” está relacionado a fazer faculdade, a ter um trabalho bem remunerado e a ajudar e/ou dar orgulho para a família. Quando fizemos a classificação dos motivos, os contabilizamos em um único eixo, para evitar duplicação, mas sabemos que as atividades que os indivíduos realizam podem ser poli ou multimotivadas, conforme descrito por Leontiev (1961).

Já anunciamos, anteriormente, que a família foi destaque nos desejos, e na hierarquia dos motivos não foi diferente, ficou em segundo lugar com 24% do total de registros. Ao analisar a contagem de palavras, levando em consideração todos os motivos, verificamos que a

palavra família possui 48 registros, a palavra pais 55, a palavra mãe 51 e avó 6. Nos excertos abaixo é possível verificar como os estudantes relacionam seus desejos com a família.

Minha mãe. Quero estudar e ter uma profissão que ela se orgulhe e veja a filha que ela motivou a estudar. (Ana/Escola 01/MS/1º ano/15 anos).

Quem me motiva para estudar são os meus pais, eles sempre me falaram que eu tenho que estudar muito para ser alguém na vida. (Tom/Escola 01/MS/1º ano/15 anos).

Minha motivação para estudar é minha mãe e quero me formar e ter uma qualidade de vida melhor do que a que meus pais me proporcionam. (Kévelyn/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

Minha motivação para estudar é minha mãe, porque ela que é o melhor para mim e me motiva cada vez mais a vim para a escola, falando que se eu parar não vou ter o que eu quero, porque eu sei que se eu sair da escola eu vou perder muitas oportunidades na vida e minha irmã é uma grande motivação, terminou os estudos dela e está fazendo faculdade. (Nega/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

Muitas das minhas motivações é minha mãe, ela que me incentiva a estudar para ter um emprego melhor e não passar pelo que ela passou. Agora eu tenho meu filho, pretendo terminar o Ensino Médio e fazer um curso superior para melhorar nossas condições de vida. (Alice/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

O que me motiva são os exemplos que tenho de pessoas próximas de mim que não terminaram os estudos e hoje vivem mal financeiramente. Outra coisa que me motiva são as pessoas que confiam e esperam em mim, sinto que não posso desapontar essas pessoas, é minha obrigação. (Eloah/Escola 04/RO/1º ano/15 anos).

O que me motiva a estudar é a vontade de querer dar um futuro melhor para minha família e para que eu possa ajudar as pessoas. (Victor/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

O estudo como oportunidade de melhoria financeira no futuro, para si e para a família, aparece mais uma vez, dessa vez expressado como motivo para o estudo e intensificado pela própria família, que, ao que parece nos comentários, cobra o estudo e relembra cotidianamente, aos adolescentes e jovens, o quanto ele é necessário para alcançar seus objetivos.

As famílias, conforme citam, ressaltam a importância e necessidade do estudo, e incentivam/obrigam seus filhos a permanecerem na escola; para isso se utilizam de diversas artimanhas para mantê-los focados nos estudos, como: frisar o quanto é difícil a vida sem estudo, destacar o quanto ficariam orgulhosos com um filho “formado”; acompanham a vida escolar e exigem que cumpram suas obrigações escolares, entre outras que se refletem nas falas dos estudantes. A fala de Isabella/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos, a seguir, é um exemplo:

Meus pais mesmo falam que a minha obrigação é estudar, só que nunca está bom só estudar, eu tenho que ir além do que eu estou fazendo. Eu vou terminar o Ensino Médio, eu não queria fazer faculdade, mas meus pais querem que eu faça faculdade, querem que eu continue estudando, então isso, querendo ou não me prejudica um pouco. [Você acha que prejudica em que?] Me prejudica, porque eu não sei a faculdade que eu quero fazer e meus pais querem porque querem que eu faça uma faculdade e eu estou indecisa em relação a isso porque eu não sei se vou me adaptar a

faculdade. Eu acho que estudar na escola é uma coisa, estudar na faculdade é totalmente outra, é uma coisa diferente, são coisas novas, pessoas novas, conteúdos novos e escolher uma profissão que eu não sei se quero ou não fazer... isso me deixa assustada.

Segundo Leontiev (2004), o motivo que impulsiona uma atividade, nasce de uma necessidade. Assim, a vivência da família com privações por dificuldades financeiras é refletida por seus integrantes como consequência da baixa escolaridade; decorrem daí as percepções do estudo como caminho para um futuro financeiro melhor e a anunciada motivação para estudar muito direcionada por familiares.

Pelas falas dos estudantes, está muito claro para eles que o estudo é importante e necessário, entretanto a obtenção de conhecimentos, aparece apenas em terceiro lugar na hierarquia de motivos para o estudo, com 15% do total de registros.

Minha motivação para os meus estudos não é de simplesmente passar em uma prova ou passar em um concurso, minha motivação é de aprofundar conhecimentos, contribuir para algo mudar, pois apenas aprendermos para alguma prova não vai valer a nada, sendo apenas uma desculpa, o que realmente devemos fazer é levar esses conteúdos para nossa vida, deixando de ser um ignorante. (Treyci/Escola 01/MS/2º ano TI/16 anos).

Motivo para continuar estudando é que com estudo e conhecimento podemos viver em uma sociedade melhor. (Harol/Escola 02/MS/2º ano/17 anos).

Minha motivação em estudar é poder conhecer coisas diferentes, poder um dia ter uma profissão onde eu poderia ajudar minha família e as pessoas carentes, ser uma biblioteca de conhecimentos para mim mesma e para as pessoas em meu redor. (Thainá/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

O principal motivo que me leva a estudar é a busca por conhecimento, realmente cheguei a ter mais prazer depois do meu primeiro livro, nunca mais consegui parar um dia sem realizar a leitura de um livro. Sou motivado a estudar quando presencio coisas muito tristes, em que alguns jovens infelizmente, aparentam dificuldades, e quero incentivá-los mostrando que tudo é possível, quando buscamos mais conhecimento. (Jair/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

No decorrer das falas acerca dos motivos para o estudo, a palavra “conhecimento” é citada 56 vezes, “aprender” 18 e “conhecer” 7 vezes, enquanto “futuro” é citada 110 vezes. Ao que nos parece, a preocupação com o futuro e, pelos relatos, com o futuro financeiro, é muito maior do que obter conhecimentos, principalmente se considerarmos as correlações entre “futuro melhor”, a “família” direcionando para o estudo como possibilitador de um futuro melhor, melhores oportunidades de emprego e, ainda, a “faculdade”, que foi o quarto motivo mais citado, com 11% do total de registros.

A minha motivação é aprender aquilo que eu não sei e ir para uma boa faculdade e me formar numa boa profissão, eu por exemplo, pretendo me formar em Psicologia. (Maria1/Escola 01/MS/3º ano/20 anos).

O que me motiva todos os dias é que eu sei que vou conseguir fazer a minha faculdade de medicina e poder ajudar a minha família e todas pessoas que não têm condições. (Jozefina/Escola 02/MS/2º ano/19 anos).

Eu quero ser alguém melhor nos estudos, na minha vida, é muito bom, porque futuramente pretendo fazer minha faculdade isso é a minha motivação. (Gaby/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

Minha motivação para continuar estudando é de um dia eu conseguir passar em um curso e entrar para a faculdade, conseguir me formar em medicina. (Beatriz/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

Fazer faculdade se relaciona também aos demais e reforça, principalmente, o mais citado “futuro melhor”, porque o foco permanece sendo o mesmo, obter melhores remunerações e melhores condições de vida para uma vida mais confortável para si e para a família, seja a atual, seja a futura, sendo o estudante o principal mantenedor.

Nas relações concretas de vida dos participantes, por serem filhos da classe operária e estudarem em escolas públicas, os motivos para o estudo no EM, giram muito no entorno do trabalho e da manutenção da vida. Alguns já trabalham e querem opções com melhores remunerações, outros são motivados por cursar o ensino superior para então conseguir um trabalho mais bem remunerado, ou ainda, evitar o desemprego.

Além dos motivos supracitados para o estudo, aparecem 5% de motivos que incluímos no eixo “outros” por serem variados e aleatórios. Eles estão relacionados a apenas concluir o EM, apontam o nome de uma pessoa ou os amigos como principal motivo, ou ainda, dizem que estudam para não ficar em casa e até mesmo alegam não ter um motivo.

Dos motivos apresentados pelos participantes, 3% estão relacionados a escola, ao professor e ao ensino. Nas falas abaixo é possível verificar o quão importante é o direcionamento dado pelo professor.

Minhas motivações são poder saber que quando eu chegar na escola vou ter professores que gostam de estar ali, o ambiente da escola com a coordenação e a diretora que mais que isso, são amigas, isso cria um ambiente muito bom. (Rebeca2/Escola 01/MS/3º ano/17 anos).

Minhas motivações para estudar são, muitas vezes as disciplinas que gosto, manter o caderno organizado também me motiva mais a estudar. (Geovanna2/Escola 01/MS/3º ano/18 anos).

Eu gostaria de ter mais aulas de matemática, educação física e professores que motivem para estudar. Tem coisas que você vai pegando gosto e tem outras que você não gosta, mas vai ficando mais legal e outras mais chatas. (Paulo/Escola 02/MS/1º ano/17 anos).

Motivação: alguns professores incentivam bastante o aluno a tentar e nunca desistir de seus sonhos. (WM/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

Os professores. Quando alguém realmente se importa com a gente.... eu venho de uma situação, não estou vitimizando não, mas eu venho de uma situação aonde nunca foi cobrado muito de mim, desde casa não foi cobrado, não ensinaram meu pai a cobrar de mim. Quando estão cobrando alguma coisa de mim, tem momentos que me sinto muito irritada, mas tem outros que tipo, “cara! É o melhor para mim!”, eu preciso disso. Então tem professores que explicam e explicam e eu não entendo, então se eu não levantar a mão para dizer “Ei! Espera aí! Eu não entendi! Volta!”, eles não vão voltar. Quando tem alguém ali, “Espera, você entendeu? Vamos embora? Posso passar?”, alguém estando ali cobrando, “vamos fazer dessa maneira então?”, nos guiando, eu consigo elaborar mais, a gente consegue ter um desenvolvimento maior. (Cate/Escola 02/MS/2º ano TI/18 anos).

Minha motivação são os professores que fazem de tudo para gente aprender para que lá na frente a gente tenha uma bela faculdade. (Alessandra/Escola 03/RO/2º ano/17 anos).

Meus motivos para estudar são os professores, que nós alunos temos como inspiração e nos ajudam cada dia a ser uma geração melhor. (Ademilton/Escola 03/RO/3º ano/19 anos).

Por mais que a educação tenha as suas dificuldades, os professores têm sido os principais incentivadores para seus alunos, mesmo sendo os melhores a incentivar, são os pais, que sempre estão ao meu lado. (Jurandir/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

Cabe destacar que nas falas acerca do motivo para o estudo, por inúmeras vezes, os estudantes atribuem a alguém a função de motivar, ora aparece a família como principal motivador, ora aparecem os professores. Da mesma forma também atribuem a si próprios, destacando o esforço pessoal. Nas falas abaixo, isso aparece claramente.

Quem eu vou ser? O que vou ser? Isso depende apenas do meu esforço. (Jhon/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

O que motiva um aluno a dar o seu melhor, ou quase isso, nos estudos é claramente o tamanho da sua vontade de vencer na vida. Depende indiscutivelmente do que ele quer para si mesmo. Eu não quero ser só mais uma pessoa entre bilhões no mundo, não quero ser um vendedor, quero ser ‘O VENDEDOR’, metaforicamente. E nesse meio termo de estudo e sonho, claro que deparamos com obstáculos ou atitudes de terceiros que não nos convêm, resultando em dinâmicos e como consequências os resultados bimestrais podem não ser também agradáveis, mais isso é só uma questão de querer, somos feitos para nos adaptarmos estando ruim ou formidável. (Willian/Escola 03/RO/2º ano/17 anos).

Seja a família, seja o professor, seja o esforço do próprio sujeito, esses motivadores são oriundos da necessidade de sobrevivência com um mínimo de conforto no sistema capitalista e na expectativa de superar as condições concretas já possibilitadas. Atravessa esse processo as relações público-privadas e seus significados mercadológicos de formação de um sujeito empregável e responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, seja seu ou de seus filhos (nascidos ou planejados). Trata-se da parceria do setor privado com o público para definir uma forma de pensar o mundo, uma forma de consciência a ser formada.

Os desejos e motivos relacionados ao estudo, para tais indivíduos, não se constituem de forma a atender suas potencialidades de ser social, mas impulsionados pela necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho, os interesses mercadológicos e condições básicas de sobrevivência dentro desse sistema de exploração da classe trabalhadora.

Na complexificação das atividades com a propriedade privada e a sociedade de classes, cabe muitas vezes aos trabalhadores, pertencentes às classes exploradas, a realização de trabalhos exclusivamente físicos, o que gera um desenvolvimento unilateral e parcial. Tais indivíduos são alijados da possibilidade de desenvolver todas suas aptidões e propriedades humanas (LEONTIEV, 2004).

Dos 2748 registros (2446 registros de desejos e 302 de motivos), apenas 38 registros se referiram a abrir o próprio negócio, a própria clínica, o próprio comércio ou a própria empresa. Ou seja, menos de 2% almejam ser donos do próprio negócio e 98% estudam planejando exercer trabalho assalariado. Isso nos leva a supor que esses adolescentes e jovens sequer desejam ou sonham com uma sociedade fora dos moldes capitalistas de trabalho assalariado.

Dos motivos apresentados, também é possível perceber que são poucos os que possuem como motivo principal a obtenção de conhecimento/aprendizagem, isso significa que para poucos dos participantes o estudo é a atividade dominante. Se analisarmos detalhadamente a fala dos estudantes que atribuíram ao conhecimento como motivo, veremos que mesmo entre esse grupo pequeno de 15%, muitos citam que querem aprender para fazer faculdade, para realizar seus sonhos ou para ter um futuro melhor.

Se o adolescente estudasse impulsionado pelo motivo de se apropriar dos conhecimentos, o fim da atividade seria a aprendizagem e, nesse caso, o motivo estaria correspondendo ao objeto da atividade, seria uma atividade e não mais uma ação. A ação da atividade de estudo seria: leitura de texto, escrita de um esquema, assistir aulas sobre o conteúdo etc.

Entretanto, a predominância de motivos é por uma boa remuneração no futuro, ou seja, o que motiva o estudo é a expectativa de um salário/remuneração que atenda suas necessidades e de sua família no futuro. Dessa maneira, o estudo, para a maioria dos estudantes, é uma ação da atividade dominante “trabalho”, que é a que vai possibilitar a satisfação financeira. Assim, leitura de texto, escrita de esquema, assistir aulas sobre os conteúdos etc., seriam operações da ação de estudar.

Um caso que podemos usar para exemplificar é o de Camila/Escola 01/MS/3º ano/17 anos. Podemos verificar, em sua fala, que a família e ela mesma (esforço pessoal) agem como motivos-estímulo para que diariamente ela vá para a escola. Ao mesmo tempo, ela vislumbra

suas condições financeiras e planeja um futuro melhor, que acredita conseguir por intermédio da escola, sendo esse seu motivo geral e amplo. Reside, nesse último, uma necessidade que gera um motivo para a atividade dominante que desenvolve, que, por sua vez, visa satisfação financeira (fim/objeto), o que caracteriza o estudo como uma ação dessa atividade dominante. Em suas palavras:

Minha motivação para todos os dias que acordo é minha família e eu mesma, pelas condições em que vivo, quero melhorar meu intelecto e muitas pessoas falam né que: “Estudando muito você consegue o que quiser”, então é isso que eu procuro aqui, entrei em ensino integral por esse fato e pela escola também que é muito popular e bem falada. (Camila/Escola 01/MS/3º ano/17 anos).

Outro exemplo é o de Domínia. Ela afirma que sua maior motivação são os pais, entretanto ao analisar sua fala, abaixo, é possível perceber que seu motivo geral, aquele que gera uma atividade é, assim como para a maioria dos estudantes, uma satisfação financeira/futuro melhor. Seus pais seriam nesse contexto os motivos-estímulo que frequentemente a relembra que precisa ir para escola, que precisa estudar e que sem estudo será mais difícil alcançar seu objetivo principal.

A minha maior motivação para estudar são meus pais, porque mesmo sem ter estudado chegaram e contaram seus sonhos, lutaram para ter o que eles têm hoje, e sei que foi difícil para eles, porque sem estudo nada é fácil, por isso que quero estudar e me formar para eles terem orgulho ainda mais sobre mim. (Domínia/Escola 02/MS/1º ano/16 anos).

Nesse caso, dar orgulho para os pais compõe os resultados/fim da atividade dominante, que é, na verdade, uma boa remuneração sem tantos “sacrifícios”, como ocorreu com seus familiares. Dar orgulho para seus pais decorre do resultado da atividade dominante/principal: remuneração.

Leontiev (2004) esclarece que existe uma relação dinâmica e processual complexa, visto que as ações podem se tornar atividades, assim como as atividades podem se tornar ações ou operações, se houver alteração de motivos. Além de motivos diversos simultâneos, os motivos podem sofrer mudanças, como aparece na fala abaixo:

Bom, o que me motiva a estudar? São tantas coisas. Quando eu comecei a estudar, achava uma coisa muito chata aí comecei a aprender e comecei a pegar gosto pela coisa. Pois foi com o meu estudo que eu consegui meu primeiro emprego, aos 16 anos. Aprendi desde pequeno que estudar é a solução para ter uma vida melhor, pois tenho uma mãe analfabeta e um pai que estudou até as 5º série. E vem daí a minha motivação para estudar, com os estudos consegui terminar o meu curso de eletricitista e hoje tenho 18 anos e responsável por cuidar de uma equipe de instalação elétrica. (Mateus/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

O estudante relata que, quando começou aprender e arrumou um trabalho, começou também a “pegar gosto pela coisa”. Ao que parece, ter escolaridade e capacidade de aprender foram condições para obtenção do trabalho e da posterior elevação de cargo, disso resulta uma mudança de motivo para o estudo.

Leontiev (1961) destaca que os motivos podem ser motivos gerais e amplos, que são aqueles constantes e que conduzem uma atividade dominante. Mas paralelamente, podem coexistir os motivos-estímulo, que são os que estimulam ações imediatas. No caso desse mesmo estudante, ainda que ele tenha “pegado gosto” pelo estudo, com certeza existiram momentos em que estava cansado, pelo fato de associar trabalho e estudo, e que precisou de um motivo-estímulo para ir para aula; pode ter sido, por exemplo, uma pressão dos pais, ou o número de faltas permitidas no ano letivo, ou mesmo um elogio recebido.

Um outro ponto a destacar e que está relacionado a mudança de motivo é exemplificado na fala de Karem/Escola 01/MS/1º ano/14 anos. Ela diz: “a minha motivação para estudar é para eu não reprovar. Mas tem aulas que são divertidas que os professores interagem”. Isso significa que, independente do motivo geral que direciona para a atividade principal, alguns professores conseguem criar um motivo-estímulo para o estudo.

Ao que parece, as ações pedagógicas, utilizadas pelos professores, podem criar motivos-estímulo, para os estudantes. Esse é um indicativo importante e que precisa ser relacionado com outras informações direcionadas na instrumentalização do ensino, por isso o retomaremos no item 3.4 da corrente tese. No momento, podemos refletir que assim como 5% dos registros se referiram a motivos relacionados à própria escola, professores e aulas, os motivos para o estudo podem ser criados e os motivos-estímulo, por sua vez, podem se converter em motivos gerais e amplos.

Leontiev (2004) cita que os motivos, ainda que existam e o estudante o compreenda, nem sempre são eficazes para mobilizar uma atividade ou ação. Quando os estudantes citaram que não estudavam em casa, porque ficavam no celular e nos jogos, não significa que não possuem motivo e sim, que o motivo não é eficiente para que concretizem a ação de estudar.

Leontiev (2004) cita o exemplo de uma criança que não quer fazer a tarefa e, por mais que compreenda que precisa fazê-la, prefere brincar; os pais então impõem uma regra de primeiro fazer a tarefa para depois brincar. O brincar se torna um motivo eficaz naquele momento e, com o tempo, já não é mais preciso impor a regra, a criança passa a gostar de aprender e fazer a tarefa sem a necessidade da regra.

Nessa dinamicidade dos motivos e da estrutura da atividade, no processo de atingir os fins de uma atividade dominante, os estudantes realizam diversas ações e operações e,

transcorre um certo tempo. Nesses exemplos citamos, para alcançar o resultado da remuneração pretendida, que eles desenvolvem diversas ações, que podem ser: estudar e terminar o EM, entrar em uma universidade, fazer um curso técnico, trabalhar para sobreviver e/ou pagar os estudos, entre outras.

O que garante, subjetivamente, a correlação do motivo ao fim da atividade, são os sentidos. Segundo Leontiev (2004), os sentidos dependem das relações sociais que se estabelecem e das significações produzidas que delas decorrem, como também dependem das vivências de cada indivíduo nessas relações sociais. Discutiremos os sentidos no próximo tópico.

3.2.4 Os sentidos para o estudo

Conforme Leontiev (1978, 2004), a dinâmica entre o motivo (impulsionador) e o objeto da atividade humana (fim) é constituída por um ponto fundamental e genérico: as relações sociais. Elas estão dialeticamente ligando motivo e objeto da atividade do indivíduo, envoltas de dinâmicas, como a realização de ações não lineares.

O motivo não está sempre ligado imediatamente ao seu fim. Para a satisfação de uma necessidade, o indivíduo constantemente executa ações que não condizem diretamente com o fim/objeto da atividade. Entretanto, a coerência entre as ações para alcançar determinado fim, não se perde na consciência humana, devido seus componentes principais, os sentidos e significados/significações.

Segundo Leontiev (2004, p. 100), “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação”. Para ele, “a significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução”.

A significação realiza a mediação entre a prática social e o reflexo consciente do indivíduo, desse processo decorre a formação do sentido. Cada indivíduo, ao se utilizar das significações sociais para o reflexo consciente da prática social, o faz com base em suas experiências, e nesse contexto produz seu sentido para ligar a atividade que realiza do início ao fim, ou do motivo ao objeto da atividade.

O sentido que cada indivíduo dá à atividade, depende do motivo que a estimula. O motivo, por sua vez, pode ser expresso como desejos e vontades, e precisa ser compreendido no processo de desenvolvimento da atividade. Os desejos e os motivos expostos pelos

adolescentes e jovens, juntamente com suas particularidades e concepções de estudo expostos até o momento, nos permitem algumas considerações acerca dos sentidos.

Elkonin (1961, p. 552) explica que nos últimos anos (equivalente ao EM), os estudantes “não somente possuem consciência do sentido social do estudo, como também este motivo adquire para eles força de estímulo direto e chega a ser o motivo principal pelo qual se adquirem os conhecimentos”.

No caso dos participantes da pesquisa, tendo como base os motivos apresentados, podemos verificar que as atividades dominantes se alternam entre atividade de estudo voltada a preparação profissional e, atividade de trabalho, sendo nesse último caso, o estudo uma ação da atividade de trabalho. São oriundos da classe operária e almejam um trabalho assalariado que lhes permita principalmente a compra de um carro e uma casa própria, e de manter minimamente as condições de sobrevivência e conforto para si e suas famílias.

São estudantes que precisam auxiliar financeiramente suas famílias, seja desde já, e por isso adentram ao mercado de trabalho, seja no futuro para garantir sua sobrevivência e a de seus pais durante a aposentadoria. São estudantes que se preocupam em dar melhores condições (comparadas às que receberam) aos seus descendentes.

São ainda, adolescentes e jovens, que se apegam ao estudo e o refletem como a principal “tábua de salvação”, para um futuro financeiro melhor. O estudo, para eles, tem um sentido de oportunidade ou chance de melhorar as condições de vida para si e para a sua família. Entretanto, muito mais com o sentido de escolaridade do que de apropriação de conhecimentos.

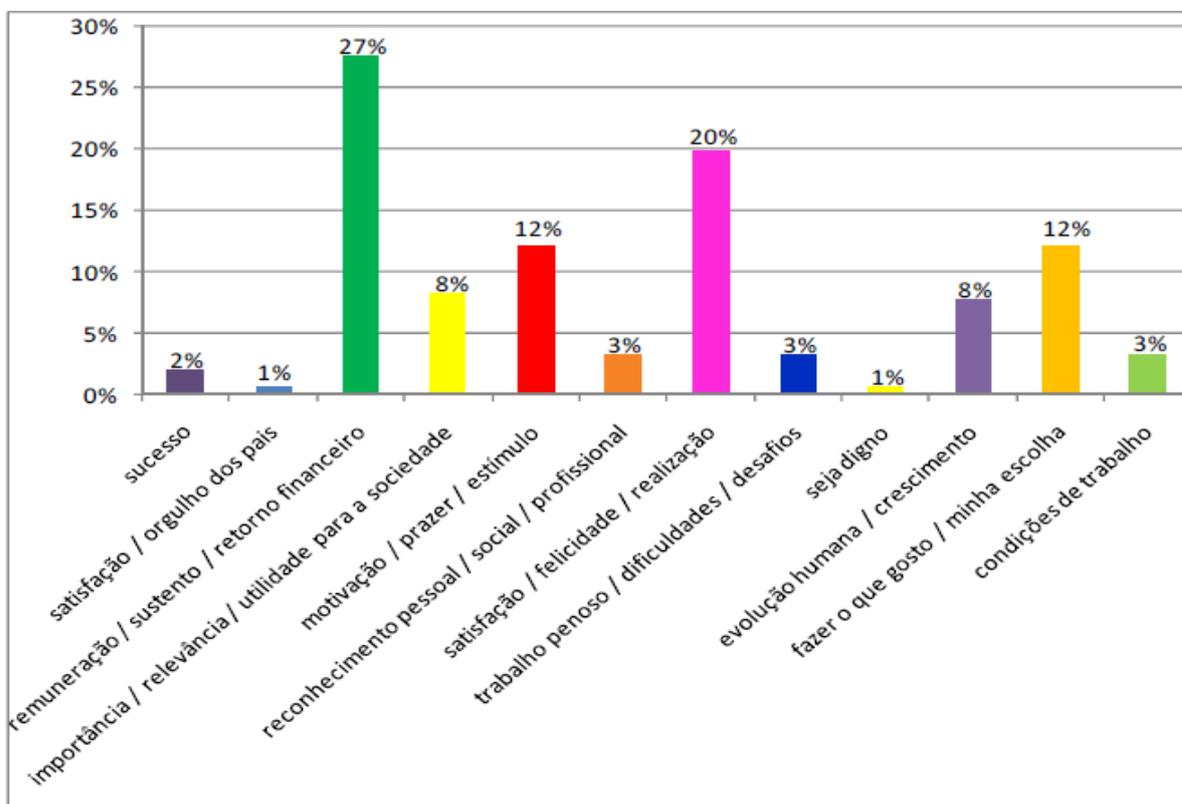
A produção dos sentidos de estudo como oportunidade de um futuro financeiro melhor, é construída nas relações sociais que se estabelecem mediante a universalidade, a singularidade e as particularidades. Nas particularidades em que esses adolescentes e jovens estão inseridos, com o direcionamento ao mercado de trabalho por necessidades financeiras e com a formação escolar recebida, pautada em pressupostos mercadológicos, não é a aprendizagem dos conhecimentos mais sofisticados das gerações anteriores que importam, e sim, a empregabilidade.

Ao que se pode perceber, o sentido não está dissociado das significações produzidas na relação dialética entre objetividade e subjetividade. As experiências pessoais consolidadas mediante as particularidades desses sujeitos, os direcionaram a esses sentidos, que seriam diferentes se fossem em um outro contexto histórico e social.

Se novamente compararmos nossos resultados com alguns dos resultados obtidos por Oliveira (2011), ao pesquisar adolescentes de uma escola privada, veremos que aqueles adolescentes possuem expectativas muito diferentes dos participantes de nossa pesquisa, em

relação ao trabalho, mesmo que ambos compreendam o trabalho como uma forma de garantir a sobrevivência.

Gráfico 20 - Expectativas dos adolescentes ricos⁸⁹ em relação ao trabalho



Fonte: Oliveira (2011, p. 69).

A preocupação tão acentuada dos participantes de nossa pesquisa com a família, aparece em apenas 1% entre os adolescentes da pesquisa de Oliveira (2011). Lógico que precisamos levar em consideração que são perguntas diferentes, feitas com objetivos diferentes, entretanto, algumas considerações podem ser retiradas dessa comparação. Apesar de não questionarmos nossos participantes acerca da família, ela aparece de maneira frequente, nos desejos, nos motivos e nas percepções.

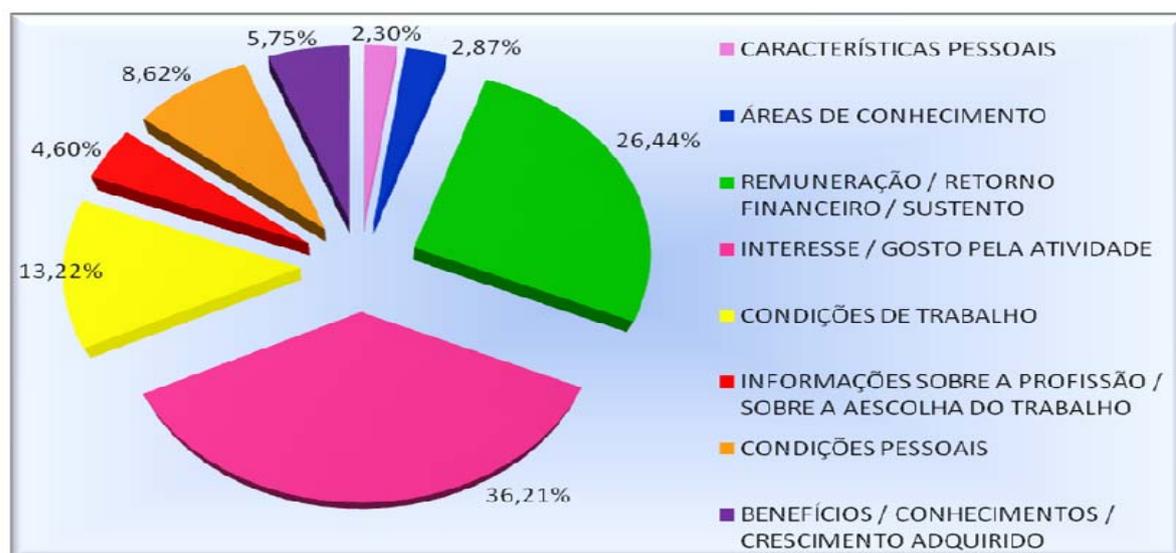
Entre os jovens ricos, 20% esperam do trabalho satisfação/felicidade/realização, 12% motivação/prazer/estímulo e 12% “fazer o que gosto/minha escolha”. Esses foram dados que praticamente não apareceram em nossa pesquisa, não significa que eles não almejem isso, mas que a preocupação maior está galgada em um trabalho assalariado que garanta o sustento individual e familiar.

⁸⁹ Termo utilizado por Oliveira (2011).

As particularidades dos adolescentes ricos fazem com que eles não precisem se preocupar com o sustento familiar presente ou futuro, isso já está dado. Eles também possuem acesso a um rol maior de conhecimentos e acessos culturais que lhes possibilitam mais liberdade de escolha em relação ao trabalho. Eles também não precisam se preocupar tanto com o trabalho já no EM, podem se dedicar mais ao estudo e apropriação de conhecimentos para entrar no curso superior que desejam.

Outro gráfico, complementar, que trazemos da pesquisa de Oliveira (2011) é o relacionado aos aspectos apontados pelos adolescentes ricos na escolha profissional.

Gráfico 21 - Aspectos da escolha profissional



Fonte: Oliveira (2011, p. 70).

A liberdade de escolha desses indivíduos é maior, justamente porque suas condições objetivas de acesso são ampliadas. Assim como em nossa pesquisa, os estudantes se preocupam com a remuneração que o trabalho futuro irá proporcionar, entretanto, entre os estudantes ricos, 36,21% levam em consideração o interesse pessoal e o gosto pela atividade a ser desenvolvida no trabalho. Os estudantes ricos, de acordo com Oliveira (2011), possuem uma visão de trabalho e de escolha profissional, centrados nos interesses e questões individuais.

Leal e Mascagna (2016, p. 229), fundamentadas em Tolstij, esclarecem:

A escolha da profissão deveria envolver a tomada de consciência acerca da importância da atividade de trabalho na vida do homem e na organização da sociedade, na esfera da produção, considerando-se o significado social da escolha como elemento de participação e contribuição para a coletividade e seu desenvolvimento, o que ganhava sentido na união soviética. Entretanto, em uma sociedade constituída sobre a base da exploração do trabalho e fundamentada no lucro, a consideração sobre o exercício de uma profissão vincula-se apenas ao interesse

individual ou às necessidades pessoais, sem considerar a contribuição para a coletividade.

Pelos dados expostos em nossa pesquisa, os adolescentes também ficaram centrados nos interesses individuais, preocupados consigo e com os seus familiares. Ambos estudantes estão na mesma universalidade, por isso possuem pontos similares para refletir o trabalho. Essa universalidade da sociedade capitalista impulsiona uma unilateralidade dos sentidos, uma vez que todos precisam de dinheiro para manter suas condições de vida.

Por outro lado, as particularidades os diferenciam, visto que os colocam em posição antagônica na luta de classes. Enquanto alguns estão sendo preparados para os melhores cargos e remunerações, e para serem os chefes e donos do capital, outros estão sendo preparados para serem trabalhadores assalariados. Nesse contexto, apesar de que, para ambos, os sentidos estão relacionados ao dinheiro/remuneração para manter suas condições de vida, para uns é acúmulo de riqueza e para os outros é o mínimo necessário para sobrevivência e, quiçá, um pouco mais de conforto.

Outro ponto a destacar é que os sentidos, assim como os motivos, não são únicos e estanques, ao contrário, são dinâmicos e permanecem em construção no desenvolvimento da atividade humana. Ainda que o principal motivo apresentado pelos adolescentes e jovens, participantes da pesquisa para realização do estudo, seja o trabalho e o salário em decorrência dele, e não propriamente a aprendizagem, não significa que os estudantes não queiram aprender. Para alcançar o objeto da atividade, eles desenvolvem as ações de estudo, que, por sua vez, possuem objetivos parciais, dentre eles, a aprendizagem ou, em alguns casos, elevar o grau de instrução e para isso obter as notas necessárias.

Os sentidos que ligam a atividade do motivo ao fim também se encontram no processo ao longo do desenvolvimento das ações e operações de estudo que geram a aprendizagem (resultado parcial), ou seja, ele está presente nos porquês de realizar tais e tais ações e operações. Se nas ações de estudo o professor solicitar que os estudantes realizem determinadas tarefas que não gerem aprendizagem, possivelmente eles considerarão isso como algo que não faz sentido, visto que estão na escola para aprender, ou ao menos para ter uma nota que seja suficiente para a aprovação.

Até o momento nos dedicamos ao conhecimento acerca do destinatário da atividade de ensino, os adolescentes e jovens do EM, em seu processo de estudo e a partir de seus sentidos e significados de estudo. No próximo tópico, nos dedicaremos a aprofundar tal conhecimento, identificando, em suas falas, as ações pedagógicas de ensino que favorecem ou dificultam sua aprendizagem.

Essas informações serão importantes e determinantes para continuar a responder nossa questão norteadora, qual seja: Como é o processo de estudo no qual estão inseridos adolescentes e jovens do EM de periferias de uma cidade de MS e de uma cidade de RO? Ele favorece o desenvolvimento do pensamento teórico desses indivíduos?

Serão determinantes ainda para continuar a defesa de nossa tese: para que se possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico são necessárias ações pedagógicas que favoreçam as apropriações dos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas máximas expressões, e para isso se faz necessário levar em consideração a realidade concreta dos destinatários, que são adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora.

3.3 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO POSSÍVEL

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), “o trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p. 41). Para isso, é necessária a identificação dos conteúdos que os indivíduos precisam se apropriar e, concomitantemente, das formas mais adequadas para que a aprendizagem ocorra.

De maneira complementar, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam que, para pensar a atividade de ensino, deve-se considerar a unidade dialética conteúdo-forma-destinatário-condições, tendo em vista: para que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e em que condições ensinar.

No presente tópico, o objetivo é aprofundar a compreensão sobre o destinatário da atividade de ensino no EM, mediante suas percepções acerca das ações pedagógicas (formas) que facilitam ou dificultam a apropriação dos conhecimentos, juntamente com as condições em que se dá esse processo, para verificar quais delas podem proporcionar maiores condições para impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico.

O desenvolvimento psíquico e do pensamento teórico são possibilitados a partir da apropriação dos conhecimentos, em suas expressões mais sofisticadas produzidas pela humanidade (conteúdo). Trata-se da apropriação de conceitos/generalizações e da capacidade de operar com esses conceitos para realizar análises e interpretações do mundo e de si mesmo (aprendizagem e desenvolvimento).

Nesse arcabouço, serão consideradas ações pedagógicas impulsionadoras de desenvolvimento psíquico, aquelas que possibilitam a aprendizagem de conceitos científicos,

filosóficos e artísticos, e que, por isso, possuem sentido para os estudantes participantes da corrente pesquisa.

Inicialmente apresentaremos as ações pedagógicas expostas pelos estudantes nas entrevistas e nas oficinas, com a devida avaliação que fazem delas. Cabe esclarecer que as particularidades desses destinatários se fazem presentes como determinantes desse processo porque incidem sobre suas condições de aprendizagem. Isso já vem sendo apontado ao longo da tese e ficará visível durante as análises subsequentes.

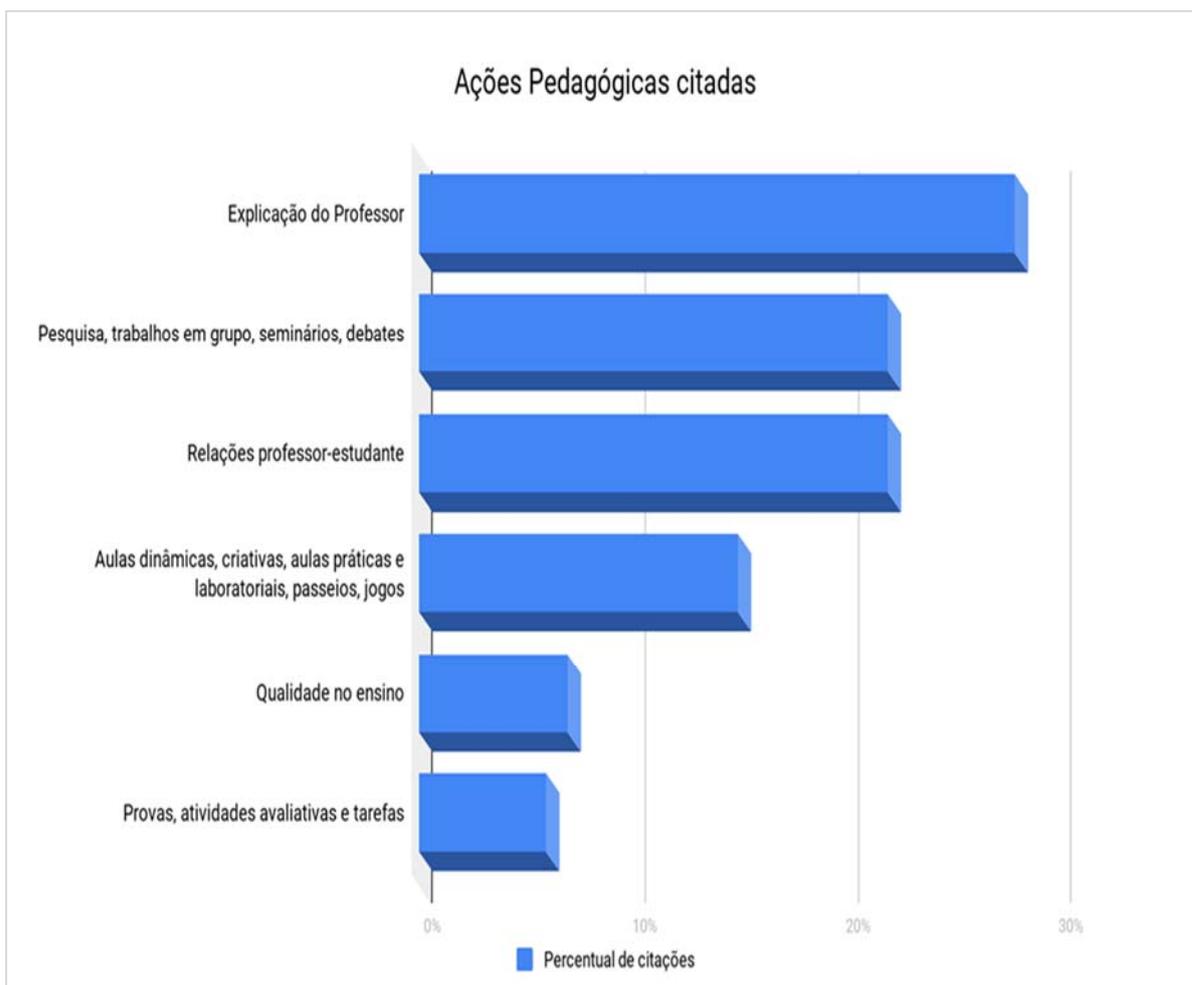
Após as discussões acerca das ações que favorecem ou dificultam a aprendizagem, sintetizaremos alguns indícios de práticas pedagógicas possíveis, a partir de todo estudo desenvolvido, que possibilitem a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento teórico para esses destinatários.

3.3.1 As ações pedagógicas que favorecem ou dificultam a aprendizagem

Os dados, expostos abaixo, advêm das entrevistas e das oficinas. Os classificamos em assuntos/eixos para facilitar a visualização e análise. Um mesmo estudante pode ter citado mais de uma ação pedagógica; da mesma forma, vários adolescentes e jovens falaram (em sequência) acerca de um mesmo eixo e esses foram contados como apenas um e, quando forem apresentados aqui, serão em forma de trechos de conversas da oficina.

Classificamos as falas por eixos/blocos para a análise e exposição, entretanto, elas estão interrelacionadas e se complementam, uma vez que se trata de um processo. São cinco eixos que estão relacionados às seguintes ações pedagógicas: Explicação do professor (28%); Pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, debates (22%); Aulas dinâmicas, criativas, aulas práticas, laboratórios, passeios, jogos (15%); Provas, atividades avaliativas e tarefas (6%); Relações professor-estudante (22%). Permeia essas ações pedagógicas, ainda, uma discussão acerca da “qualidade do ensino” (7%) que, devido sua frequência, vamos considerar aqui como um dos eixos.

Gráfico 22 - Ações Pedagógicas citadas



Fonte: Zanelato (2020).

O eixo mais comentado está relacionado à explicação do professor (28%), ou falta dela. Os estudantes foram unânimes em defender a necessidade dessa ação pedagógica para a compreensão dos conteúdos. Destacaram muito a emergência de qualidade na explicação, porque não basta existir essa ação sem que consiga ser compreensível a eles. Também ressaltam a necessidade da explicação mais de uma vez, ou mais particularizada em alguns casos, quando o estudante solicitar.

(Alguns professores) Tudo que eles explicam para a gente... é muito legal a forma como eles dão aula, eles explicam e brincam ao mesmo tempo, para ver se encaixa na cabeça, para você guardar. Acho que dessa forma dá para gravar na cabeça. (...)
 (Outros professores) Aceitam, mas continuam a mesma coisa, por mais que a gente fale que eles têm que mudar o jeito que explicam para a gente, porque tem uns que não pegam muito rápido e tem uns que pegam, então eles passam para a próxima matéria e deixam o aluno com dúvida ainda. (Maria/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

[Comparando com outra escola/privada] Acho que de gravar o conteúdo é aqui, porque aqui eles explicam muito, vão falando toda hora a mesma coisa, mesmo conteúdo até todo mundo aprender. Lá eles são mais, por exemplo, por aluno, eles passam o conteúdo se você aprender... beleza, se não aprender... aprende em casa.

Com isso aprende mais coisas em menos tempo que aqui, mas aqui fixa melhor só que demora mais tempo. (Yuri/Escola 01/MS/2º ano/17 anos).

Muitos dos professores são bons, atenciosos, explicam bem a matéria, mas alguns tocam o “foda-se”. (Boca de Burro1/Escola 02/MS/3º ano/18 anos).

Explicando aprende. A questão é porque muitos professores usam aquele velho método de passar no quadro, o aluno cópia, tenta entender em casa ou não entende. Ou então resumo, muitas pessoas aprendem pelo resumo, não é uma coisa boa que é o meu caso, mas tem muitas pessoas que não conseguem que vai mais da explicação. Muitos professores usam esse método e aí você não adapta bem as coisas, você não consegue raciocinar bem porque você acaba virando um robô: ele escreve no quadro, você copia e entende em casa e faz. Você vira uma máquina, querendo ou não. (Matheus/Escola 02/MS/2º ano/18 anos).

Ah! São bons professores, não tenho do que reclamar, mas tem métodos que é mais fácil de a gente aprender e tem uns que é mais difícil, pelo menos no meu caso. Tem professor que só dele falar eu entendo a aula dele, agora tem outros que é bem mais complicado. O ensino aqui é bom. [E qual método você acha que aprende mais fácil?] Acho que é quando o professor faz junto com o aluno, que ele passa no quadro, que ele explica, que a gente tira a dúvida, que ele dá atenção para as nossas dúvidas, porque tem uns professores que as vezes a gente pergunta e eles continuam a aula normal. (Amanda/Escola 02/MS/2º ano/19 anos).

Esse professor explica, passa filme para gente e os filmes dele são bem interessantes, ele é professor de história. Ele vai pausando cada cena e ele explica aquela cena para gente. Ele elabora perguntas e explica aquelas perguntas, pede para gente procurar e explica se está certo ou está errado. Com isso a gente consegue, vai aprendendo. Ele passa debate, passa simpósio, passa livros para a gente ler e é tudo interessante, como é história eu até gosto porque é algo relacionado com a política, com a cidadania, a história de antigamente, eu gosto disso. Então com isso a gente consegue entender um pouco. Tem professores que passam tarefa, falam que vão corrigir, mas não corrigem. Tem uns que explicam, mas eu não consigo absorver aquilo que eles falam, que ele fala porque tem um professor aqui que ele fala e, ele tem o conhecimento para ele, mas para ele poder explicar para gente, ele não lida muito. (Kah/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

Porque ele é meio louco. Ele não passa no quadro, ele dita, aí começa ditar, para, começa explicar, depois volta ditar, eu me confundo toda. Depois confunde com caderno, com a mente, com tudo, eu me complico um pouco. [Como você gostaria que fosse as aulas?] Que ele explicasse mais as coisas, que não desse tantas pausas se fosse ditar, ou que ele passasse tudo e explicasse depois. Os professores teriam que explicar bem e ter mais exercício de... mais prática, coisa para gente se aprofundar. (Patrícia/Escola 03/RO/2º ano/18 anos).

Acho que o professor de matemática. Ele traz um slide com a explicação e logo na explicação ele já entra em outra explicação e já dá uma tarefa para gente tentar fazer, caso a gente não consiga ele vai lá e explica e a gente aprende. Acho mais fácil de compreender. (Samanta/Escola 03/RO/1º ano/15 anos).

A aula dele é gostosa de se ver falando, ele é doutor já, entende, então ele falando você entende, ele se senta na cadeira, fala e você aprende normal, só com a explicação. As vezes ele passa trabalho também manuscrito, tem a parte que ele fala e a parte que a gente escreve para dar mais uma reforçada. (Samuel/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

Bem, as explicações, eu consigo gravar bem as explicações, as vezes eu nem anoto, mas a maioria eu consigo gravar. Os livros creio que não é uma maneira muito bacana de aprender porque na maioria das vezes são atividades muito extensas, eu acho que é mais complicado um pouco. No caso são os slides, as explicações orais, as leituras

de texto e as vezes algum texto, algo que é passado no quadro ali que tenha a explicação. (Renata/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

O diferencial dele é só a explicação mesmo que é bem exata, simples, ali mesmo você já consegue absorver bastante coisa. A gente faz leitura junto no livro, ele faz a explicação do conteúdo e passa atividade, geralmente ele passa um trabalho em cima, trabalho de apresentação de slides, apresentação somente falando ou então uma atividade assim, não muito difícil, que não precisa de muita exigência, ele faz debate sobre o assunto para ver quem entendeu mesmo. (Max/Escola 04/RO/2º ano/18 anos).

Nas falas dos estudantes é possível verificar que a explicação do professor é um instrumento primordial na compreensão dos conteúdos estudados. Os estudantes se referem ainda à forma como o professor explica os conteúdos, visto que não basta ter o conhecimento técnico, mas também o didático/pedagógico capaz de propiciar condições de aprendizagem.

Para a PHC, o professor precisa ter um conhecimento mais aprofundado que o estudante e direcionar o processo de ensino, o que não significa considerar o estudante um ser passivo, nem ter a explicação do professor como único instrumento de aprendizagem. Ao professor cabe uma das tarefas da PHC, apontadas por Saviani (2019, p. 43): “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”.

Cabe esclarecer que o professor, para uma atividade de ensino que promova o desenvolvimento psíquico dos estudantes, precisa também se apropriar dos conhecimentos mais complexos em sua totalidade (traços essenciais) em relação ao que pretende ensinar, precisa desenvolver sua própria capacidade de pensar dialeticamente a realidade.

Precisa ainda se apropriar dos conhecimentos teóricos e metodológicos, nesse caso, da pedagogia histórico-crítica, caso pretenda utilizá-la como base, para propor uma forma de ensino que possibilite que os estudantes realizem seu processo de estudo e aprendam, ou seja, tenham domínio do conhecimento em seus traços essenciais e desenvolvam sua capacidade de pensar por conceitos.

Não é, portanto, uma tarefa simples e imediata. Anjos e Duarte (2019, p. 640), ancorados em Vygotski, explicam que “o pensamento por conceitos é produto da internalização da produção cultural e, ao mesmo tempo, condição para tal internalização”. Ele esclarece que “a instrução escolar é fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por meio do pensamento conceitual”.

Ao que indicam, os estudantes são dependentes do professor e de sua capacidade de explicação para a apropriação dos conhecimentos. Isso se dá porque a explicação é uma forma de conversão do conhecimento científico em conhecimento escolar, de tal sorte que sua utilização possibilita criar vínculos de associação com os conhecimentos que os estudantes já

possuam. Além disso, reside nela a possibilidade de o estudante esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos estudados.

A pesquisa de Becker (2016), já citada na corrente tese⁹⁰, investigou a preferência dos estudantes do EM para tirar dúvidas em relação ao conteúdo. A maioria dos estudantes do 3º ano afirmam optar pelas explicações em videoaulas, disponibilizadas pelo Youtube e a maioria do 2º opta por pedir ajuda a um parente ou amigo.

Quadro 26 - Opção para tirar dúvidas em relação a um conteúdo

13) Quando você tem dúvidas em relação a um conteúdo, você costuma:	Respostas do 2º ano	Respostas do 3º ano
a – Procurar explicações, em vídeo, do Youtube.	32(34%)	44(41%)
b – Procurar explicações, em texto, no Google.	22(24%)	22(21%)
c – Pedir ajuda para um amigo ou parente.	37(40%)	39(37%)
d – Ignorar a questão e seguir o estudo.	2(2%)	1(1%)
e – Parar de estudar.	0(0%)	0(0%)

Fonte: Becker (2016, p. 13).

Na pesquisa de Becker (2016), os estudantes sentem a necessidade de explicações para compreender os conteúdos e esclarecer dúvidas; 44% dos estudantes do 3º ano e 32% do 2º ano dizem recorrer a videoaulas do Youtube. As videoaulas são, em sua maioria, constituídas por alguém explicando o conteúdo.

Nesse arcabouço, se faz necessário uma atividade pedagógica mediadora, direcionada pelo professor, que possua maior domínio do conteúdo e atue na zona de desenvolvimento iminente do estudante, proporcionando-lhes condições de apropriação desse conhecimento. Nesse caso, quando o professor não cumpre essa função, o estudante recorre a outro professor e/ou a colegas que já compreenderam melhor o conteúdo.

Mesmo na Escola 01/MS, em que os estudantes citam muito apreço ao lema da escola intitulado “educar pela pesquisa”, defendem o professor como o direcionador da atividade de ensino e têm sua explicação como fundamental para a apropriação de conhecimentos. No trecho abaixo, durante a oficina, é possível verificar essa defesa:

[Então o que é mais importante e que deve vir em primeiro lugar: a pesquisa ou o professor?]
 O professor⁹¹.
 O professor.
 [Tem que haver uma parceria, né?]

⁹⁰ Ele aplicou questionários com seis turmas (entre 2º e 3º ano do EM) de uma escola pública do Distrito Federal.

⁹¹ Cada nova linha/frase é uma nova fala. Na oficina não foi possível relacionar cada fala ao nome de cada estudante.

Porque querendo ou não, por mais que o professor seja ultrapassado, ele vai direcionar a nossa pesquisa, dar o tema para nós escolhermos.

Como ele disse, ele vai saber mais que a internet. Não perdendo o tempo dele, mas ele se formou na faculdade.

Ultrapassado eu digo assim, morto, meio para baixo...

Nem sempre nós vamos ter uma STE⁹² livre, por isso que é bom ter o professor, porque enquanto nós trabalhamos com a pesquisa, por exemplo, quando nós estávamos trabalhando em Movimentos Sociais, cada um trabalha um movimento social diferente, no caso, e sendo assim o professor vai lá na frente e vai explicar os movimentos sociais que todos estão trabalhando, ou os mais importantes.

E se fosse para não ter professor, teria que haver uma sala de informática para cada turma. Tem mais ou menos 16 salas, né?

Por aí.

14 turmas. Teria que haver 14 salas de informática e aí não teria necessidade do professor, entre aspas né. Do mesmo jeito eu acho que teria que ter pelo menos um professor para orientar o assunto, explicar alguma coisa.

Professor ainda mantém a ordem na sala. (Oficina B/Escola 01/MS).

O questionamento feito para os estudantes, durante a oficina, foi para instigar a reflexão acerca do papel do professor diante das constantes defesas da pesquisa como principal instrumento no processo de aprendizagem. As falas, apresentadas acima, são reflexões a partir de lembranças das situações vivenciadas na escola, e nelas os estudantes chegam mais uma vez à consideração de que é o professor o elemento direcionador da atividade de ensino e o possibilitador do processo de aprendizagem.

Ainda que existam livros e salas de tecnologias para realizar a pesquisa, o que está disponível são informações que precisam ser interpretadas e analisadas, daí a grande importância do trabalho docente que não se resume em mostrar aonde encontrar as informações, mas auxilia na indicação das melhores fontes e na compreensão dessas para se transformar em conhecimentos apropriados.

Saviani (2019) esclarece que conhecimento não é informação, é compreender as relações entre as informações, é compreender a natureza dos fenômenos para chegar à sua essência, é compreender em que consiste e em que implica tal conhecimento. As informações compõem, em certa medida, o conhecimento, que as utiliza para a análise e, a partir delas, gerar novos conhecimentos.

As pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, debates, estão em segundo lugar no percentual de citações feitas pelos estudantes, representando 22%. Em alguns casos, esses instrumentos pedagógicos surgiam livremente nas entrevistas ou oficinas e, quando não ocorria, era instigado pela pesquisadora, no intuito de saber se eles facilitavam ou dificultavam a aprendizagem. Abaixo apresentamos algumas falas:

⁹² Sala de Tecnologias Educacionais.

Com certeza porque você está ali correndo atrás do que você quer entender e depois você apresentar todo trabalho que você pesquisou, acho que possivelmente o aluno aprenderia mais. Um professor, por exemplo, vai em uma sala de aula, faz uma aula expositiva e aí a grande maioria dos alunos é desinteressada e alguns interessados... então assim, colocando a pesquisa e motivando o aluno para pesquisar acho que o aluno se tornaria mais interessado porque estaria atrás do seu próprio conhecimento. (David/Escola 01/MS/2º ano TI/16 anos).

Eu acho que quando estou em grupo, faço mais as atividades, com as minhas amigas, a gente conversa, um fala um pouco, cada um dá a sua opinião e a gente faz. As vezes quando estou sozinha que é individual, eu não faço, é raro. (Juliana/Escola 01/MS/1º ano/17 anos).

Olha! Pesquisa? Eu gosto mais da introdução do professor de história, ele não é de passar trabalho, a gente gosta que ele explica, ele chega e já começa a explicar e todo mundo presta atenção nele, ele vai explicando, vai desenhando no quadro, vai brincando com a gente, de uma forma que a gente consegue entender. No caso, a pesquisa, eu penso que não seria uma boa para gente aprender agora porque a gente trabalha durante o dia. Pesquisa seria para gente fazer em casa, a maioria do pessoal trabalha, alguns até final de semana. Pesquisa seria possível mais no final de semana porque a maioria não tem tempo, eu mesmo, tenho folga uma vez na semana, trabalho de segunda a sexta, tenho um domingo e uma vez na semana que eu posso pegar folga. No caso pesquisa já fica complicado para gente, eu saio do trabalho e venho direto para a escola, teria que pesquisar quando chegar em casa depois da escola, tenho que jantar, tomar banho, dormir para acordar cedo e trabalhar de novo, fazer a mesma rotina todos os dias. A pesquisa para quem trabalha e estuda a noite acaba atrapalhando, penso assim. (Titi/Escola 02/MS/3º ano TI/19 anos).

Com o professor explicando é bom, mas quando a gente faz trabalho para apresentar é melhor porque é meio que obrigado a ler. Lendo ali, querendo ou não a gente absorve um pouco de conhecimento, mais do que só com prova ou trabalho com Ctrl C e Ctrl V. (Jhonson/Escola 02/MS/2º ano TI/17 anos).

Olha, estava tendo trabalho aí e não apresentei porque no grupo meu, eles trabalhavam fora, eles não tinham tempo de fazer a parte deles, eu não sei mexer com computador, não sei mesmo, então ficou difícil para mim fazer o negócio lá no computador, fazer os slides e essas coisas tudinho que precisava. Aí juntou eu e um amigo meu, pegamos os livros, catamos as partes mais importantes, apresentamos na frente lá, o restante ficou sem nota. Estavam sem tempo para fazer o trabalho e não conseguiram. (Bruto mesmo/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

A minha parte eu aprendo, agora a dos outros alunos, não muito. Eu não sou muito bom de decorar e de lembrar, para mim mesmo não ajuda muito não. No momento eu lembro sim, mas depois... porque vem mais matérias, mais explicações, mais conteúdos aí você acaba esquecendo. (Edimilson/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

[Você acha que funciona trabalho em grupo?] Sim se todos estiverem dispostos a aprender, não só cada um ficar com a sua parte. Como os professores sempre falam, tem que estudar tudo e não só sua parte, então na minha opinião teria que ser um grupo unido e não cada um com sua parte, junta e todo mundo estuda tudo. (Eduardo/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

[Quando tem trabalhos em grupo, você acha que facilita ou dificulta para você aprender?] Dificulta porque daí eu não aprendo a parte do meu amigo, nem ele a minha. Eu acho melhor fazer sozinho que daí eu vou entendendo um pouco mais sobre o conteúdo e explico melhor. (Jhonata/Escola 04/RO/1º ano/15 anos).

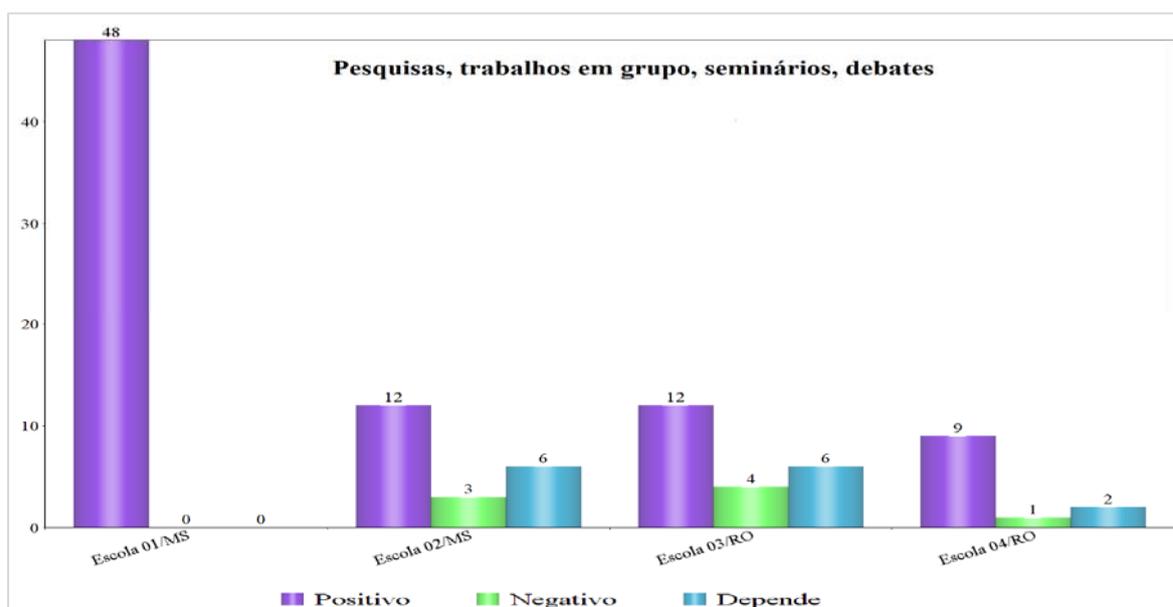
Como se verifica nas falas, os estudantes da Escola 01/MS, possuem uma visão mais positiva da realização dos trabalhos em grupo, das pesquisas, dos seminários e debates, os

considerando facilitadores no processo de aprendizagem. Isso decorre, em grande parte, das condições concretas existentes nessa escola: os estudantes passam o dia juntos na escola, possuem horários destinados a pesquisa dentro do horário escolar, e dispõem de uma sala de STE para as pesquisas. Além disso, eles destacam experiências em atividades de pesquisa na escola, as quais consideram exitosas.

Todas as menções relacionadas a esse eixo, na Escola 01/MS, foram elogiosas para essas ações pedagógicas. Nas demais escolas, as menções são qualificadas em positivas, negativas e depende. Alguns estudantes qualificam como negativas, ou seja, consideram que possuem dificuldades para desenvolver tais ações e para com elas se apropriar dos conhecimentos necessários. Eles relatam que não possuem tempo ou instrumentos disponíveis para realização da pesquisa ou para reunião do grupo, ou ainda que se apropriam apenas da parcela do conteúdo que pesquisaram, outros relatam que apenas decoram para a apresentação.

Muitos estudantes mencionaram as ações pedagógicas, qualificando-as como dependentes da forma como são organizadas. No gráfico abaixo apresentamos as qualificações feitas pelos estudantes em cada fala relacionada às ações pedagógicas que envolvem esse eixo, por escola.

Gráfico 23 - Pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, debates.



Fonte: Zanelato (2020).

Eles assinalam que depende muito dos integrantes do grupo e da capacidade de explicação dos conteúdos de cada colega que está apresentando. Relatam que alguns grupos

possuem colegas que não se empenham na elaboração ou apresentação dos trabalhos e isso dificulta a aprendizagem.

Cabe lembrar que na Escola 04/MS foram realizadas metade das entrevistas (8 no total) e apenas uma oficina. Ainda assim, o quantitativo de menções relacionadas a essas ações foi quase o mesmo das Escolas 02/MS e 03/RO. Além do quantitativo, as Escolas 01/MS e 04/RO foram as que mais comentaram experiências relacionadas a essas ações, mostrando que são atividades recorrentes em sala de aula.

Na Escola 02/MS um diferencial, se comparada às demais, é que alguns estudantes citaram que as pesquisas são realizadas para melhorar a nota da prova. Ou seja, aqueles que não conseguiram atingir a nota esperada devem fazer uma pesquisa e entregar ao professor para ganhar alguns pontos a mais. Nessa forma de organização, o professor entrega para o estudante a responsabilidade de compreender sozinho o conteúdo que não compreendeu durante as aulas.

Com exceção da Escola 01/MS, os estudantes passam apenas um turno estudando e alguns apresentam como agravante a falta de tempo devido às atividades de trabalho no outro período. Outro agravante é a falta de acesso aos meios necessários para pesquisa; a exemplo disso, acima consta a fala de Bruto mesmo/Escola 03/RO/3º ano/18 anos, em que afirma não saber usar o computador. Essas falas retratam como as particularidades podem erigir dificuldades nesse processo e que precisam ser consideradas pelo professor ao planejar suas ações pedagógicas.

O fato de os estudantes não possuírem uma sala para a pesquisa em um horário dentro do cronograma escolar para a realização de tais pesquisas e estudos em grupos, ampliam as possibilidades de um esfacelamento dessa ação pedagógica, promovendo os trabalhos “Frankensteins”, aqueles em que cada aluno prepara a sua parte e junta tudo para a apresentação/entrega. Essa ação pedagógica que deveria, nas condições adequadas, ser um facilitador e promotor da aprendizagem, acaba por não atingir seus propósitos.

Um indicador importante é que, ao preparar uma fala ou escrita para a divulgação aos colegas, eles consideram que se apropriam “melhor” dos conhecimentos, eles fixam melhor as informações. Os estudantes afirmam se preocupar com o fato de estarem expostos diante dos colegas, alguns com mais outros com menos timidez, mas todos preocupados em “não falar besteira”.

Na adolescência, existe grande preocupação em ser aceito pelo grupo e com a avaliação que seus colegas possam fazer dele. Elkonin (1961) alerta que a comunicação com os pares gera constantes análises do comportamento e dos valores expressos pelos colegas e adultos que os rodeiam, e isso contribui na formação de sua personalidade.

Em relação ao estudo, apresentar suas compreensões/sínteses em um debate, seminário, ou exposições escritas, pode ter um efeito motivador para a aprendizagem, já que para expor/defender suas ideias precisarão se apropriar dos conhecimentos necessários. Por outro lado, o professor precisa complementar e debater as exposições de conhecimentos para um aprofundamento da compreensão, principalmente em relação ao que o colega está apresentando, que nem sempre fica muito claro aos demais.

As discussões e debates com relação aos conteúdos escolares devem ser intensas e as opiniões dos adolescentes valorizadas, respeitando o direito de terem um ponto de vista, mas que precise ser fundamentado. O professor não precisa concordar obrigatoriamente com o aluno, mas apresentar argumentos válidos para reflexão e nova compreensão do assunto, que supere o nível de somente informação e avance para o conhecimento conceitual.

O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe a escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer fonte. (DUARTE, 2016, p. 140).

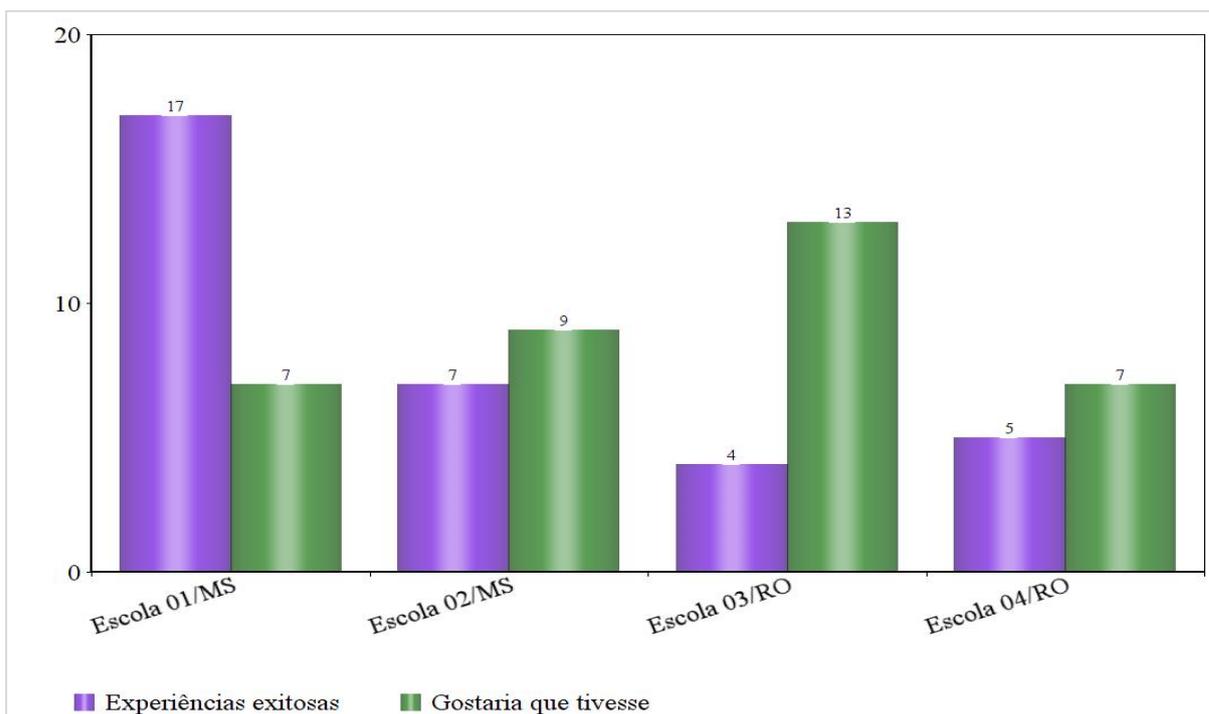
Outra questão a se pensar é sobre a preparação dos estudantes para as apresentações e para a pesquisa. Ao professor cabe direcionar o como e onde pesquisar, e o como organizar e expor as informações encontradas, garantindo que seja possível se chegar aos conhecimentos e suas conexões e traços essenciais.

Pelos dados apresentados fica claro que estudar por apenas um período e no outro trabalhar e/ou não ter condições de acesso às ferramentas necessárias para a pesquisa, é um limitador/dificultador para a apropriação de conhecimento por meio dessas ações pedagógicas, apesar de seres facilitadoras nas condições adequadas, como ocorre na Escola 01/MS.

Outras ações pedagógicas mensuradas foram: aulas dinâmicas, criativas, aulas práticas, laboratórios, passeios, jogos (15%). De acordo com os estudantes, tais ações são benéficas para a aprendizagem. Todas as 69 menções feitas acerca dessas ações pedagógicas estavam relacionadas a exemplos bem sucedidos de experiências na escola atual ou relacionadas às expectativas de como gostariam que fossem as aulas para facilitar a aprendizagem, na concepção dos estudantes.

No gráfico a seguir constam os quantitativos de falas acerca desse item, de acordo com a qualificação feita pelos estudantes de cada escola.

Gráfico 24 - Aulas dinâmicas, criativas, aulas práticas, laboratórios, passeios, jogos



Fonte: Zanelato (2020).

Todas as escolas citaram experiências exitosas com essas ações pedagógicas. A Escola 01/MS foi a que mais apresentou exemplos do que eles acreditam que funciona para a apropriação de conhecimentos, seguida pela Escola 02/MS, Escola 04/RO e Escola 03/RO. Abaixo apresentamos alguns excertos das entrevistas e oficinas, em que eles citam algumas dessas experiências.

Não sei se vocês têm aula com o mesmo professor de física que nós temos...

Sim! Ele é um deus em física!

Ele chega à sala fazendo o maior tumulto, e envolve os alunos. Começa a passar e explicar e do nada solta um palavrão. Ele começa a explicar e eu fico meu deus essa matéria é muito boa...

Muito delícia. Olha que maravilhoso!

Ele usa memes também.

Ele usou um meme sobre um tema que nós estávamos estudando mesmo. Foi muito bacana.

Vocês viram aquela musiquinha que ele fez do vetor? Outra do campo de visão?

Dos espelhos também, do convexo.

Muito legal.

Teve outro professor de física no ano passado que eu não aprendi nada.

Eu não sei nada de química e física do ano passado. (Oficina B/Escola 01/MS).

Os professores aqui já fazem coisas diferentes, eles estão sempre inovando o jeito de dar aula, o professor de manutenção de computadores mesmo, está sempre procurando um jeito diferente de dar aula. Quando começa ficar chato ele vem com uma brincadeira, da última vez ele veio com uma brincadeira de perguntas e respostas sobre a matéria dele. Então os professores, eles realmente procuram melhorar para os alunos quererem aprender aqui, não tenho nada a reclamar. (Tilt/Escola 01/MS/2º ano TI/16 anos).

Eu comecei a perceber que agora eles estão usando... é... eles dão um texto para nós, sobre o conteúdo e nos dão caça palavras... é mais ou menos isso, a gente tem que ler o texto, ler os questionários perguntas e a gente tem que encontrar. O que é mais engraçado é que eu comecei a reparar que todo mundo fica quieto nessas aulas, a maioria dos professores estão usando isso, ficam quieto, fica todo mundo concentrado. Usaram uma ótima técnica de concentração e habilidade de leitura também porque incentiva muito a gente a ler e eu gosto para caramba. (Cate/Escola 02/MS/2º ano TI/18 anos)

[E vamos pensar agora nesses professores que ensinam bem, que são bons professores. O que eles fazem para serem tão bons?]

Chega até a desenhar no quadro.

É...

Ele tem carisma...

Ele faz uma aula diferenciada...

É tipo como se eles fossem... tipo parente.

Eles ensinam coisas para a vida.

Eles te incentivam a participar. Não se preocupam se nós vamos acertar ou não, só querem que façamos. Ele mostra a direção que você precisa caminhar para chegar ao seu potencial máximo. É isso que o professor 5 faz, ele chama no quadro se o aluno errar, tudo bem, ele explica.

Ele explica o que você errou e o que você tem que fazer para acertar aquela questão. E quando todos sabem e um não sabe ele explica minimamente.

Muda até a forma de explicar.

Ele explicou uma matéria com “Star Wars”, eu achei aquilo demais! Ele pegou uma matéria chata e modificou para as coisas legais. Ele fez tipo um foguete... [vários concordaram que foi muito bom] (Oficina A/Escola 02/MS).

[Ontem vocês falaram que é interessante fazer dinâmicas, que dinâmicas são possíveis de fazer para entender?]

Bom, química e física tem como fazer experiências. É bem legal.

Na próxima aula tem trabalho sobre isso.

É a gente vai fazer experiências.

[Isso faz com que vocês gravem melhor as informações?]

Aí você aprende realmente.

Faz com que você aprenda.

Não tem como você fazer um negócio sem saber, você aprende.

[O que mais dá para fazer de dinâmicas? O que poderia ser feito nas aulas de matemática, por exemplo?]

Uma vez o professor fez um bingo, só que tinha que ser rápido. Ele passava as contas de multiplicação e a gente marcava os resultados. Ganhava um ponto.

[Você achou que conseguiu aprender bem assim?]

É porque precisa do raciocínio mais rápido. Eu achei legal.

[O que mais poderia ser feito em matemática, português, qualquer disciplina]

Português e matemática são disciplinas bem difíceis de encontrar dinâmicas.

Não, ano retrasado eu tive aulas com um professor que dava frases para nós escrevermos no quadro, tipo uma dinâmica, mas não uma dinâmica, ele escrevia uma frase no quadro e nós falávamos qual era o verbo que estava indicando, eu acho isso legal da parte dele. Nesse Ensino Médio eu não aprendi nada de português. (Oficina B/Escola 03/RO).

Você falou de dois professores que são bons, como são as aulas deles? Esse de história que você comentou, como são as aulas dele?

Ele passa as questões primeiro e durante essas questões, ele vai explicando, muitas vezes não dá por causa do tempo né, mas dá para pegar bem a matéria dessa forma. E as questões dele são bem... dá para tirar bastante conteúdo, dá para falar bastante sobre aquilo. Ele também faz com que os alunos interajam porque ele seleciona alguns alunos na sala para poder responder as perguntas, a gente responde e ele faz os comentários dele, fala se está certo ou não. As vezes ele passa filme, traz livros para

a gente ler, fala para a gente fazer fichamento que na faculdade tem muito disso, ele é bem dinâmico até. (Suyane/Escola 03/RO/3º ano/17 anos).

Igual o trabalho que o professor W passou, da história do estado, ninguém quis pesquisar no computador, tirando o professor.

Você pesquisou?

Sim.

Eu não pesquisei.

Ele não tem mestrado e é um ótimo professor.

Ele é bom.

A dinâmica dele é diferente.

Ele fez uma exposição para gente ter uma noção da época que estava estudando, esse é o tipo de dinâmica dele.

Ele traz as coisas, ele traz imagens, traz materiais.

Ele trouxe artefatos históricos que só ele tem, são da casa dele, tipo a espada de Cristóvão Colombo, a espada de colégios militares, ele trouxe um monte de coisas para gente ver e ler, isso incentiva a gente.

A dinâmica do outro professor é mais trabalhos diferentes, outros tipos de dinâmica.

Desse professor que ele estava falando antes, o W, ele traz as coisas para gente ver, para gente pegar.

[Isso faz com que grave melhor o conteúdo?]

Exatamente.

É.

Também.

Sim. (Oficina A/Escola 04/RO).

Na minha opinião, desde o começo eu sempre gostei bastante de dinâmica, não ficar só naquela rotina de passar no quadro e escreve, igual ao que o professor de geografia fez há uns bimestres: pegou as coordenadas geográficas, tivemos que montar no pátio e achar cada ponto. Eu achei interessante e para mim que estava com um pouco de dificuldade, facilitou mais para aprender. [Tem mais algum exemplo de dinâmica que facilitou a aprendizagem?] Sim, igual o professor de português fez, fazer uma roda, um círculo, todo mundo lê um livro e todos tinham que expor sua opinião do livro que leu, o que você achou, o que não gostou, o que poderia melhorar, essas coisas do tipo. (Eduardo/Escola 04/RO/1º ano/16 anos).

As experiências de aulas dinâmicas apresentadas giram muito no entorno da criatividade e boa vontade do professor em criar situações que envolvam os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Algumas dinâmicas/práticas são mais complicadas, porque exigem mais do professor, como, por exemplo, elaborar paródias relacionadas aos conteúdos estudados. Algumas, como os passeios de estudos, dependem das condições de acesso aos locais, da mesma forma os laboratórios, que, ainda que já existam nas escolas, dependem de recursos disponibilizados para a compra dos insumos necessários.

Outras dinâmicas dependem mais da criatividade no planejamento do professor, foram citados: caça-palavras, cruzadinhas, leitura e interpretação coletiva de texto/livro, mostrar artefatos históricos (pode ser fotos), perguntas surpresas durante a aula, ir até o pátio da escola para representar coordenadas geográficas, fazer experiências/demonstrações científicas, jogos/gincanas e uso de filmes envolvendo os conteúdos.

Vygotski (1996) e Dragunova (1965), conforme já citamos, esclarecem que com a ampliação do desenvolvimento das funções psíquicas nesse período da vida, se tornam possíveis abstrações mais complexas e se alteram os interesses dos adolescentes e jovens, que costumam se atrair por atividades relacionadas aos jogos, filmes e livros. Vygotski (1996) ainda cita como chave da idade de transição, a conversão da atração em interesses.

Se utilizar de ações pedagógicas, atrativas para os adolescentes e jovens, além de dinamizar e empolgar o processo, pode facilitar o interesse pelo estudo e as apropriações de conhecimentos. Os sujeitos da pesquisa clamam para que os professores façam isso, como é possível verificar nas falas abaixo, em que eles destacam o que gostariam que tivesse nas aulas.

Que é uma boa experiência para nosso conhecimento, mas ao mesmo tempo acho que deixamos um pouco de lado as práticas, pois acho que estudar com práticas laboratoriais melhora muito nossa visão de conhecer o novo. (Geovana1/Escola 01/MS/3º ano/16 anos).

Eu gostaria que tivesse exemplos como passeios, de exemplo de outras coisas que levou pessoas ao sucesso. Por exemplo, um museu, na história, aquilo lá por que é um museu? porque no passado foi algo que iniciou, que foi importante na história no decorrer do tempo, então eu acho que deveria, a meu ver, ter exemplos como lugares... situações... (Caio/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

Minhas percepções: os professores deveriam ter boa vontade de ensinar, ou material escolar deveria ser melhor, deveriam ter aulas práticas, por exemplo, ir aos laboratórios. (Alice/Escola 02/MS/1º ano/15 anos).

[Acesso físico?]

Sim, e também o professor com mais... tipo... sei lá véio... com mais ideias, que apresenta coisas novas para gente, com outro método de ensino.

[Mas aí como seria esse outro método de ensino?]

Ah, sei lá, experiência, debates, sei lá. (Dalton/Escola 02/MS/3º ano/17 anos).

A diferença daquela escola para essa é que aquela tem muita dinâmica. Eu conheço alguns professores de lá e eles são muito dinâmicos e aqui não tem. É tarefa no quadro e acabou. Eu gosto de aprender com dinâmicas, adoro. Mas sem dinâmicas, como aprende?

Chega uma hora que enjoa, as aulas são sempre a mesma coisa.

Tem uma aula que o professor passa a página que é para fazer e se senta, sempre a mesma coisa. Cansa, nós cansamos. (Oficina A/Escola 03/RO).

[Que professor é bom para você? Como ele tem que ser para ser bom para você?]

Tem que ser mais dinâmico. O professor tem que ser mais dinâmico.

Tem que interagir.

Quando o professor faz brincadeiras nós aprendemos.

Dinâmicas.

Não é aquele professor “seco”, que só quer passar atividade.

Vocês estão aprendendo alguma coisa na aula de matemática?

Não, eu não estou prestando atenção na aula.

Eu prestei e não entendi nada.

Eu já estudei em algumas escolas. A escola que eu mais encontrei professores com métodos de ensino diferentes e de fazer com que os alunos realmente prestassem atenção na aula foi em uma escola estadual aqui da cidade, antes de se tornar escola integral, pois muitos professores saíram de lá depois que virou integral. Lá, eles tinham métodos diferenciados. Eu nunca tive dificuldades lá e todas as pessoas que

“você perguntar vão te dizer a mesma coisa. Eles tentavam fazer de uma forma que... não era uma coisa mecânica, era uma coisa legal de fazer. Eles faziam os alunos prestarem atenção, eu gostava bastante de lá. Foi o melhor colégio que eu já estudei. (oficina A/Escola 03/RO).

Eu gostaria de um tipo de ensino melhor com aulas mais amplas e mais dinâmicas, e que os alunos tenham mais interesse e que os professores tenham mais vontade de aprender para ensinar para os alunos. (Fechamento/processamento da Oficina A/Escola 04/RO).

[Em sala de aula, o que vocês acham que funciona? Que daquela forma vocês conseguem aprender?]

Dinâmica (vários concordam)

[Como seria essa dinâmica?]

Trabalhar culturas.

Ser aberto para todos falar. (Oficina A/Escola 04/RO).

O ensino desiderato pelos estudantes é constituído pela fuga da exclusiva tradição de copiar do quadro e responder as questões no caderno. A principal reclamação está na rotina que gera neles desânimo e falta de interesse. Como já mencionamos, são almejadas ações pedagógicas que demandam recursos, mas também várias outras que dependem da capacidade de planejamento do professor. Essas últimas estão relacionadas a jogos/brincadeiras, uso de outras dependências da escola, além de outras possibilidades em que se faz necessário uma atitude mais ativa dos estudantes.

Para Leontiev (1961), os interesses são importantes, visto que o conteúdo que está estudando adquire sentido para o aluno apenas se o interessar e responder ao que deseja conhecer. Seus interesses e desejos são dependentes dos motivos de sua atividade. Para que o estudo seja interessante para o estudante, o autor aponta dois fatos psicológicos a serem considerados em conjunto: em primeiro lugar, o ensino deve se pautar nos interesses dos alunos ainda que esses não coincidam com o conteúdo que será ensinado; e, em segundo lugar, se faz necessária a criação de novos interesses.

Não é elaborada, por Leontiev (1961, p. 352), uma proposta pedagógica para atender esses fatos psicológicos por ele citados, apenas cita exemplos, explicando que a maneira como o professor apresenta um determinado conteúdo ao aluno pode atrair a sua atenção. Tal apresentação deveria vir acompanhada de “uma trama de problemas, com complicações e dificuldades referentes ao tema, apresentado com simplicidade e comodidade, culminando na forma de resolução do problema geral (...)”. A organização de tal processo levaria a um círculo de conhecimentos.

Algumas falas, ao longo da pesquisa, citaram justamente isso, que, dependendo da maneira como o professor aborda o conteúdo, pode despertar o interesse e a curiosidade do

estudante. Ainda que eles gostem e necessitem das explicações dos professores, sentem a necessidade de fazer parte do processo, sendo agentes ativos em pesquisas e descobertas.

Pautados no EHC, reforçamos que a forma de ministrar uma disciplina precisa estar relacionada ao conteúdo, é preciso que alcance os objetivos de aprendizagem do conhecimento sistematizado em suas mais ricas expressões. Não se pode pensar em uma aula dinâmica e divertida que não exija esforços mentais dos estudantes e que não promova apropriação de conhecimentos.

O professor precisa ser o sujeito ativo que possui um conhecimento sintético mais aprofundado sobre o conteúdo e ser o direcionador do processo de ensino, entretanto, suas ações precisam ser organizadas de forma que o estudante também seja um sujeito ativo, capaz de raciocinar e elaborar pensamentos a partir de suas apropriações já conquistadas.

Outro ponto a ser considerado pelo professor é a criação de interesse, utilizando-se de ações em que os estudantes consigam vislumbrar aplicações práticas do conteúdo, uso de filmes, imagens e jogos. Essas alternativas já haviam sido apontadas pelos clássicos do EHC e apareceram também nas falas dos estudantes, sendo consideradas como facilitadoras da aprendizagem.

Leontiev (1978) adverte que o professor precisa direcionar o campo de atenção do estudante, o que só é possível quando se adquire consciência de seus motivos e objetivos. Para ele (1978, p. 193), “só se faz consciente quando o conteúdo aparece diante do sujeito como objeto orientado diretamente a uma ou outra ação sua”. Por isso, o estudante não pode ser tomado como um ser passivo, ele precisa atuar nesse processo, e deve atuar teoricamente, se utilizando de conceitos.

Por outro lado, não se pode deixar de ressaltar que o professor também está inserido em um processo de precarização de trabalho, o que determina suas condições concretas de atuação na atividade de ensino. Disso resulta, por vezes, dificuldades na aprendizagem dos estudantes. A exemplo, aparece muito na pesquisa, durante a coleta/produção de dados, a reclamação relacionada ao “só copiar”. Somente fazer cópias do livro, do quadro ou dos slides, mesmo tendo o conteúdo nos livros didáticos, é um item que apareceu durante as entrevistas e oficinas, da mesma forma, a falta de criatividade e motivação dos professores durante as aulas.

No decorrer das entrevistas o assunto surgia quando o estudante falava acerca de como eram as aulas e como gostariam que fosse; já nas oficinas foi a partir da utilização da música de Gabriel Pensador (Anexo B), que cita a seguinte frase “quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci, decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”. Abaixo destacamos algumas falas relacionadas a cópia.

Realmente. E esse sistema de provas não é nada dinâmico. Para alguns alunos eles se sentam lá na sala, na aula, vão copiar e decorar aquele conteúdo e depois eles fazem a prova e tiram 10, assim bonitinho. E os outros alunos que não entenderam e preferem não decorar? Eles desistem de estudar.

Essa parte das coisas bem-feitas eu entendo, porque eu não sei se vocês passaram por isso também, mas copiar mais ou menos uns 10 slides de textos falando sobre bactérias, vírus, transmissão e 10 slides de texto e ele dizer “por hoje é só”.

Só.

Por hoje é só.

Eu acho mais interessante passar os slides e após os alunos copiarem ou até mesmo antes, explicar a matéria. (Oficina A/Escola 01/MS).

Tem que explicar também senão a gente não entende.

É, porque uma hora você vai ler aquilo ali e não vai entender.

Eu copiei um texto gigante, mas não li. (Oficina B/Escola 01/MS).

Eles usam bastante imagens no Datashow, eles explicam essas imagens, o que eu acho bem bacana, porque fixam na nossa mente. Eles não usam muito livro porque sei lá, eu acho que livro é uma coisa muito clichê, ficar lá só copiando e repassando para o caderno, como se fosse uma máquina. Eu acho legal as discussões que eles elaboram com a gente, eles fazem a gente participar da aula, não apenas dão aula. (Pablo/Escola 01/MS/3º ano TI/18 anos).

Você não estuda, e sim copia o que está no livro. Você faz xerox do livro na prova. Não tem o que você aprender. (Oficina A/Escola 02/MS).

Eu vejo que ele não ficava só no copiar, ele queria realmente que nós aprendêssemos. (Oficina B/Escola 02/MS).

Minha preocupação sobre o estudo, é que uma grande parte dos alunos não dão valor a essa riqueza que é o direito de estudar, e também não somos muito incentivados a estudar, e a falta de estrutura também acaba desmotivando os alunos. Os professores poderiam desenvolver aulas que nos tire do “quadro e copiar”. (Poliana/Escola 02/MS/3º ano/17 anos).

Quando a sala está quieta, quando o professor não é tão ignorante, vem e conversa com os alunos, dá bom dia. Quando o professor não escreve muito e sim explica mais o conteúdo, fica mais fácil de entender, porque se o professor chega na sala e enche o quadro, passa tarefa, passa isso, passa aquilo, as vezes a gente nem aprende. Copia com fone de ouvido, está copiando aqui, mas está com a cabeça lá na música, lá em outro lugar e acaba nem prestando atenção no conteúdo. Tem professor que chega lá e diz copia e faz o resumo do capítulo 1 e fica no telefone, aí fica difícil. Na hora da prova dá um monte de texto, como é que nós vamos saber, sendo que não tem o conteúdo na cabeça, só copiado no caderno. (Jhonson/Escola 02/MS/2º ano TI/17 anos).

Tem gente que só [aprende] escrevendo por isso que a gente escreve e o professor também explica. Mas não passar a vida inteira no quadro, fazer uma coisa diferenciada, por exemplo, sair do ambiente da escola para ir em outro lugar para a gente fazer a pesquisa sobre aquele lugar ou alguma coisa relacionada. Ia ser uma forma mais animada praticamente porque na sala você fica lá que nem um zumbi, você vai copiar, estudar para prova, meti a prova e pronto, tirou a nota. (Thaynara/Escola 02/MS/1º ano/15 anos).

Muitos professores usam esse método e aí você não adapta bem as coisas, você não consegue raciocinar bem porque você acaba virando um robô: ele escreve no quadro, você copia e entende em casa e faz. Você vira uma máquina, querendo ou não. (Matheus/Escola 02/MS/2º ano/18 anos).

Tem muito professor aqui que, dependendo da área, faz debate, é uma coisa que todo aluno gosta, porque você expressa a sua opinião, você já se abre mais, você é mais solto. Outra coisa é gincana, esses dias o professor de história fez, meninos contra as meninas. Isso é bom, porque você aprende de uma forma extrovertida, se divertindo, ali na amizade, é uma coisa legal também. Você se desprende um pouco daquela coisa mesmice, entendeu? Você se abre... a cabeça, você esfria a cabeça porque é em tom de brincadeira. Não por ser brincadeira, aquele é um ambiente de estudo onde a gente está para conseguir um objetivo, mas você consegue ter uma nota boa com você fazendo aquilo mais de boa, mais leve, mais calmo, menos tenso do que só passar no quadro e copiar. (...) Deveria ser moderado entre o atual método e um pouco mais revolucionário que ajude quem tem mais dificuldade naquela determinada área, porque nem todo mundo é de exatas, nem todo mundo é de humanas, nem todo mundo é de biológicas, a gente vive em um mundo completamente de pessoas diferentes. Se tem uma pessoa que tem dificuldade de matemática e o professor faz uma aula mais dinâmica, pode ser que a pessoa aprenda mais com aquela aula mais dinâmica, mas não deixando o método de passar no quadro, de copiar e ter no caderno para na hora do estudo, você ter a condição de estudar. Aquela parte do texto ajuda até um determinado momento, porque você tem informações contidas no seu caderno, ele pode te dar nota; só que em outros você acaba virando uma máquina. Então você não colocar um método muito antigo e nem um muito novo, você juntar os dois e fazer uma mesclagem daquilo. (Matheus/Escola 02/MS/2º ano/18 anos).

Tem professor que dá ponto somente para o aluno copiar, mas às vezes o aluno não entende o assunto e só cópia. Tirei um 10 na prova, mas, não aprendi nada. Mas que bom, tirei 10 e passei. Todo mundo quer isso.

(...)

Só tarefa no quadro, se senta e fica mexendo no celular.

É, só, acabou.

Tem professor que fala que quando chegarmos ao nível deles podemos mexer no celular. Que nível?

O que tem de mais diferente é quando vamos ao laboratório. Mandam-nos pesquisar e copiar no caderno. Você nem lê, só copiar.

Alguns mandam fazer resumos.

[Vocês não usam o livro didático?]

Sim.

É o que nós estávamos falando, eles só mandam copiar do livro e resolver algumas atividades e acabou. Dizem que na próxima aula respondem as atividades conosco.

[Mas o livro não fica com vocês?]

Fica.

[E mesmo assim vocês têm que copiar no caderno?]

Sim.

Sim.

É nos mandam copiar textos enormes para entregar no outro dia. Acham que não temos mais nada para fazer.

[Mas se o livro está com vocês, qual a necessidade de copiar?]

Mas é isso que nós não gostamos.

Quando não temos mais nada para fazer, eles mandam fazer isso para não ficarem olhando para a nossa cara.

(...)

O professor de português, as vezes explica muito bem, ele passa muita tarefa do livro, passa três páginas e você copia tudo no caderno e responde tudo e ele não dá visto, não. Depende. Só quando ele tem uma aula e falta muita gente, daí ele diz “só porque vocês vieram então vou pedir para vocês”.

O professor de matemática é assim.

Na verdade, hoje, os professores não estão nem aí, só querem vir aqui marcar a presença deles e receber o “salarinho” ao final do mês. Se nós não nos esforçarmos somos nós que saímos perdendo. (Oficina A/Escola 03/RO).

[Pelo que vocês falam, parece que é só copiar o texto certinho, lá. Porque geralmente, não adianta copiar e colar o texto na resposta tem que entender e explicar com suas próprias palavras. Não é feito assim?]
 É, mas tem professor que deixa fazer isso?
 Não, para o professor 2, tem que ser a resposta do livro, nem resumir você pode que ele fala que é resposta “sebosa”. (Oficina B/Escola 03/RO).

A maioria das falas são oriundas da Escola 02/MS e ocorreram em maior quantidade durante as entrevistas. A partir delas podemos vislumbrar uma elevada reclamação em relação a cópia, isso se deve principalmente por ela ser uma ação pedagógica que não viceja o raciocínio ou a criatividade, nem o interesse, não impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

A proposta de realizar uma cópia, sequer almeja uma atitude ativa dos estudantes e isso é percebido por eles, que, por sua vez, sentem-se envolvidos em um processo mecânico, monótono e sem sentido, visto que não alcança os objetivos de apropriação de conhecimentos e/ou de obtenção de notas para ser aprovado no corrente ano/série.

Quando os estudantes reivindicam aulas dinâmicas, por vezes estão se referindo a fuga desse tipo de aula que apenas solicita deles uma atitude passiva de reprodução mecânica das formas do texto e não de compreensão de seu conteúdo. A fixação na memória de determinado conteúdo é facilitada quando conseguimos relacionar com algo que já conhecemos, ou seja, quando nos apoiamos em apropriações já realizadas.

De acordo com Sokolov (1961, p. 208), existe a fixação mecânica e a fixação racional da memória, esta última defendida por ele por ser baseada “em associações generalizadas e sistemáticas; estas são reflexo das qualidades e relações principais e essenciais dos objetos. Quando se fixa na memória racionalmente se criam conexões pelo sentido, as quais são associações agrupadas e generalizadas por meio da palavra (...)”. Ao contrário, quando ocorre uma fixação mecânica, se criam apenas conexões isoladas e momentâneas que possibilitam refletir superficialmente os fenômenos e objetos.

A fixação racional se apoia em conexões já realizadas, então se faz necessário, primeiro, a compreensão das relações e conexões de determinados conceitos e isso não ocorre de maneira mecânica, sem sentido e sem interesse. O que os estudantes relataram acima, em relação à solicitação de cópia de textos, não é uma ação pedagógica que impulsiona sequer a fixação mecânica.

Tal tarefa tampouco consegue atrair a atenção dos adolescentes e jovens. Smirnov (1961), explica que a atenção do estudante ocorre de forma melhor quando se exige dele um trabalho mental em que ele terá condições de resolver com certo grau de esforço, sem que sejam

apenas passivos diante das ações do professor. Ou seja, propor uma tarefa que não seja demasiadamente fácil ou difícil demais dentro de suas possibilidades.

Para isso, se faz necessário conhecer o nível de conhecimento já apropriado pelos estudantes. Pelas falas dos estudantes, isso ocorre nas atividades avaliativas, principalmente por meio de provas escritas. Essas foram alvo de inúmeras reclamações no decorrer da coleta/produção de dados, principalmente por ocorrer em excesso.

Em todas as escolas, os estudantes admitiram se utilizar de “colas” para realizar as provas e obter boas notas, tomando-a como uma saída para driblar a não aprendizagem. Foi citada inclusive como um exemplo de criatividade utilizada no estudo. Abaixo citamos alguns exemplos de falas voltadas a esse tema.

Mas essa escola é muito boa em questão de memorização, eu fui transferido há pouco tempo e na minha última escola, era uma semana inteira com dez provas para fazer. Eu acho que às vezes os professores têm que se controlar, pois acabam passando muitos trabalhos para os alunos, e nós ficamos muito acumulados, e acaba dificultando a aprendizagem. Eu sou do integrado, e eles passam projetos, passam calculadoras, passam várias coisas. Bimestre passado foi mais tenso, teve muito mais trabalhos e em pouco tempo. Esse bimestre está mais controlado. (Oficina A/Escola 01/MS)

As vezes nós estudamos, entendemos tudo e chega na hora da prova não tem nada a ver com o que nós entendemos e estudamos. Por exemplo, tem professor que passa revisão, eles passam a revisão para nós fazermos e na prova passa assuntos completamente diferentes. Eu fiquei estudando e quando chega na prova, eles mudam. E depois reclamam que as notas estão baixas. Reclamam que nós não sabemos ler. Que não sabemos interpretar. (Oficina B/Escola 02/MS).

[Sobre as avaliações, o que vocês acham?]

Eu acho prova desnecessário.

Eu também.

Se você fizer as atividades, porque você já fez, é só fazer novamente.

Não, tem pessoas que colam.

Eu acho que não precisava ter. Porque trabalho em grupo, apresentado eu entendo mais que prova. Pois prova nós ficamos tentando decorar por uma semana e depois esquecemos.

Nós não aprendemos, só decoramos.

É. (Oficina B/Escola 03/RO).

Não é algo de um aluno exemplar, mas na hora de você colar você inventa um jeito, de qualquer jeito você cola, é num pedaço de papel, é na borracha, é não sei o que. Em sala de aula, tem uns que fazem slide, outros lê no papel, tem que ter criatividade. (Oficina A/Escola 04/RO).

Nesses excertos, os estudantes reclamam do excesso de provas e das revisões e exercícios antes da prova não coincidirem com as constantes na prova. Não analisamos a fundo, até por não termos tido acesso aos conteúdos ministrados e aos da prova para chegarmos a uma conclusão. Entretanto, uma das possibilidades de isso acontecer é o fato dos estudantes não se

apropriarem dos conceitos científicos tratados durante a aula e, com isso, não conseguirem utilizá-los para operar na análise de outras situações-problemas apontadas nas provas.

Como eles afirmam que apenas decoram (memorizam mecanicamente) para as provas, se o professor mudar a situação-problema ou não apresentar exatamente como descrito nas revisões e exercícios anteriores, terão dificuldades para responder. O pensamento teórico é justamente conseguir operar com os conceitos apropriados, ou, dito de outra maneira, é conseguir pensar/raciocinar outras questões se utilizando daqueles conceitos já interiorizados; para isso, o estudante precisa compreender os conceitos em seus traços essenciais.

Para Vygotski (1996, p. 109), somente quando se domina o pensamento conceitual se “começa a dominar a essência do objeto, descobre seus vínculos e relações com outro objeto, começa a correlacioná-los, a unir pela primeira vez os diversos elementos de sua experiência e só então tem uma visão coerente do mundo como um todo”.

Juntamente com as dificuldades nas ações propostas pelos professores, os estudantes descrevem dificuldades nas relações professor-estudante. No decorrer das entrevistas e oficinas, por inúmeras vezes os estudantes se reportaram a essas relações. As classificamos em dois grupos de acordo com os principais agentes: no primeiro, as relações direcionadas pelo professor, relacionada aos aspectos cognitivos e socioemocionais do processo de ensino e aprendizagem; no segundo, direcionada pelos estudantes, relacionada a disciplina e indisciplina dos estudantes, falta de respeito com o professor e pouco interesse pela aula .

Abaixo apontamos algumas falas referentes ao primeiro grupo, em que ficam evidentes as facilidades e dificuldades na aprendizagem enfrentadas diante das relações socioemocionais constituídas no processo de ensino.

É tudo na base da pesquisa. Só que eles sabem explicar bem, se a gente não entende, volta tudo para explicar para gente. Eu tenho dificuldade para aprender muitas coisas, só que tipo assim, eu acabo não tirando dúvida por medo de eles não ensinar, mas se a gente tiver dúvidas, eles ensinam. Eles têm esse método de ensinar a gente, tipo de colocar na cabeça deles que a gente tem que aprender aquilo que eles estão explicando, se a gente não entender, a gente tem que tirar dúvida, coisa que é metade da sala não faz. [Por que você acha que o pessoal não tira dúvidas? Têm medo do professor?] É sim, as vezes sim, o professor acaba passando para gente que não quer explicar de novo, meio que não quer voltar o assunto de novo. Eu tenho medo às vezes de falar “ai professor eu não entendi, tem como o senhor voltar de novo?”. Às vezes eu tenho medo, só que a gente precisa se abrir para falar aquilo que a gente não entendeu porque, tipo assim numa faculdade, o professor está lá explicando e a gente não tira dúvida... na faculdade a gente vai acabar tendo dúvidas se a gente não tiro dúvidas no nosso Ensino Médio. (Isadora/Escola 01/MS/2º ano/16 anos).

[Como gostaria que fosse?] Os professores não tão rígidos assim no sentido de ser ignorante, que passasse mais trabalhos, mais atividades para gente fazer em casa, mais tarefa. Se não entendeu, quero que explique de novo, porque muitos professores... se a gente não entendeu, eles dizem para assistir uma videoaula que ajuda. A gente não

quer videoaula, a gente quer que o professor explique, porque na videoaula não tem como tirar dúvidas. (Jhonson/Escola 02/MS/2º ano TI/17 anos).

O de química eu aprendo mais que alguns. Ele explica muito bem e dá mais atenção para os alunos. Tem alguns que são ignorantes, tem alguns que você faz uma pergunta e ele está com problema em casa e desconta na gente. Não é assim, ele estar com problema e descontar na gente, se a gente pergunta algo ele tem que saber responder com educação, porque senão o aluno também fica com raiva do professor e é chato isso. (Carol/Escola 03/RO/1º ano/17 anos).

As vezes os professores do outro colégio eram mais simpáticos com a gente por causa do tempo que a gente ficava com eles, a gente tinha mais intimidades, vamos dizer assim, eles conversavam mais com a gente. Já aqui como a gente tem um período mais curto, os professores já não conhecem muito a gente, não que eles entram, passam o conteúdo e sai, eles conversam com a gente, fazem uma brincadeira, isso e aquilo, mas como na outra escola a gente tinha a questão da tutoria, os nossos professores basicamente ajudavam a gente em tudo, tanto problema familiar quanto problema na escola mesmo. (Henrique/Escola 04/RO/2º ano/16 anos).

Nas falas, pode-se observar que determinados comportamentos do professor intimidam os estudantes, fazendo-os evitar pedir mais explicações para compreender de forma mais efetiva o conteúdo. Em alguns momentos percebe-se certo descaso ao exercer a profissão e falta de interesse/comprometimento para que o aluno aprenda realmente, isso pode ser reafirmado nas falas abaixo, que evidenciam ainda a falta de respeito com os estudantes.

Mas um professor chegar na sala e toda vez que ele entrar na sala não dá um bom dia, é ser mal-educado e isso é em todas as vezes que entra na sala. Isso acaba fazendo com que a pessoa “pegue birra” do professor e não aprenda. (Oficina A/Escola 01/MS).

Eu não tenho aula com ele, tenho aula com o professor 2, mas um dia ele foi substituir o professor 2 e chegou na sala querendo gritar com todos e já foi separando os alunos e perguntou ao líder da sala quem eram os melhores alunos da sala. E se os piores fizerem alguma coisa de errado o professor 2 chama eles de burros. Foi assim na minha sala. (Oficina B/Escola 01/MS).

Alguns professores são ignorantes e pegam muito no pé, são bons professores só que como pessoas são péssimos, acho que o respeito que eu dou para eles eu também deveria receber e às vezes por não gostar de tal professor, desanima ainda mais, mesmo gostando da matéria. (Ângela/Escola 02/MS/3º ano/17 anos).

Professores sem tato algum para explicar, com ignorância, sala de aula é barulhenta e sem graça, um lugar horrível. (Terror Z/Escola 02/MS/1º ano/17 anos).

E eles (direção e coordenação) nos tratam como se tivéssemos matado alguém, não quer saber o que aconteceu para você estar ali, só quer ouvir o professor. Os alunos estão sempre errados.

É.

Às vezes o aluno estava quieto e só foi se levantar para devolver alguma coisa e o professor já diz que o aluno só fica em pé e já manda para a direção. Aconteceu isso com um colega meu, o professor começou falar um monte de coisa para ele e mandou ele para a diretoria. (Oficina B/Escola 02/MS)

Bom, no meu caso eu só tenho que reclamar dos professores que não explicam muito bem, e alguns são meio ignorantes. (Yuka/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

Os professores ser menos ignorantes. (Larissa/Escola 03/RO/1º ano/17 anos).

Mas eu tenho um probleminha quanto a alguns professores, tem professores dessa escola que trata os alunos de forma diferente, uns eles tratam bem e outros mal, para uns eles dão visto, para outros não, e isso eu acho uma barbaridade, pois eu acho que os professores estão aqui para ensinar e não para fazer amigos e inimigos. (Thalita/Escola 03/RO/1º ano/16 anos).

[Nas aulas, de alguma forma é incentivada a criatividade?] Não. Pelo pique da felicidade dos professores, eu acho que não. São todos “morgados, noiados⁹³”.

[Por que vocês acham isso? Por que você acha isso?]

Ah, não sei. Pela falta de atenção, falta de dar valor as coisas.

Às vezes também pela ignorância.

É, alguns professores sim, outros não.

Falta de eles usarem a criatividade, eles trazerem a experiência deles para gente. (Oficina A/Escola 03/RO).

Tem professores que são ignorantes, ficam fazendo cara feia. Se ele for ignorante comigo eu não vou ter coragem de perguntar a próxima vez. (Oficina A/Escola 03/RO).

Nós temos medo. Todos os professores quando nós pedimos para repetir a explicação nos tratam com ignorância.

São todos.

Isso que eles falam que são nossos amigos (Oficina B/Escola 03/RO).

São verdadeiras denúncias contra alguns professores em relação a falta de respeito e comprometimento com a sua tarefa de ensinar. Ainda que não tenhamos escutado a versão dos professores quanto a isso, e feito uma avaliação de todo contexto em que se deram os acontecimentos, o que vale destacar aqui é que essa é a forma como os estudantes se sentem e a maneira como vislumbram a situação.

As falas foram selecionadas em instrumentos diferentes (entrevista e oficinas) e o único direcionamento que poderia remeter a esse assunto foi um trecho da música de Gabriel o pensador, em que é feita a referência aos alunos “serem tratados como ameba”. A maioria das falas veio à tona de maneira gratuita, por ser algo que os estudantes sentiram necessidade de falar.

As críticas aos professores foram mais acentuadas nas escolas 02/MS e 03/RO. Na Escola 04/RO não houve comentários dessa natureza, nem elogiando e nem reclamando, talvez por ter sido reduzido o processo de coleta/produção dos dados, talvez pelo contexto de militarização da escola, ou talvez por não ser algo que chame a atenção dos estudantes.

Desde a adolescência existe uma busca pelo direito de serem aceitos como “não crianças”, a autorreflexão como tomada de consciência de si, e busca pela sua posição no mundo adulto (KON, 1980). Mudam as posições que esses indivíduos atuam nas relações sociais e,

⁹³ Gírias locais utilizadas para se referir a pessoa de ações lentas, cansadas, preguiçosas, sonolentas.

com isso, muda a forma como querem ser tratados pelos demais. Durante a infância talvez a falta de um “bom dia” do professor, não tivesse uma conotação tão ofensiva como tem agora, que já se consideram “não-crianças” e querem ser tratados como tal.

A forma desrespeitosa como os adolescentes são tratados por alguns professores, não ocorre apenas nas escolas pesquisadas, aparece também nas pesquisas de Checchia e Souza (2014) e de Sposito (2005), demonstrando que falta de respeito e humilhação compõem a realidade presente nas relações escolares entre professores e adolescentes.

Contrariamente, ao serem instigados a falar sobre a forma como os professores conseguem atrair aqueles estudantes mais desinteressados, citaram a importância de serem tratados com respeito e do professor ter interesse pela aprendizagem do estudante. Abaixo, apresentamos alguns excertos.

[Tentem lembrar o que faz com que eles se interessem. Que tipo de professor consegue motivar para que eles se interessem...]

Um professor que interage com o aluno.

Um clone do professor 6.

Na minha sala, sempre tem aqueles alunos que se sentam no fundo que não se interessam pelo conteúdo, mas no final das contas esses alunos são os que mais têm facilidade em aprender o conteúdo. Aí os professores trabalham com isso, despertam o interesse do aluno...

[Mas como eles fazem para despertar o interesse?]

Eu não sei. Eles conversam com os alunos. Ele senta e fala “fulano, você é muito bom em matemática e eu gostaria que você fosse o meu monitor, mas você só fica conversando na aula e ao invés de você ajudar seus amigos você conversa com eles distraíndo-os da atividade”. Eu acho que para despertar o interesse desses alunos que se mostra desinteressados o professor tem que quebrar aquela barreira de “eu sou professor, não posso me demonstrar vulnerável” e conversar com o aluno “estou te observando e você tem um comportamento péssimo, mas você é um bom aluno”. O professor buscar o aluno, saber o que está acontecendo, dar abertura para o aluno.

Sobre os professores que motivam os alunos, aqui na escola tem alguns professores que motivam muitos os alunos, não sei o que eles fazem, mas eles têm um método de puxar a atenção dos alunos. Eu não tenho aula com dois professores que eu não vou citar aqui o nome, eles são da base técnica, mas pelo que me falam esses professores são muito bons em chamar atenção dos alunos. Dois professores da base técnica, professor 3 e 4.

Amo esses professores!

São maravilhosos.

Não sei como eles conseguem fixar o olhar dos alunos para eles... Agora vamos falar dos professores do regular, os professores que conseguem chamar a atenção dos alunos de uma forma extraordinária. (Citam alguns).

[Eu não conheço esses professores, o que eles fazem que conseguem motivar?]

Sei lá.

Não sei.

O modo que ele fala conosco que chama a nossa atenção.

Sei lá, o jeito de eles falarem.

A matéria.

Eu acho que é mais a questão do dom...

Ele é mais humano.

Ele se permite...

Fala com a sala como se nós fossemos amigos...

O professor 5 fala conosco como se fossemos irmãos dele.

É muito maravilhoso.

O professor 5 é muito legal. No começo, achava ele chato, pois era muito sério, mas depois que nós começamos a conversar e passei a conhecer, toda a sala passou a gostar dele. Quando nos sentamos ao lado dele para conversar, ele começa a conversar conosco como se fossemos amigos não só da escola, lá fora, como se nos conhecêssemos há anos.

É aquela coisa do professor dar abertura ao aluno, falar com o aluno.

Essa liberdade que nós temos com os professores, nessa escola, é muito boa. Só que não só os professores que fazem a escola também né. Os bibliotecários são maravilhosos também, no primeiro ano eles nos deram muitos conselhos.

Está falando isso só porque ele gosta de você né?

Eles são educados, nos ajudam muito...

Eles são essenciais.

Quem convive com ele?

Eu!

Ele é um amor.

Ele é um amor de pessoa. (Oficina B/Escola 01/MS).

E também depende muito da paixão do profissional. Agora nós estamos no terceiro ano e no meu caso, eu ainda estou bem indecisa com a minha profissão, porque eu vi que profissão e casamento são iguais, nós temos que saber escolher. Aí eu decidi qual curso fazer, pois quando alguém faz algo que gosta vem a criatividade para as suas aulas. Por exemplo, o professor 3, o professor 4, o professor 5, eles tentam fazer o máximo, aulas mais diversificadas e não ficava só no copiar e atividade, explicação. O professor 3, sempre deixava mais animado, ele fez batalha naval conosco! Eu fiquei muito surpresa! Ele ia lá e desenhava no quadro! Ele se dispõe! Acho legal como faz o professor 5, ele procura saber aonde você está errando, quais são as suas dificuldades. No passado tinha uma colega que precisava usar óculos e ele se preocupava se ela já havia ido ao oftalmologista, se já havia mandado fazer os óculos e quando ia chegar. Ele se preocupava. E eu vejo que falta essa preocupação nos professores. Tem professores que quando nós reclamamos que tem muito conteúdo, eles não ligam. Está certo que tem professores que tem três períodos para dar aula, tudo bem, nós entendemos. Assim como nós temos que ajudar a mãe em casa e estudar, também cansa. No meu caso, eu fico revoltada quando alguém fala que eu só estudo porque estudar cansa e muito.

Verdade.

Eles desvalorizam a nossa opinião e o nosso cansaço. Esses dias me falaram que jovem não cansa e então eu disse que sou uma idosa. Eu sou super cansada, eu já acordo querendo dormir. (Alguns concordam). (Oficina A/Escola 02/MS).

Nós estávamos com um professor de química que estava dando aulas de física, quando ele explicava ninguém entendia nada. Ele passou uma atividade valendo dois-três pontos, mas, ninguém sabia como fazer. Eu pedi para ele explicar e ele não quis. Aí eu pedi autorização para ir na direção, ele disse que se fosse para ir reclamar dele que eu poderia “ir com Deus”. Eu saí e fui falar com a diretora. Quando eu voltei para sala ele estava explicando parte por parte. Ele esperou eu ir lá e reclamar para explicar corretamente o conteúdo. Porque depois que ele explicou direito todos entenderam. Hoje ele não dá mais aula para nós, entrou outro professor no lugar dele, com uma explicação muito melhor. (Oficina A/Escola 03).

É um estudo de qualidade, os professores serem mais rígidos, que motivem os alunos que estão desmotivados e que ajudem, que não desistam e falem “se quiser aprender ok, se não quiser estou nem aí”. Isso acaba mais ainda com a autoestima e prejudica o aluno que não quer nada. Eu acho que se o professor tiver interesse pelo aluno, se ele quiser ajudar de verdade o aluno, ele vai se importar com o aluno. (Oficina A/Escola 4).

O que se verifica nas falas dos estudantes é que há professores que se envolvem e se empenham na atividade de ensino, corroborando para que eles se apropriem dos conhecimentos

com mais facilidade. Já outros professores não o fazem, e dificultam ou impedem a aprendizagem. É preciso analisar a processualidade das relações em que isso se estabelece e afeta as ações do professor: a precarização das relações de trabalho em que o professor está inserido e a precarização da escola também promovida pela sociedade capitalista, o desrespeito à ciência, à educação e à educação como ciência, a formação dos professores, a desvalorização da carreira docente, e decorrente desses, o adoecimento psíquico docente que vem se ampliando.

De acordo com Urt (2012, p. 32), “o significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar (...)”. Para a autora, a unidade do trabalho docente está constituída também pelo sentido pessoal que essa atividade tem para ele, e “quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar”.

Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 29-30), esclarecem que “se por um lado nem sempre o aluno consegue se apropriar dos conteúdos curriculares, por outro tem se mostrado frequente a impossibilidade do professor ensinar – e assim cumprir com o significado social da escola”. As autoras destacam que disso pode decorrer o adoecimento psíquico de ambos.

Tal qual ocorre com os estudantes, as condições concretas nas quais os professores estão inseridos se tornam fundamentais e determinantes nas possibilidades de desenvolvimento de sua atividade. Por vezes, tais condições podem desencadear o sofrimento psíquico. A exemplo disso, citaremos dois estudos publicados recentemente, em que se constata a situação do adoecimento docente em MS.

Um deles, realizado com professores da rede pública municipal de Campo Grande (DAGHER, 2019), constata que no ano de 2018, ocorreram 2111 afastamentos médicos por sete ou mais dias, desses, 812 estavam vinculados à Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)-F⁹⁴. Ou seja, 38,4% dos afastamentos foram em decorrência de algum tipo de sofrimento psíquico.

Outro estudo, o de Fernandes (2019), realizado com professores da rede estadual de Campo Grande/MS, aponta que em 2018 foi registrado um total de 3.041 perícias médicas, dessas, 1.280 estão relacionadas ao CID-F. Desse total de perícias de 2018, relacionadas ao CID-F, foram concedidas 425 licenças médicas, com prevalência do Transtorno Misto Ansioso e Depressivo (F41.2).

⁹⁴ Para uma lista completa da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, de letra F, acesse: < <https://www.medicinanet.com.br/cid10/f.htm>>.

Fernandes (2019, p. 139) destaca que os motivos que direcionam à atividade do professor: “pode ser a necessidade de receber o salário, cumprir um protocolo pedagógico, um contrato de trabalho e não de fato o ato de ensinar, de orientar e conduzir o aluno a apropriar-se dos conhecimentos científicos ali estudados”.

Em nossa pesquisa, os estudantes também apontaram para essa possibilidade, como é possível verificar em suas falas abaixo.

Eu acho engraçado que os professores ensinam realmente por um salário. Está dando a vida dele. E tem professor que não dá a mínima e ganha mais do que o professor que ensina. Isso que me deixa revoltada.

Os professores que são concursados não estão nem aí, e os que não são concursados eles realmente têm paixão por ensinar, e ajudam no que for preciso. Teve uma vez que o professor 5 chegou super triste na aula, e ele percebeu que as pessoas não estavam aprendendo, e ele ficou achando que o problema era ele. Quando o aluno não aprende ele acha que o problema é ele e não o aluno. Ele se coloca no lugar do aluno e mostra que se preocupa. E a maioria dos professores não.

(...)

Eles te cobram, te dão essa responsabilidade de você correr atrás, e te incentivam. Eu vejo que nas escolas particulares os professores incentivam. Nas escolas particulares tem feiras, eles disponibilizam mais plataformas de estudo, eles falam mais coisas, tentam trazer o aluno para dentro da aula. Aqui não. Nós de escola pública não, o governo estabelece o que nós vamos estudar, a maioria dos professores não sabe o porquê que nós estamos estudando. Tem horas que até os professores se perdem e eu vejo que o professor perdeu a qualificação dele. “Se você não sabe o que você quer, vai ser professor”. Chegam pessoas aqui que não tem amor pela profissão, só vem pelo salário e depois acha ruim que os alunos são bagunceiros. Sendo que eles já entram na faculdade sabendo que vão ter que lidar com alunos bagunceiros, alunos que vão enfrentá-los, alunos que vão aprender e você vai gostar. Vai ter diversos tipos de pessoas. Em outros países não tem essa diferença de estudo, as escolas são todas iguais, os estudos são todos parecidos, e você consegue independente da sua escola, você consegue entrar em uma faculdade. (Oficina A/Escola 02/MS).

O desinteresse dos alunos é fruto do desinteresse dos professores em ensinar. Tem muitos professores que dizem que não se importam com o aprendizado dos alunos, que no final do mês, o salário deles cai na conta do mesmo jeito.

É um incentivo.

Eu já ouvi muitos professores falar isso.

Eles falam que já são formados e que nós é que precisamos deles.

Eles querem ganhar o salário para tomar cachaça.

Eles falam que todo mês o salário deles está lá, mas, nós estamos estudando para todo mês nosso salário também estar na conta. Para se formar na vida, esses professores parecem que são “bestas”. Eu tenho “ranço” de alguns professores. (Oficina A/Escola 03/RO).

Os estudantes fazem uma análise da situação a partir das relações que travam com seus professores em sala de aula, apontando seus prejuízos na apropriação de conhecimentos e destacam o quanto o professor pode facilitar ou dificultar esse processo. Nessas relações que se estabelecem, o capitalismo conquista seu êxito, uma vez que direta ou indiretamente, ocorre a reprodução de seu sistema, garantindo a escolarização desses sujeitos, sem necessariamente garantir seu conhecimento.

Nesse ciclo vicioso, o professor, ainda que não defenda a baixa qualidade no ensino das escolas públicas, induz sua reprodução por não cumprir sua principal tarefa: ensinar. Se mostra presente, mais uma vez, a unilateralidade dos sentidos motivada pelo salário/emprego e pelo esfacelamento do trabalho como categoria do ser social, ou seja, como atividade constitutiva do homem.

Não é possível aqui generalizar, são diversas as situações que podem levar o professor ao não cumprimento de suas atribuições relacionadas ao ensino, dentre elas: o seu adoecimento psíquico, a precarização de sua formação, a falta de mínimas condições de infraestrutura e suporte organizacional e, até mesmo, a falta de interesse e motivação dos estudantes.

Os estudantes admitiram também alguns problemas que partem deles próprios, como a indisciplina, falta de respeito com o professor e falta de interesse pela aula, o que, por sua vez, também podem contribuir para o adoecimento psíquico do professor. Abaixo é possível verificar as falas que corroboram com isso:

Concordo com o que você falou anteriormente (se referindo a outro estudante), para aprender, depende muito do aluno, porque quando o professor de filosofia queria mudar a matéria dele e fazer uma aula dinâmica, os alunos não deram bola, ficaram conversando. Você acha isso justo? Não depende só dos professores, depende também do aluno. (Oficina A/Escola 01/MS).

Dá para relacionar (com o vídeo), porque se percebe que nessa escola existe uma falha no interesse dos alunos. Os alunos visam, o foco deles, de grande parte dos alunos aqui da escola, é escola para passar o tempo. Isso acaba prejudicando a maior parte das aulas, porque prejudica a explicação do professor e acaba que os alunos interessados não conseguem entender a explicação, tem um desempenho baixo nas provas, acaba tendo que ter um estudo redobrado, acaba se desgastando para poder tirar uma nota alta, para no final do ano não repetir de ano. Percebe-se também uma falta de controle dos professores perante os alunos, eles não conseguem dominar a sala. [Por que você acha que os alunos não se motivam muito para aprender?] Eles não se motivam muito para aprender, um pouco é por conta das amizades, tem bastante alunos que são influenciados pela amizade, eles vêm para escola, se juntam com as amizades e acabam fazendo bagunça, acabam perdendo a cabeça. Percebe-se também que quando esses alunos estão sozinhos dentro de sala de aula, são alunos comportados, então o que influencia, o que motiva são as amizades. (Bricio/Escola 02/MS/2º ano/15 anos).

Nós estamos aqui falando dos professores, mas não são só os professores. Os alunos não estão nem aí, só vem para a escola porque a mãe manda e fica atrapalhando a aula, estão muito desinteressados. O professor já não dá uma boa aula e ainda tem gente que atrapalha.

É.

Então não são só os professores, os alunos também.

Cinquenta por cento depende do aluno e os outros cinquenta depende do professor. É o aluno que atrapalha as aulas e o professor que não corre atrás. (Oficina B/Escola 02/MS).

[Vocês que são “a galera do fundão⁹⁵”, como o professor tem que ser, o que ele faz que desperta a atenção de vocês para querer aprender? Algum professor consegue fazer isso?]

Ah, eu não sei.

Eu presto atenção só uma vez e já aprendo, “taco” fogo na sala e é isso aí.

Então você só se importa com o seu aprendizado e que se dane os outros?

Não.

Você é egoísta, cara.

É que eu aprendo muito rápido e aí começo conversar com os outros, os outros que conversam comigo é que são prejudicados, porque eles não conseguem me acompanhar.

Eu não faço bagunça.

(...)

[Então disciplina é algo necessário?]

Você tem que “botar moral” se não ninguém te ouve.

Se você não respeitar o professor, ninguém aprende.

Pior que é verdade, tem professor que chega na sala e tem gente que nem olha, continua conversando. Com isso ele acaba ficando desestimulado. Tem os professores que já chegam dando ordem, os alunos que não estão com interesse têm que baixar o tom de voz deles para prestar atenção no professor. (Oficina B/Escola 03/RO)

Eu estudo aqui desde 2014, quando era integral. Eu era muito errado, sempre ficava o pessoal na escola, pessoal todo mundo “se pegando”.

Pessoal fumava atrás do banheiro.

Aí depois eu fui para noite. De noite quando eu cheguei aqui eu até me assustei, porque quando chegava a hora do recreio a sala ficava escura, porque o pessoal desligava a luz no padrão que era lá fora, aí eles ficavam lá perto da grade fumando maconha, jogando pedra.

(...)

Aqui uma vez que não se adapta é expulso. Quem não quer seguir regras, quem quer tipo, sair fora do padrão, ser do seu jeito e não ser do jeito militar da regra do que está sendo imposto aqui na escola... vaza. (Oficina A/Escola 04/RO).

Atividade ou ações de ensino e atividade ou ações de estudo são processos distintos, mas se inter-relacionam e não podem ser compreendidos isoladamente. Trata-se de um processo complexo em que o desenvolvimento de um deles é determinante no outro, como é possível verificar nas falas dos estudantes.

Quando o ensino não é organizado de forma a atingir o objetivo de apropriação dos conteúdos, os estudantes se dispersam, o que acarreta bagunça ou apatia. Por outro lado, quando os estudantes não se empenham e/ou não se interessam pela aula, o professor também pode ficar desestimulado e apático. Ainda nesse processo, a falta de valorização profissional e de investimentos na educação corroboram para a falta de motivos e interesses no desenvolvimento das aulas.

Na Escola 04/RO, a justificativa para a implantação da militarização, conforme já registramos na corrente tese foi justamente o comportamento dos estudantes envolvidos com drogas e atitudes libidinosas. Entretanto, em Zanelato (2019), apresentamos que a solução

⁹⁵ Expressão utilizada para se referir aos estudantes que se sentam nas últimas carteiras da sala e costumam fazer bagunça/algazarra.

apresentada foi uma varredura dos “alunos-problemas” da escola, empurrando-os para outras escolas. Os estudantes que ali ficaram, estavam conscientes que precisavam se adaptar ao novo modelo de comportamento.

Na escola se refletem os problemas sociais. Os adolescentes e jovens que vivem em comunidades e ambientes de vulnerabilidade social tendem a reproduzir essas relações na escola. Por sua vez, a escola pode acolher e orientar esses estudantes, promovendo novas possibilidades de análise do mundo e de si próprios.

Na adolescência, mediante a valorização da opinião dos colegas e o interesse em pertencer a determinados grupos, os estudantes acabam por vezes se involucrando em contextos de indisciplina e falta de respeito com os professores. Elkonin destaca a necessidade de uma atitude especial do professor frente ao adolescente, em que pese:

(...) de um lado, por uma atenção constante frente sua conduta, por uma direção firme e invariável dela e por exigências máximas, e, ao mesmo tempo, pela habilidade para realizar isso de tal maneira que não sinta proteção constante e irritante, um menosprezo de sua dignidade, uma desvalorização de suas forças e capacidades, uma limitação desnecessária de sua liberdade e independência. (ELKONIN, 1961, p. 549).

É preciso, exigência máxima no sentido de aprendizagem que gere o desenvolvimento das capacidades superiores, sem, contudo, ser de maneira infantilizada. É preciso garantir, como os estudantes destacam, que a voz do professor seja ouvida pela turma durante as explicações. Entretanto, eles não aprovam que seja feito com falta de respeito e brutalidade.

Dragunova (1980, p. 142) aponta que o caminho seria a participação dos adolescentes “no trabalho junto com os adultos e ao mesmo nível deles, gozando de grande confiança por sua parte (...)”, pois isso formaria neles “(...) um sentimento de responsabilidade, independência e destreza”.

Esse caminho impulsiona também o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Tuleski (2012, p. 32) explica como se dá a autorregulação e o papel da escola nesse processo:

Nós aprendemos a controlar nossos impulsos, a tornar nosso comportamento regrado e organizado, a coordenar nossa atenção voluntariamente a partir da regulação que os outros exerceram sobre nós ao longo do desenvolvimento, desde o nosso nascimento até a idade adulta; o comando dos outros, suas orientações e instruções se internalizam e se tornam meios para a autorregulação. Isto leva a concluir que nessa abordagem a escola tem papel fundamental, pois é a instituição responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores em seu máximo grau (...).

Um estudante “do fundão” relatou que o professor fala uma vez e ele já compreende o conteúdo. O professor precisa conquistar os estudantes que aprendem rápido e solicitar ajuda a eles na responsabilidade de auxiliar para que os colegas também se apropriem dos

conhecimentos. Se ele for orientado para ser um auxiliar do professor, pode ajudar para que os colegas aprendam, ao invés de desviar a atenção deles, e conjuntamente, pode se apropriar de técnicas de autorregulação.

Para isso, é preciso que o professor seja o direcionador/orientador na atividade de ensino, cumprindo sua função. Infelizmente, o que muitos estudantes denunciaram, é que existem alguns casos de professores que não vicejam a aprendizagem dos alunos e deixam isso transparecer em suas atitudes em sala de aula.

Os estudantes almejam uma atividade de ensino que seja dinâmica, vívida, sem renunciar à explicação do professor, que também é capaz de possuir tais características. Para eles, é preciso variar as ações, como é possível verificar nas falas abaixo.

A gente estava com esse problema no primeiro bimestre, a gente estava tendo só seminário, essas coisas, a gente não estava conseguindo compreender o conteúdo direito, daí conversamos com os professores, e os professores reviram certas atitudes deles e mudou. Daí eles explicam bastante, passam trabalho bastante também só o que mais falta na minha opinião para melhorar é mais aulas, como posso dizer, mais aulas ao ar livre, porque a gente fica nove tempos dentro de uma sala de aula e é bem cansativo, bem cansativo mesmo, a gente fica e o professor fala, é uma coisa bem chata. (Isabella/Escola 01/MS/1º ano TI/15 anos).

Eu gosto do estudo daqui: os professores se dedicam ensinar, tem STE, tem livros se a gente quiser, os professores estão sempre com um tema novo, eles ensinam de verdade, trazem matéria em vídeo e áudio pra gente ouvir, os professores estão sempre criando coisa nova, alguma atividade para atrair os alunos. Eu particularmente gosto! (Tilt/Escola 01/MS/2º ano TI/16 anos).

Na minha opinião, os professores não incentivam muito, alguns professores. Acaba que, alguns vão mal em alguma matéria outros não. Então, acho que se todos os professores se organizassem para incentivar mais os alunos estudar em casa para aula dele, para quando chegar na sala já explicar a matéria, e já ter uma noção do que ele está passando. Ele poderia, por exemplo, ajudar com pontos na média, na prova. Assim os alunos iriam pesquisar mais em casa, iriam ter um interesse maior pela matéria. (Lu/Escola 02/MS/2º ano/17 anos).

Os professores lá fazem as mesmas coisas, explicam, passam tarefa, e lá eles dão muito trabalho, porque eles sabem que o trabalho para nós é o que faz a pessoa aprender mais, não só o professor explicando. Explicar é fundamental, mas você fazer um trabalho e lendo, você está sabendo o que está errado ali e o que está certo. (Bruto mesmo/Escola 03/RO/3º ano/18 anos).

Os estudantes apresentam o objetivo de aprender e/ou de obter nota suficiente para serem aprovados. A discussão em relação à forma como é mais fácil alcançar esse objetivo, como foi possível verificar até o momento, está na variação das ações pedagógicas. Em todas as escolas houve falas defendendo as dinâmicas, os seminários, as pesquisas, os trabalhos em grupo, sem excluir a explicação do professor.

Smirnov (1961) esclarece que a variedade de tarefas auxilia para que os estudantes consigam manter a atenção voluntária durante a aula. O mesmo ocorre com o ritmo de

desenvolvimento dessas tarefas, que precisa levar em consideração seu grau de dificuldade e os estudantes que as estão executando. Para o autor, é preciso estimular os estudantes mais passivos e não perder de vista aqueles muito dinâmicos, ocupando-os “com tarefas suficientemente variadas; aos estudantes capazes e ativos tem que dar-lhes tarefas complementares de acordo com suas forças” (SMIRNOV, 1961, p. 199).

A variação das atividades e atitude ativa dos estudantes não dispensa a explicação do professor. Se compararmos as falas em relação à explicação do professor, veremos que se assemelham; em todas as escolas eles apresentam necessidade e importância na qualidade da explicação, também em todas citam exemplos de professores que explicam bem, ou que não explicam. O mesmo ocorreu com as aulas dinâmicas utilizadas pelos professores.

Nas Escolas 01/MS e Escolas 04/RO, as falas que elogiam a explicação dos professores foram mais fáceis de conseguir, durante a pesquisa. Nas outras escolas, foi necessário maior insistência e perguntar de diferentes formas para que lembrassem dos professores que explicam bem. A Escola 01/MS também foi a que mais facilmente apresentou exemplos de aulas dinâmicas.

Foi possível perceber nesse processo de coleta/produção dos dados, uma visão mais afirmativa e otimista em relação aos professores das escolas 01/MS e 04/RO. Possivelmente isso se dá por uma mudança na organização das escolas ao implantar projetos diferentes e ter o olhar das Secretarias de Educação e da sociedade em geral mais voltados para elas, o que resultou também mobilização no trabalho do professor. Somado ao processo de classificação⁹⁶ dos estudantes, conforme já mencionado.

De forma geral, os estudantes de todas as escolas apresentaram uma profusão de desejos por uma educação de qualidade. No levantamento das ações pedagógicas, a “qualidade do ensino” correspondeu a 7% das falas, abaixo apresentamos algumas delas na íntegra.

Aqui mil vezes, porque lá como é a noite, é mais para os alunos que trabalham, então eles ajudam só que ajudam meio decaído, porque por exemplo, “Ah, você está com nota baixa então você faz tal trabalho para poder te ajudar”. Mas, do que adianta se eu estou com nota baixa hoje e amanhã é a entrega do boletim? Tem que fazer dentro de 24h o trabalho, então você vai aprender o que? Não vai aprender nada. (Sara/Escola 01/MS/2º ano/17 anos).

Eu percebo que a sociedade necessita de muita aula de filosofia, sociologia, artes... Essas matérias que nos fazem pensar e nos expressar. Matemática e português são importantes, mas não é mais importante que as outras. Então, acho que deveria balancear, conosco do terceiro ano temos cinco tempos de aula de português e matemática e um de filosofia e sociologia, artes... Essa diferença é gritante, pois todas são essenciais para o conhecimento. Ano que vem querem deixar só português e

⁹⁶ Na Escola 01/MS permanecem os estudantes que podem se dedicar aos estudos o dia todo e na Escola 04/RO, recém militarizada, foram expulsos os estudantes que não se adaptaram as regras da escola.

matemática e essa vai ser a pior coisa para o estudo de todos, a filosofia e sociologia tem me ensinado tanto e quero que meus amigos que estão nos anos anteriores possam estudar... O estudo é para vida toda e não quero viver em uma sociedade cheia de pessoas alienadas por não saberem criticar, debater, olhar a vida com outros olhos. (Pedro Henrique/Escola 01/MS/3º ano/17 anos).

Tem um professor meu que simplesmente chega à sala, pega o celular dele e fica conversando com os alunos sobre assuntos aleatórios. Chega na hora da prova e não tem conteúdo nenhum, as vezes só trabalho, isso quando ele passa trabalho. E depois fica cobrando as coisas de nós.

Ou passa slide e só lê já passa para frente. Os alunos ficam sem entender do que ele está falando.

Depois manda fazer um resumo do livro.

Tem 3 anos que estudo com ele, até hoje eu não sei o que eu aprendi.

E o pior que no terceiro é bem complicado.

Piora tudo.

Ele joga a culpa toda nos alunos e é irresponsabilidade dele ao passar a matéria. Fica indignado que nós não aprendemos a matéria, nós ficamos na sala sem fazer nada. Ele simplesmente chega e começa a conversar.

Ele passou um trabalho enorme para colocar tudo sobre botânico, tudo, disse que ia ver. E disse que com certeza nós não conseguiríamos fazer.

Mas tem dias que ele está inspirado e explica tudo, ele busca, diz que quem não entendeu pode ir até ele que ele explica. E é muito legal. Depende da sala.

Não.

Mas isso só acontece antes da prova.

Ele começa a passar a matéria e começa a fazer Stand-up. E nós ficamos totalmente perdidos. (Oficina A/Escola 02/MS).

[Desde ontem vocês estão falando da grade, o que vocês acham que não está funcionando e que não está legal?]

São conteúdos que não ajudam muito em nada, o Ensino Médio não ajuda no ENEM. O ENEM é o conteúdo do Ensino Médio inteiro, mas não cai nada do que nós realmente estudamos. Como eu disse ontem, caiu conteúdo do terceiro ano que o professor disse que esse conteúdo nós estudaríamos na faculdade, é um ensino que só “passa por cima”. É um ensino raso que não entra muito na matéria. Para eles só saber somar, multiplicar e dividir já está bom.

É para isso que dizem que a escola pública serve, eles acham que nós somos um depósito de mão de obra, que eles vão nos qualificar de qualquer jeito para depois os empresários terem uma mão de obra que eles possam pagar.

Não sei se vocês estudaram isso, mas na idade média, quem tinha conhecimento era quem tinha dinheiro. E se você parar para pensar é isso que acontece. Quem tem dinheiro tem conhecimento e quem não tem dinheiro não tem. Nós só temos o que eles querem. Vocês já conversaram com alguém de escola particular? O estudo deles é super diferente, quando surge o assunto escola nós ficamos intimidados a falar, pois não temos o mesmo conhecimento que eles. Eu fui jogar basquete em uma escola particular e fiquei com vontade de me esconder dos alunos dessa escola particular. Eles estudam 24h, eles realmente colocam a cara nos estudos. Igual nosso colega disse, nós somos mão de obra barata: o governo nos dá um estudo fraco para que você se contente e no final você percebe que não é assim. Eles querem que nós achemos que estamos “top” para no final, quem realmente está “top”, te mandar. Nós não vamos ter conhecimento para questionar. Tirando nosso conhecimento nós vamos parar de questionar. Por exemplo, aquela história de tirar filosofia e sociologia da grade escolar. Por que eles vão tirar? Porque parando de estudar nós não vamos ter conhecimento da história do passado, não vamos saber nada, só vamos aceitar. Não vamos saber questionar o governo por administrar de uma forma errada. Eles querem deixar as pessoas retardadas para mandar em todo mundo.

[Todos concordam com isso?]

Sim.

Sim.

Sim.

Eu estava lembrando aqui, nós do técnico não temos aula de artes.

(...)

[Vocês acham que uma aula de artes no ensino particular seria diferente?]

Sim.

Com certeza.

Totalmente diferente.

Eu estudei do primeiro ao sexto ano em escola particular e o ensino é totalmente diferente.

Eu também. Eu lembro que o professor nos levava ao museu.

Eu na minha escola nunca fui a um passeio. (Oficina B/Escola 02/MS).

Na escola que estudava antes do Instituto Federal (IF), eu tinha um professor de matemática que eu não entendia nada quando ele ensinava, nem meus amigos. Nós passamos para o IF, nossa! O professor que tem lá é brilhante! Sério! Eu aprendi tudo lá, as contas que eu não sabia, Bháskara, tudo. Só basta um ensinamento, que ele ensinou, deu para gravar tudinho. O jeito como eles falam, também, eles passam bastante exercícios para nós. Eu não queria sair de lá, mas fui forçado. Aqui não, aqui parece que qualquer coisa, se um aluno bagunça, professor já para a aula. Lá no IF não, lá eles tiram da sala e continua a explicação, ninguém interrompe. Aqui toda vez interrompe, aluno bagunça, professor para, espera o aluno calar a boca, essa é a diferença daqui para lá, que eu achei. (Didi/Escola 02/MS/1º ano/16 anos).

Eu não sei em outros estados, mas aqui os professores dão aulas de outras matérias, por exemplo, o professor é formado em química e dá aula de matemática ou de português. Acho que isso desvaloriza e até desincentiva o professor, passou 4-5 anos da vida dele estudando para aquilo e chegar e dar aula de outra matéria, acho que ele deixa de dar um pouco do conhecimento dele, e dá somente o básico para o aluno. Sendo que um professor realmente formado naquela matéria poderia passar mais dicas, mais experiências, mais outras coisas, então acho que isso atrapalha sim, pelo menos aqui a gente. A gente precisa uma boa nota no ENEM e acho que não é... principalmente sistema de provas, sistema de trabalhos, alunos aqui não conseguem lidar com o público, ser obrigado ir lá na frente, então deve ser tudo trabalhado isso, acho que isso atrapalha muito. Até porque é cobrado o básico, sendo que no ENEM é cobrado o máximo. O aluno ter que recorrer a cursinho de dois anos, acho isso uma vergonha, no mínimo deveria ser somente um reforço e esse reforço deveria ser dado somente nas escolas. (Ana/Escola 03/RO/2º ano/17 anos).

Os professores querem aplicar todo conteúdo de uma só vez, não são todos, mas alguns. Uma aula fala uma coisa, na outra aula já fala outra e depois passa uma prova com tudo. Você não teve um tempo de assimilar tudo as coisas.

Se você tem uma dificuldade você precisa de uma ou duas aulas a mais.

Verdade.

Eles passam uma prova em cima daqueles 10 conteúdos e nós ficamos perdidos.

Nós pedimos para eles passarem atividades sobre o conteúdo e eles não passam.

Eles falam que tem tudo a ver com o outro conteúdo, mas não é igual.

(...)

Eu tenho cinco anos que estudo aqui, quando eu entrei fui para o 1º ano e acabei reprovando, porque fiquei doente e faltei muito. Quando voltei, tinha aula de química que até conhecia algumas coisas e ele passava um negócio no quadro, a gente copiava, ele falava “se vocês fizerem e não passarem para direção, vocês passam sem esforço algum”, um dia ele precisou se afastar e entrou outro professor. Esse professor, na hora que estava explicando a atenção era toda nele, ele não deixava a gente conversar e nem nada, isso afetou algumas pessoas, não gostaram daquele professor. As minhas notas de química durante o primeiro semestre eram totalmente diferentes, porque eu coleí. Já no terceiro semestre eu aprendi realmente, durante esses três anos eu nunca aprendi tanto quanto eu aprendi no terceiro bimestre com aquele professor, e olha que ele recém tinha se formado. Ele tinha uma excelente forma de explicar, só que a atenção ele queria toda nele e os alunos praticamente não gostaram. A gente não estava acostumado com aquilo, porque o outro passava e deixava a gente de qualquer forma e aconteceu uma situação... acho que foi no primeiro ano... eu falava com o

orientador e ele dizia “não, mas ele passa o conteúdo”, ainda podia trazer o celular, aí eu fiz foto dele mexendo no celular e no facebook, e mandei a foto para o orientador, aí o professor chegou na sala e disse, “se vocês quiserem passar de ano, continua da forma como está, se não vocês vão reprovar”. Do mesmo jeito que a gente não queria reprovar, ele falou que não queria ficar aqui passando conteúdo porque ele queria viajar nas férias. A gente fica sem estrutura alguma.

(...)

Uma coisa que aconteceu com algumas pessoas aqui nas salas, foi que uns tempos atrás assim, nas aulas de matemática, vocês sabem do que estou falando, o professor era formado em química, ele aceitou trabalhar dando aula de matemática, mas ele não consegue atuar nessa área e não conseguia dar aula sem pesquisar na internet...

Nossa! Professora do céu!

Ele pegou só para não ficar sem.

Igual o professor de física do ano passado.

E o professor do ano passado que é formado em matemática e não sabe continha de vezes, nós registramos uma ocorrência, foi para direção, ele ficou brabo que nós colocamos que ele não sabia continha de vezes, ele mesmo falava “não sei”, e era um professor formado, professor com mestrado.

Mas mesmo aqueles que são formados...

Interesse, esse é o negócio. (Oficina A/Escola 04/RO).

Só esse ano nós tivemos quatro professores de matemática, a gente esse ano não conseguiu aprender nada de matemática, entrava um com um pensamento, depois saía, entrava outro com outro pensamento, isso acabou confundindo um pouco. (Samuel/Escola 04/RO/3º ano/18 anos).

No travejamento das questões apontadas pelos estudantes se evidenciam alguns problemas conjunturais da educação pública: manutenção dos índices de aprovação, independente da aprendizagem; superficialidade no conhecimento ofertado; garantia do cumprimento do programa, ocorrendo ou não a apropriação dos respectivos conhecimentos; priorização de algumas disciplinas; falta de professores formados na área; professores com formação insuficiente; falta de motivação para desenvolver um trabalho de qualidade que, por vezes, decorre de inúmeros fatores desde os universais até os singulares, perpassando pelas particularidades em que a atividade de ensino se desenvolve.

Historicamente o conhecimento foi fonte de poder das classes dominantes e usado para a manutenção de suas condições de dominação. A universalização da escola pública foi possibilitada justamente por ser convertida em aliada dessas relações a favor da classe dominante, ao ser disponibilizado apenas o mínimo possível de conhecimentos para a formação da mão-de-obra.

Os estudantes conseguem vislumbrar que os conhecimentos ofertados a eles são rasos e visam a formação de mão-de-obra barata, e que a retirada de algumas disciplinas ou sua oferta com baixas condições de apropriação de conhecimentos, são estratégicas no sistema capitalista. A escola pública se converte em um instrumento eficiente ao que se propõe, ou seja, na reprodução do sistema atual, direta ou indiretamente.

Essa eficiência se reflete na não garantia de um ensino que promova as condições de desenvolvimento do pensamento teórico, o que mantém uma grande leva de indivíduos preparados para mão-de-obra barata. Se reflete na garantia de uma formação que priorize a empregabilidade e o desenvolvimento de capacidades socioemocionais para se adaptar ao desemprego e ser criativo, considerando-se “patrão” de si mesmo, sobrevivendo à uberização do sistema, sem formações sindicais que possam promover atos de “rebeldia” contra a organização capitalista.

Se reflete ainda, no conservadorismo e padronização exigidos pelas escolas militarizadas, conforme exposto por Zanelato (2019), que, em nome da construção de uma escola pública considerada de alto padrão (com boas notas nas avaliações institucionais e exemplo de comportamento), elimina as expressões das diferenças culturais e promove a obediência necessária para manutenção do sistema capitalista com “ordem e progresso”. Sem, contudo, melhorar as condições de ensino.

Durigan e Leal (2017, p. 143), apoiadas em Leontiev, alertam que “se a educação escolar não cumpre sua função de oferecer de maneira socializada o conhecimento científico, a criança não se instrumentaliza com elementos capazes de transformá-la e, dessa maneira, transformar a realidade e suas relações”.

No decorrer de nossa pesquisa vimos que, de maneira geral, a educação escolar disponibilizada aos adolescentes e jovens do EM, nas periferias em que foi realizada a coleta/ produção de dados, não favorece a apropriação dos conceitos em suas formas mais sofisticadas, dificultando o desenvolvimento do pensamento teórico ou promovendo a apropriação de conhecimentos rasos, em que os estudantes não conseguem utilizá-los para uma análise aprofundada da realidade.

Por vezes, os estudantes anunciam um ensino conteudista, apresentado apressadamente pelo professor e sem a preocupação com a aprendizagem dos traços essenciais do conceito. A preocupação é direcionada para a aprovação nas avaliações/provas que, por sua vez, é tratada como responsabilidade exclusiva do esforço pessoal de cada estudante (culpabilização). A solução encontrada pelos estudantes, por inúmeras vezes citada, é a cola.

Como são dificultadas as condições de apropriação de conhecimentos e como os estudantes têm o estudo como “ponte” para um futuro com melhores oportunidades financeiras, tendem a garantir o grau de escolarização. Isso os direciona ainda mais para a unilateralidade dos sentidos, voltado ao salário/remuneração.

Tivemos também, ao longo da pesquisa, exemplos de experiências exitosas. Trata-se de exemplos de professores que se empenham e desenvolvem um bom trabalho de ensino por

priorizar a aprendizagem dos estudantes, se utilizando para isso de diversas ações pedagógicas para alcançar o objetivo. Entretanto, podemos citá-los como casos isolados, dependentes exclusivamente da capacidade e interesse do professor, não como uma política educacional conjunta, empenhada em uma atividade docente promotora de aprendizagem conceitual e possibilitadora de desenvolvimento do pensamento teórico.

Cabe destacar a nossa posição que, diante desse cenário, temos como o mais revolucionário para o EM, a garantia da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, em seus sistemas de conceitos dialeticamente construídos pela humanidade. Se utilizar desses conceitos, que são as elaborações superiores da humanidade, para a análise mais aprofundada do mundo e de si próprio, pode ser considerado um ato revolucionário e de resistência.

A aprovação pelos estudantes, de algumas das ações utilizadas pelos professores, juntamente com os preceitos do EHC, nos possibilita repensar as práticas pedagógicas destinadas aos adolescentes e jovens do EM, lançando alguns indícios de práticas possíveis diante do cenário atual e diante das particularidades em que se encontram esses destinatários. Tarefa que nos propomos no próximo tópico.

3.3.2 Práticas pedagógicas possíveis: alguns indícios

Os dados encontrados/produzidos nessa pesquisa servem de base para apontar alguns indícios de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico. Defendemos, ancorados no EHC, que a educação escolar possui como tarefa primordial, garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Trata-se da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, em seus conceitos lógicos construídos historicamente. Tais apropriações são as que possibilitarão o desenvolvimento do pensamento teórico, e que os adolescentes e jovens dominem o uso dos conceitos e deles se utilizem para analisar e interpretar o mundo e a si próprios.

Sabemos que mudanças realmente eficazes e que visem melhorar o EM, de tal forma que os adolescentes e jovens possuam plenas condições de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que consigam se utilizar do pensamento teórico para pensar a realidade social e a si próprios, só seria possível com uma revolução social e superação do modelo de sociedade atual.

A prática social atual, entretanto, ainda não demonstra apresentar as mínimas condições para esse direcionamento revolucionário. Importante registrar que isso não inviabiliza o trabalho docente, ao contrário, o torna ainda mais necessário e complexo, por ser um processo de enfrentamento dessa conjuntura. Temos ciência de que só o conhecimento não é suficiente para uma superação da conjuntura atual, mas sem ele, tampouco uma mudança ocorrerá.

Nos focaremos, nesse tópico, na busca por indícios de melhorias na atividade de ensino voltada aos destinatários adolescentes e jovens do EM, de escolas periféricas de MS e RO, mediante suas condições concretas de acesso e as suas avaliações em relação ao que já experienciaram e o que gostariam que tivesse na escola, juntamente com as bases teóricas adotadas nesse trabalho. Não se trata de defender um caráter reformista do capitalismo, mas de apontar alternativas dentro das condições concretas atuais, pelas quais desde já podemos e devemos implantar uma semente revolucionária: o conhecimento.

Como já anunciamos, para a PHC, a atividade de ensino direcionada pelo professor precisa ter em vista a unidade dialética conteúdo-forma-destinatário-condições, considerando: para que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e em que condições ensinar (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

No EM, pelo que verificamos, a maioria dos estudantes possui como motivo principal o salário decorrente da atividade de trabalho. Seus interesses estão voltados para o mercado de trabalho. Saviani (2019, p. 307) defende que o que deve nortear o EM é “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas, não a formação de técnicos especializados, mas politécnicos”. Ele ainda explica que compreende como politecnicidade a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

Essa defesa possui fundamentos na concepção socialista de educação de Krupskaya (1869-1939), proposta após a Revolução Russa de 1917. Em relação à juventude, o objetivo era a educação politécnica, compreendida como a íntima ligação entre o estudo e o trabalho socialmente útil. Não se tratava da mera instrução profissional, mas de uma base sólida de conhecimentos gerais, capazes de formar cidadãos críticos e conscientes (N. SAVIANI, 2017).

Um exemplo citado pela autora (N. SAVIANI, 2017, p. 201), compilado de Krupskaya, está relacionado à indústria têxtil, se faz interessante para a compreensão da defesa de escola na época:

O que cabe à escola? “Não ensinará a tecer ou fiar à mão ou com máquinas” – diz a autora – mas aquilo “que é necessário saber sobre a produção” (p. 164). Assim, deve garantir o estudo do papel da indústria têxtil na economia do mundo inteiro e na do país – seu desenvolvimento histórico (desde as formas artesanais às manufaturas e às

maquinarias recentes, na grande indústria). Quanto às especificidades dessa produção na URSS, ensinar: onde se localizam as fábricas; matérias primas utilizadas (linho, algodão, lã, seda) e onde/como são produzidas; características dos métodos de produção e perspectivas de seu aprimoramento; profissões/tarefas envolvidas nessa produção, condições de desempenho e necessidades formativas; organização do trabalho nas fábricas – na produção têxtil e em outras – e sua relação com a organização do trabalho em geral; condições de trabalho (seguridade, remuneração, jornada); trabalho infantil e trabalho da mulher; história e desenvolvimento atual do movimento operário e sindical (na URSS e nos países capitalistas); relações internacionais. (Cf. KRUPSKAYA, s/d, p. 164-165).

Dessa maneira, a pretensão era a apropriação de conhecimentos mais gerais e multifacetados, capazes de gerar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e capazes de se adaptarem a quaisquer trabalhos técnicos com facilidade. Essa forma de educação também era considerada imprescindível para promover as condições para a definição da escolha profissional.

Nesse horizonte, os conteúdos a serem ensinados aos adolescentes e jovens do EM, seja regular ou técnico, precisam ser os fundamentos e pressupostos dos conhecimentos científicos, filosóficos e das artes, em seus traços essenciais. A partir deles, os estudantes poderão se direcionar para quaisquer trabalhos com maiores possibilidades de compreensão do mundo e de si.

É preciso operar um giro de formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humanonaturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária como vem propondo de forma sistemática, intencional e coletiva o movimento da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2019, p. 309).

Para isso, de acordo com Facci (2012, p. 95), o professor precisa criar estratégias, “por meio da transmissão-apropriação do conteúdo, a compreender a realidade de forma diferenciada”. Destacamos que o professor precisa também, entre outras coisas, ter seu pensamento teórico desenvolvido e utilizá-lo como fundamento de suas ações pedagógicas, o que se torna um desafio no atual contexto capitalista.

Para o ensino sistematizado e intencional, defendido nessa perspectiva, o professor é o que possui o conhecimento sintético⁹⁷ sobre o conteúdo a ser ensinado, porque ele já estudou e se apropriou dos traços essenciais dos conhecimentos. Os estudantes, por outro lado, possuem inicialmente o conhecimento caótico/sincrético/cotidiano, aquele prático e ainda fragmentado do senso comum. O objetivo é que o ensino sistematizado promova as condições para a elevação desse conhecimento ao nível sintético, pela mediação da análise, ressignificando e possibilitando o desenvolvimento do pensamento teórico.

⁹⁷ Conhecimento sintético não significa pronto e acabado. Ao ensinar, o professor também ressignifica seus conceitos, ampliando sua compreensão.

A base para as definições de como ensinar está na prática social e nas condições existentes para a apropriação. Prática social é a prática humana universal, ou seja, é a prática do gênero humano socialmente produzida e acumulada. Ela deve ser o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Entretanto, na chegada deve ter ascendido do conhecimento caótico ao sintético (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Especificamente acerca das formas de como direcionar o trabalho docente, Smirnov (1961) defende que os estudantes passem por uma variedade de experiências de aplicações do conceito para conseguir superar as dificuldades de utilizá-los, porque aparecerão com isso variações de possibilidades com base em características específicas de cada objeto.

Em relação a isso, poderíamos aqui citar como exemplo o conceito de adição. Para se utilizar dele na resolução de situações-problemas, o estudante precisa ter se apropriado de seus traços essenciais, dentre eles: juntar, acrescentar e completar. As ações pedagógicas, propostas pelo professor, devem contemplar situações de aplicação da maior quantidade possível de variações, visto que nem sempre vão aparecer exatamente esses termos nas tarefas propostas.

Os estudantes não vão aprender adição apenas resolvendo mecanicamente os cálculos. Inicialmente eles são importantes e também precisam ser estudados em seus traços essenciais para que compreendam o que é parcela, o que é soma, o que é total, o valor posicional dos números, unidade, dezena, centena etc. Entretanto, para sua aplicação em situações-problema que aparecem nos conteúdos escolares e na vida, não bastam esses elementos.

Leontiev (1978) defende que o estudante precisa ter consciência dos objetivos das ações propostas pelo professor para direcionar a sua atenção. Ele precisa saber qual o objetivo de cada ação para compreender de que forma ela se relaciona com os motivos da sua atividade, possibilitando que a ação adquira sentido na consciência do estudante.

O professor, portanto, deve dedicar um tempo na proposição de cada ação pedagógica (a qualquer momento do processo), para uma análise conjunta dos objetivos de cada ação proposta. Precisa, em primeiro lugar, pautado nos conhecimentos que possui dos conteúdos, formas, destinatários em sua situação atual de desenvolvimento e das condições em que se dará a atividade de ensino, realizar uma análise de seu planejamento e dos objetivos que cada ação pedagógica que propõe.

Outro ponto a ser destacado é que o professor, na organização e orientação do ensino, crie no estudante a necessidade do conceito a ser estudado (MOURA et al., 2016). A frequente análise conjunta das ações e seus objetivos, também pode ser uma possibilidade para a criação da necessidade de apropriação dos traços essenciais do conceito e compreender sua gênese.

Anjos (2018), destaca o papel diretivo do professor na criação de novas e superiores necessidades no adolescente, para além dos interesses cotidianos e da lógica capitalista. Nesse sentido, trata-se do professor direcionar ações pautadas nos interesses do adolescente concreto, em que se crie neles a necessidade de apropriar dos fundamentos da gênese do conhecimento.

Quando o professor explica a que se deve um determinado passeio de estudos, por exemplo, e direciona a que pontos essenciais precisam estar atentos durante ele, direciona o campo de atenção ao objeto de conhecimento. É possível ainda lançar situações-problemas a serem desvendadas no decorrer desse passeio. Como as funções psíquicas são interrelacionadas; com a preparação e os estudos prévios, se darão as condições para a tomada de consciência, para o interesse e para o campo de atenção. Essa postura de preparação serve para quaisquer tarefas, mesmo para as desenvolvidas em sala.

Vygotski (1996, p. 99) também fala sobre o estudante tomar consciência, mas do raciocínio que utiliza para resolver um problema. Ao pedir que o estudante resolva o cálculo expondo o raciocínio em voz alta, “(...) o professor o ensina a tomar consciência de suas próprias operações (...), transfere o pensamento da criança do plano sincrético para o plano lógico”.

Os estudantes de nossa pesquisa confirmam o que o autor cita acima, quando destacam que aprendem quando precisam explicar o conteúdo em um seminário ou participar de um debate em que precisam defender suas ideias. Quando precisam expor para outras pessoas, precisam sintetizar tudo o que leram, anotaram, e todo raciocínio realizado em relação ao tema.

Outras ações desse tipo podem ser propostas, principalmente, durante a correção das tarefas, que ocorrem normalmente em conjunto, na sala de aula. O professor pode esclarecer antes da resolução das tarefas que durante a correção vai selecionar algum deles para explicar a lógica do raciocínio utilizado para chegar naquela resposta, seja correta ou errada. Na errada, é possível identificar quais os pontos de equívoco e superá-los.

Nesse processo, a situação social do desenvolvimento se faz importante, porque o adolescente e o jovem, como vimos nos autores clássicos e nos destinatários de nossa pesquisa, gostam de ser desafiados e são muito curiosos. Elementos que o professor deve considerar para planejar situações de apropriação de conceitos, avançando sistematicamente na complexidade dos conhecimentos e de seu uso para pensar suas diversas dimensões possíveis (multideterminações).

Nesse período da vida, com o desenvolvimento psíquico mais avançado principalmente devido a um domínio mais amplo e substancial da linguagem⁹⁸, se faz necessário preparar ações pedagógicas que promovam a aprendizagem do sistema de conceitos científicos abstratos. Para isso, de acordo com Elkonin (1961, p. 541), “tem que passar das operações com objetos e representações concretas a operações com os próprios conceitos”.

Estudar as mais variadas dimensões de um mesmo conceito e como ele se relaciona com outros conceitos, é uma das opções para criar um sistema de conceitos e ensinar os estudantes a operar com os conceitos. Bozhovich (1976, p. 319) explica que fazer “a interrelação entre os diferentes ramos dos conhecimentos científicos cria a base para a assimilação de leis mais gerais e permite que as representações anteriormente fragmentadas dos estudantes, comecem a formar um quadro geral do mundo”. Para ele, desse processo resulta a formação de conceito, o que amplia a visão de mundo e possui vinculação com a autodeterminação (conhecer a si próprio).

Vygotski (2017, p. 215), explica que “em cada idade, o escolar obtém meios sincréticos especificamente seus de pensamento, porém, no escolar surge a prontidão de responder com o conhecimento, relacionando conceitos, fazendo conclusões, raciocinando” e esclarece que “na história do pensamento não ocorre a elaboração de cada um dos conceitos isoladamente, (...) cada conceito surge em um círculo de outros conceitos e, já em sua estrutura interna e origem, contém uma certa relação com os outros conceitos”. Disso resulta o que ele chama de um sistema de conceitos.

Outra possibilidade de trabalhar com as relações entre os conceitos, é também com a elaboração de sínteses para seminários e para debates. Os estudantes pesquisam e se preparam para expor e defender a compreensão apropriada dos traços essenciais dos conceitos estudados. Na exposição, o professor pode lançar novas situações-problemas em que os adolescentes e jovens precisem fazer análises com base no que já sintetizaram. Eles exercitariam, assim, o uso de conceitos, porque exigiria deles uma articulação interna.

Não podemos ignorar que nas Escolas 02/MS, 03/RO e 04/RO, os estudantes apresentaram certas ressalvas em relação aos trabalhos em grupo, debates, seminários e pesquisas, devido as suas condições de tempo e acesso aos meios adequados. Nesse caso, o que seria possível é a realização das pesquisas e preparações dentro do horário da aula com a devida orientação do professor. Ou seja, ao invés dos grupos realizarem a pesquisa em casa ou em outro horário, seria durante uma das aulas do professor que propôs a tarefa. Isso garantiria o

⁹⁸ Cabe lembrar que segundo Elkonin (1961, p. 553), “o pensamento teórico se forma sobre a base de um nível suficientemente elevado do desenvolvimento da linguagem”.

acesso aos computadores ou livros disponíveis na escola, a organização do grupo e a orientação do professor de como podem direcionar suas sínteses.

Ter o professor próximo para sanar as dúvidas faria parte desse processo, seu trânsito pelos grupos permitiria ainda um contato diferenciado daquele vivenciado nas aulas expositivas. O professor é um modelo de adulto para os estudantes, e criar espaços de conversas pode auxiliá-los na constituição de sua autorreflexão. Entretanto, paralelamente é importante possibilitar sistematicamente o aumento da independência/autonomia dos adolescentes e jovens. A compreensão dos objetivos e motivos de cada tarefa e ação proposta é um dos elementos cruciais para isso.

As situações de atividades coletivas são muito defendidas por vários autores do EHC. Em especial na adolescência, período em que a comunicação com os pares e adultos mais desenvolvidos se apresenta como uma das atividades principais, proporcionar situações de estudos em grupos é favorável para o desenvolvimento da consciência social e autoconsciência, assim como da autorregulação.

Fariñas Leon (2019, p. 120) sugere a criação de “situações de aprendizagem combinando tarefas que exijam certo esforço por sua novidade e seja possível realizá-las em equipes de estudantes com distinta capacidade e estilo de aprendizagem ou individualmente, em ambos casos com o assessoramento do professor ou tutor”.

Outro ponto que vimos, ao longo da pesquisa, é a variação das formas de abordar os conteúdos, criando maior dinamismo nas aulas e ampliando as condições de atenção e interesse no conteúdo. Então, trabalhos em grupos, seminários e debates não devem ser as únicas atividades, ao contrário, devem ser alternadas com outras, que, por sua vez, também possibilitem o protagonismo dos estudantes sem renunciar ao direcionamento, acompanhamento e explicação do professor. Além disso, alguns estudantes destacaram aprender mais facilmente com uma ou outra ação pedagógica, com isso a variação os atenderia de forma mais ampla.

Cabe esclarecer que nossos apontamentos não são no sentido de transformar o ensino de adolescentes e jovens em um processo de pesquisa, como promulgava a Escola Nova (SAVIANI, 2008), mas sim, defender a pesquisa como uma das ações do processo de estudo, planejada e orientada pelo professor que, ao iniciar o processo, já possua um conhecimento

científico capaz de compreender a construção lógica e histórica⁹⁹ do conceito a ser ensinado (gênese).

A sistematização dos conteúdos estudados foi apontada pelos estudantes, que participaram de nossa pesquisa, como uma necessidade, juntamente com tarefas suficientes para a realização de apropriações, antes de se passar a novos conteúdos. Cumprir o protocolo de programa de disciplinas não garante a apropriação de conhecimentos, muito menos da gênese dos conceitos estudados. Se faz necessário um tempo dedicado a cada sistema de conceitos e suas intervinculações, e que esse tempo seja aproveitado com ações que exijam operar com esses conceitos.

Fariñas León (2019, p. 23), embasada nos clássicos do EHC, explica que, ainda que diante de uma variedade de ideias, existe um conjunto de acepções teóricas comuns sobre as teorias de aprendizagem, são elas:

1. O estudo da aprendizagem como um processo de solução-exposição de problemas;
2. A compreensão de significados e sentidos como momento crucial, iniciador da aprendizagem;
3. O papel da expressão verbal em suas funções de comunicação, denominação, significação (simbólica) na execução do aprendido na memória histórica pessoal graças a fala (linguagem) interna;
4. O ordenamento temporal da aprendizagem em momentos ou etapas de sistematização em que forja o conhecimento construído.

Essas acepções podem embasar a deliberação de diversas ações pedagógicas para os adolescentes e jovens, com o objetivo que eles adquiram maior autonomia e participação no processo de aprendizagem. Se faz necessário planejar condições para que os estudantes se mantenham ativos e conscientes nessas ações, sistematicamente complexificando os conteúdos.

Nuñez e Ramalho (2019, p. 159), apoiados nos fundamentos de Galperin, esclarecem a necessidade de projetar ações para que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico. Segundo os autores:

O pensamento crítico é um tipo de pensamento autorregulado, que inclui a interpretação, a análise, a avaliação das evidências, conceitos, metodologias, critério e contextos considerados no raciocínio, dentre outros. O estudante que desenvolve o pensamento crítico, mostra-se questionador, vem informado, com raciocínio confiável, mente aberta, flexível, justo ao reconhecer suas limitações e possibilidades, disposto a reconsiderar suas ideias, claro em relação aos problemas, criterioso, focado na investigação, persistente na busca de informações confiáveis.

⁹⁹ De acordo com Duarte (1987, p. 13), “o lógico reflete o histórico pelo fato de que o lógico formou-se ao longo do processo histórico. O lógico é, portanto, o ponto de partida para o estudo do histórico, na medida em que o lógico reflete as etapas essenciais do processo histórico”.

Para isso, se faz necessário o acesso para apropriação de conceitos, de tal forma que necessitem operar com esses conceitos, exigindo cada vez mais com autonomia e criticidade. Se olharmos de forma mais ampla para a sociedade brasileira, é nítido que essa forma de pensamento não é tão universalizada; podemos citar alguns exemplos, como os diversos grupos negacionistas que defendem que o planeta Terra é plano (terraplanistas), grupos contrários às vacinas e a diversos ramos da ciência, além de uma visão muito estreita de política, relacionando-a exclusivamente com partidos políticos, e com isso defendendo um ensino técnico, “neutro” e que não envolva a educação sexual.

Outro exemplo de situação, ainda mais preocupante, ocorre atualmente durante a pandemia de Covid-19. Por mais que o número de mortes seja exorbitante, ainda existem grupos de negacionistas e grupos de pessoas que defendem o uso de determinados medicamentos, mesmo sem comprovação científica, e que preferem acreditar em políticos sem especialização médica ao invés de ouvir as determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesses casos, diante da fácil adesão das pessoas a esses grupos, é possível supor que a educação escolar não está cumprindo suficientemente para o desenvolvimento do pensamento teórico, crítico e autônomo. É preciso reavaliar com urgência as formas de ensino em busca de superar esse problema.

Cedro (2008, p. 11) aponta alguns indícios acerca da importância da organização do ensino, que consideramos relevantes, por termos discutido sobre eles ao longo desse tópico:

- Compreensão da essência coletiva da atividade humana.
- Percepção de que o homem apreende com todos os sentidos e que se torna homem ao compartilhar com os outros, sentidos e significados.
- Concepção de que o conhecimento é historicamente construído e, portanto, está sendo feito e refeito a todo o momento.
- Compreensão de que a organização do ensino exige, não por questões burocráticas e administrativas, o planejamento da atividade de ensino, o registro e a sua avaliação, mas sim por serem ingredientes imprescindíveis para uma atividade educativa direcionada ao desenvolvimento significativo dos indivíduos.
- Compreensão da necessidade de se colocar em um movimento crítico de busca pelo sentido para a sua atividade docente.

Outros destaques para a organização do ensino foram lançados por Cañedo, Zanelato e Urt (2020, p. 8-9), e os reafirmamos diante das análises e interpretações da corrente pesquisa. Estão relacionados ao que viemos defendendo ao longo desse tópico: a aprendizagem ativa do estudante sem renunciar o papel ativo do professor; a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para facilitar a formação de conceitos com a compreensão de seus traços

essenciais, lógicos e historicamente construídos; e o desenvolvimento do pensamento teórico, capaz de operar com os sistemas de conceitos apropriados.

- 1- Criar situações de ensino e aprendizagem em que se propicie a aprendizagem ativa por parte dos estudantes e em que seja problematizada a realidade de estudo;
- 2- Dar também aos estudantes uma maior participação na elaboração de problemas e na elaboração de estratégias e formas de busca de soluções;
- 3- Dar aos estudantes tempo e espaço para pensar, refletir e a oportunidade de cometer erros, sem temer os equívocos;
- 4- Evitar as avaliações e as estigmatização do estudante por seu erro;
- 5- Promover a aprendizagem de conceitos a partir de um fato e, a partir disso, direcionar as ações do pensamento para revelar sua essência, a fim de levantar razões efetivas para a aprendizagem com sentido.
- 6- Possibilitar que o estudante tenha conhecimento e informações sobre a importância e o significado do que aprendeu para sua vida diária pessoal, (passada, presente e futura), para a ciência, a técnica e para a sociedade em conjunto;
- 7- Não dar aos estudantes o conhecimento nem os conteúdos de sua aprendizagem de maneira totalmente elaborada, acabada e já pronta, mas propiciar as condições para que, com diferentes níveis de ajuda, possam elaborá-lo por si mesmas e em interação com o outro. No entanto, sem se abster de seu trabalho de ensinar, a ajuda dos professores com explicações, esclarecimentos e questionamentos críticos deve se fazer presente.
- 8- Levantar em conta as dinâmicas do grupo e próprias, criar zonas de desenvolvimento iminentes que o impulsionam e promovem o desenvolvimento.

Nos propomos, nesse tópico, apontar alguns indícios diante de práticas pedagógicas possíveis, que servem para pensar a atividade de ensino dos adolescentes e jovens das periferias, pautadas nas suas particularidades e nos sentidos produzidos a partir das experiências de estudo já obtidas nas condições objetivas.

É preciso assinalar que não existem respostas prontas, elas precisam ser construídas a partir das condições concretas. Cada professor precisa se utilizar de seu pensamento teórico para criar as alternativas, tendo em vista: os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em seus traços essenciais; as formas de ensino que potencializem as apropriações dos conceitos e que atendam os destinatários concretos desse processo (estudantes adolescentes e jovens), em suas condições objetivas.

Por outro lado, o fato do professor ser adulto, não garante que ele generalize sua atividade de trabalho a partir de conhecimentos teóricos, tampouco que o principal motivo de sua atividade seja a aprendizagem dos estudantes. A formação do professor compõe o rol de precarização da educação capitalista, já apontado anteriormente, e que, em muitos casos, gera seu adoecimento psíquico.

Práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes, não deveriam ser uma tarefa individual do professor, deveria, sim, compor uma política educacional que possibilitasse as condições necessárias para uma formação profissional adequada e boas

condições de trabalho, quebrando esse ciclo vicioso que dificulta o desenvolvimento psíquico dos seres humanos.

É preciso que se construa um ambiente cujo interesse, atenção e objetivo das ações pedagógicas sejam dirigidos para a apropriação dos conhecimentos em seus traços essenciais, o que possibilitará que o processo de ensino tenha sentido para o professor em sua atividade de trabalho, e o processo de aprendizagem tenha sentido para o estudante, seja por ele estar em sua atividade principal de estudo ou de trabalho.

Concordamos com Souza (2018, p. 33), quando sinaliza nosso principal desafio diante da escola:

Como transformar a escola no interior da sociedade capitalista, que é desigual, preconceituosa e reproduz os valores defendidos pelo status quo? Aprofundar os debates, os estudos, as propostas e ações no sentido de obter a compreensão do método materialista histórico-dialético continuará sendo o aspecto central de nosso caminho crítico-reflexivo nos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores, professores e psicólogos.

O desafio é apropriação de conhecimento que produza condições para análises críticas do mundo e de si, em relação ao mundo e aos demais. Enquanto não são construídas as condições necessárias para uma revolução social, o que podemos fazer é ampliar o horizonte de conhecimentos sistematizados ao máximo e defendê-lo como um direito de todos.

Mesmo diante das adversidades, defendemos que o ponto de partida para definir ações pedagógicas seja analisar teoricamente conteúdo-forma-destinatário-condições. Para isso, julgamos necessário o diálogo com os estudantes, destinatários desse processo, juntamente com as constantes avaliações conjuntas visando melhorar o que for possível dentro das condições concretas em que estão inseridos.

Reiteramos que os indícios aqui apresentados, a partir dos dados da corrente tese, têm como foco a apropriação de conhecimentos pelos adolescentes e jovens de escolas situadas nas periferias. Para a sociedade capitalista, priorizar os conhecimentos em seus fundamentos e formas mais bem elaboradas, se converte em formas de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo, que nos propusemos investigar ao longo da presente tese, foi o processo de estudo de adolescentes e jovens do Ensino Médio. A discussão acerca do tema proposto se configurou por uma interrogação sobre a possibilidade de ampliar e focalizar a problemática do estudo de adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Médio em escolas públicas estaduais de dois estados brasileiros, em sua realidade concreta, discutindo suas possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico.

A questão norteadora do trabalho foi: Como é o processo de estudo no qual estão inseridos adolescentes e jovens do EM de periferias de uma cidade de MS e de uma cidade de RO? Ele favorece o desenvolvimento do pensamento teórico desses indivíduos? O que é possível descobrir a partir dos sentidos e significados acerca do estudo, produzidos por esses sujeitos?

Visando responder os questionamentos, lançamos como objetivo geral: analisar, a partir dos sentidos e significados expressos pelos adolescentes e jovens que estudam no Ensino Médio, o processo de estudo em que estão inseridos, se proporciona as condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse percurso, partimos do pressuposto de que um ensino que efetivamente possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico precisa levar em consideração a unidade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2011) e que, para isso, conhecer os sentidos e significados da atividade de estudo para os adolescentes e jovens do Ensino Médio das periferias (destinatários) oportunizaria uma análise da atividade de estudo do ponto de vista desse público e de sua realidade concreta, gerando elementos para a elaboração de proposições pedagógicas que atendam suas necessidades para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao longo da pesquisa defendemos a seguinte tese: para que se possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico são necessárias ações pedagógicas que favoreçam as apropriações dos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas máximas expressões e, para isso, se faz necessário levar em consideração a realidade concreta dos destinatários que, nesse caso, são adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora.

Para a resposta à questão norteadora, ao objetivo e para a defesa da tese, realizamos inicialmente um aprofundamento das bases teóricas desde os clássicos, para compreender o que já havia sido produzido no EHC em relação aos adolescentes e jovens, e as atividades que desenvolvem. Nessa base, verificamos que a adolescência e a juventude devem ser compreendidas como período da vida constituída no travejamento das relações sociais.

Por se tratar de condições sociais/culturais, a consciência do adolescente e do jovem, em sua singularidade, é pautada na universalidade da práxis e mediada pelas particularidades. Essas particularidades são determinantes na formação dos sentidos que, por sua vez, decorrem das significações produzidas socialmente na universalidade do gênero humano. São determinantes ainda na formação do pensamento teórico por limitar as condições de acesso aos conceitos historicamente produzidos pela humanidade.

Dentre as particularidades identificadas nos sujeitos participantes da pesquisa destacamos: são sujeitos advindos da classe trabalhadora, estudantes do EM de escolas estaduais periféricas em que se aplicam políticas públicas decorrentes de ideários mercadológicos; são adolescentes e jovens que, em sua maioria, associam trabalho e estudo pela necessidade de contribuir financeiramente com o sustento seu e/ou da família; são estudantes que não costumam estudar em casa, mesmo os que possuem tempo para isso, a não ser quando se tem um trabalho avaliativo.

Vimos ao longo da pesquisa que o estudo para esses sujeitos é percebido, em sua maioria, como oportunidade de melhorar suas condições financeiras e ajudar e/ou dar orgulho para a família. Dos significados produzidos acerca do estudo, fica explícito que consideram como algo importante e necessário para seu futuro, seja no mercado de trabalho, seja no Ensino Superior.

O estudo é, para esses adolescentes e jovens, evidenciado a partir de significações produzidas pelo sistema capitalista, como a empregabilidade e a culpabilização individual. Eles anunciam a necessidade de sobrevivência no mercado de trabalho e, para isso, se apegam ao estudo como a melhor oportunidade e que, apesar das condições adversas, o “sucesso” depende apenas deles.

No propósito de aprofundar o conhecimento acerca dos destinatários da pesquisa, procuramos identificar seus desejos para a vida, seus motivos e sentidos para o estudo. Nas elucidações acerca dos desejos, se destacaram desejos relacionados ao Ensino Superior e a empregos, e transpareceu o conceito de família. Foram anunciados os desejos de dar orgulho para a família e o de ajudar financeiramente a família atual ou a que pretendem construir no futuro.

Nos desejos expostos, a maioria almeja um trabalho assalariado que garanta a compra de um carro e de uma casa própria, e garanta condições de ajudar financeiramente a família. Compreendemos que os desejos são históricos e socialmente construídos, visto que advêm de necessidades não satisfeitas. A partir desses dados e dos destacados por Oliveira (2011), é possível que, se esses sujeitos fossem da classe alta da sociedade, as condições financeiras das

famílias já estariam dadas, muitas vezes a compra de itens como o carro e a casa também, não sendo, portanto, um destaque, como ocorreu com a classe operária.

Da mesma forma, a família apareceu também como motivo para o estudo, juntamente com a preponderância do motivo “ter um futuro melhor”, o que inclui faculdade e emprego. Eles atribuem a determinadas pessoas a função de motivar, seja um membro da família (maioria das vezes a mãe), o professor ou a eles próprios mediante esforço pessoal.

As significações e formas de consciência criadas por intermédio dos ideários mercadológicos se mostram presentes nos motivos para o estudo desses adolescentes e jovens. Disso decorre, majoritariamente, que a atividade dominante durante o EM seja o trabalho, não como categoria constitutiva do gênero humano/ser social, e sim, voltado exclusivamente ao mercado de trabalho, com o principal motivo: a obtenção de um salário/remuneração.

Nesse arcabouço o estudo se constitui como uma ação para alcançar o objeto de seu fim, qual seja: de conseguir um trabalho com uma remuneração suficiente para conquistar o que deseja. Como elucidamos a partir de Leontiev (2004), os sentidos dependem dos motivos que orientam a atividade e são eles que, na consciência, orientam a atividade do início ao fim. Ao que vimos com os dados da pesquisa, o sentido que orienta os adolescentes e jovens é o salário/remuneração. A organização capitalista da sociedade constrói uma universalização de busca pelo dinheiro para sobrevivência e/ou para o lucro, o que acarreta uma unilateralidade dos sentidos.

O estudo, por ser uma ação da atividade dominante de trabalho, possui como objetivo a apropriação de conhecimentos, ou a elevação do grau de instrução, que é conquistada com notas suficientes para aprovação. As ações de estudo terão sentido para os estudantes se alcançarem esses objetivos, ao proporcionarem condições de aprendizagem.

Para complementar esse processo de busca pelas particularidades, concepções, desejos, motivos, sentidos e significados que envolvem o estudo para os adolescentes e jovens do EM nos debruçamos em investigar as ações pedagógicas que favorecem ou dificultam a aprendizagem, segundo suas avaliações e no contexto em que as experienciam.

Durante a coleta/produção de dados instigamos ao máximo para que os participantes expusessem a forma como os professores ministram as disciplinas, e que se torna mais fácil a apreensão dos conteúdos, assim como o relato de como eles gostariam que fosse o ensino, tendo em vista facilitar o processo de apropriação. Os instrumentos utilizados também previam incentivar a fala dos destinatários em relação às ações que dificultavam a aprendizagem.

A qualidade da explicação do professor obteve unanimidade nas escolas como uma ação imprescindível para a compreensão dos conteúdos, juntamente com a sua sistematização. Por

outro lado, a cópia foi considerada, em todas as escolas, uma ação expropriada de sentido, uma vez que é realizada mecanicamente.

As ações de pesquisas, trabalhos em grupos, seminários e debates possuem total aprovação dentro do contexto em que se insere a Escola 01/MS, por ser em tempo integral e realizada na própria escola, durante o horário de aula e com acesso aos computadores e internet. Nas demais escolas, foram expostas opiniões que consideravam uma ação positiva, negativa ou que dependia dos indivíduos que compunham o grupo. Percebemos que essa avaliação decorria do contexto em que se davam essas ações: os estudantes sozinhos precisavam se organizar e estudar para os trabalhos fora do horário da aula e com recursos próprios, em algumas vezes era empregado apenas para melhorar a nota baixa da prova.

Ao considerar que alguns estudantes possuíam trabalhos remunerados, alguns não possuíam computador e internet para realizar a pesquisa, alguns sequer sabiam usar o computador, alguns ainda, por razões escusas não colaboravam com os demais integrantes do grupo, se evidencia o porquê da avaliação negativa ou a informação de que depende com quem fazem a pesquisa. Soma-se a esse arcabouço o fato de que alguns informaram que conseguiam se apropriar apenas da parte que eles pesquisaram acerca do conteúdo e não da parte dos demais.

Diante disso, julgamos pertinentes essas ações, entretanto precisam ser adaptadas à realidade dos estudantes da Escola 02, 03 e 04, e serem feitas com os recursos disponíveis na escola, durante o horário da aula com a orientação e as contribuições do professor. Aprender como expor suas ideias de maneira compreensível aos colegas também deve compor esse processo. Tais atividades oportunizam a comunicação com os pares e com o professor em uma situação diferenciada daquela de expositor, se ele transitar pelos pequenos grupos formados durante a preparação dos trabalhos.

Ter consciência dos objetivos de cada ação proposta foi outra proposição lançada. Essa deve ocorrer diante de quaisquer atividades propostas, professor e alunos devem ter claro os porquês de cada ação para uma melhor conscientização dos sentidos do estudo e do direcionamento do campo de atenção.

Outras ações, citadas pelos estudantes como facilitadoras da aprendizagem, foram as aulas dinâmicas, criativas, aulas práticas e laboratoriais, passeios e jogos. Elas foram citadas em todas as escolas, algumas vezes como exemplo de experiência e, em outras, como exemplo do que gostariam que tivesse no estudo.

As experiências exitosas com aulas dinâmicas foram mais facilmente expostas pelos estudantes da Escola 01/MS; essa foi a única em que foi registrado mais falas relacionadas a exemplo de experiências do que relacionadas ao desejo que tivesse esse tipo de ação.

Contrariamente, a Escola 03/RO foi a que mais apresentou desejos de dinamicidade e que menos expressou experiências exitosas.

A variação das ações é lançada como proposição para o ensino de adolescentes e jovens. Ela auxilia no direcionamento do campo de atenção e possibilita a participação consciente desses sujeitos, com uma atitude ativa no raciocínio e criatividade, dependendo de como são organizadas e orientadas.

As relações entre professores e alunos foram destacadas pelos estudantes, expondo uma realidade lastimável, visto que sob a ótica dos adolescentes e jovens, nela se sintetizam por vezes a indiferença, a humilhação, o descrédito, a falta de empatia e de respeito. Por outro lado, foram registrados exemplos de professores que se empenham para que os estudantes aprendam, se dediquem evidenciando um bom planejamento, com conhecimento e variação nas ações, prezando pela aprendizagem dos estudantes.

Também nessa relação se evidenciam estudantes que desrespeitam o professor e os colegas, permanecendo indiferentes às ações pedagógicas. Questionamos os estudantes para tentar compreender em quais momentos esses, que se mostravam indiferentes, participavam da aula, e a resposta esteve nas formas de ensino adotadas pelo professor. Eles participavam quando o professor explicava bem os conteúdos, quando propunha ações práticas e quando conseguia impor uma ordem na sala sem faltar com o respeito.

As relações entre professores e estudantes em sala de aula não podem ser compreendidas fora da universalidade da sociedade capitalista em que esses sujeitos estão inseridos, eles se apropriam das significações sociais para formar seus sentidos acerca da atividade que desenvolvem. A desvalorização da carreira e precarização do trabalho docente, a formação de professores por vezes insuficiente, somadas à ampliação da desvalorização da ciência, da educação e da educação como ciência, são condicionantes para a ampliação do adoecimento psíquico do professor.

Assim como ocorre com os estudantes, os professores mesmo tendo o trabalho como atividade dominante, podem não ter como principal motivo a aprendizagem dos destinatários, mas sim, o salário/remuneração. Quando não cumprem sua função primordial de possibilitar para esses adolescentes e jovens, oriundos da classe trabalhadora, o acesso aos conhecimentos mais bem elaborados pela humanidade, colaboram para manutenção de um sistema desigual em que apenas a um grupo privilegiado de pessoas é permitido o pleno desenvolvimento psíquico.

A apropriação dos conhecimentos, em suas versões mais sofisticadas, é o que possibilita a formação de conceitos e operar com esses conceitos (pensamento teórico). Ao desenvolvê-lo se ampliam as condições de interpretação do mundo e de si próprio. Diante de tudo que foi

discorrido ao longo da tese, concluímos que as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico são dadas em casos isolados, e são dependentes de professores com bom nível de conhecimento e disposição, ainda que diante das condições de precarização.

Nos registros feitos, ficou evidente que nessas escolas são poucas as oportunidades de passeios de estudo, de laboratórios com os insumos necessários e são comuns a falta de professores e a falta de professores formados na área de atuação. Além disso, estão dispostas as preocupações excessivas com os índices de aprovação e com o cumprimento do programa curricular, em detrimento da apropriação de conhecimentos.

De maneira escamoteada também existe uma preocupação em qualificar mão de obra barata, trabalhando a formação de um ideário mercadológico voltado à empregabilidade e às competências socioemocionais, ao mesmo tempo em que reduz a carga horária da formação comum básica. Ou ainda, privilegiando um ideário mercadológico voltado à obediência e à padronização, eliminando as possibilidades das expressões das diferenças culturais em seus modos de vestir, comportar e adornar.

Infelizmente, diante dessa conjuntura, foram inúmeros os registros de professores que cederam à precarização e a perpetuam em suas aulas, ao não direcionar e orientar o processo de ensino no sentido de promover a aprendizagem. Os estudantes, em sua maioria, durante as oficinas, destacaram que almejam um ensino de qualidade, não apenas para ter a nota, mas também para ter domínio dos conhecimentos.

Diante das análises feitas em relação às ações pedagógicas experienciadas e/ou desejadas pelos estudantes, procuramos apontar alguns indícios de práticas possíveis diante desse cenário de precarização, como via de ampliar as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico. Algumas delas já anunciamos acima, como organizar condições de conscientização dos objetivos de cada ação proposta, variedade e dinamicidade das ações, e modificar a organização e direcionamento dos trabalhos em grupo, pesquisas, seminários e debates.

Outros indícios apontados e que merecem também ser lembrados são: criar a necessidade do conceito a ser estudado; tomar consciência do raciocínio utilizado para elaboração e desenvolvimento da atividade; ampliar o acesso para o domínio da linguagem, complexificando sistematicamente e gerando a necessidade de operar com um sistema de conceitos cada vez mais abstrato; ampliação também das condições para o aumento da autonomia/independência no desenvolvimento das ações; e ampliar as possibilidades de desenvolvimento de consciência social e autoconsciência por meio dos trabalhos em grupos. A aprendizagem ativa foi defendida como uma forma de manter os estudantes conscientemente

orientados para o raciocínio acerca dos conceitos estudados, sem perder de vista o domínio e a operação mental, se utilizando de tais conceitos para pensar outros.

Ressaltamos que, para isso, é necessário conhecimento do professor e desenvolvimento de seu próprio pensamento teórico, além de estar consciente de sua atividade e dos objetivos em cada ação proposta, e de sua responsabilidade na disponibilização do conhecimento da ciência, da cultura e do trabalho em seus níveis mais sofisticados (tecnologia de ponta). Para isso, se faz necessário transformar os conteúdos científicos em conteúdos escolares, acessíveis aos estudantes do EM, de diversos modos, para que a compreendam e possam colaborar com seu avanço.

Estamos cientes de que o EM com uma formação comum, e que universalize os conhecimentos em suas versões mais bem elaboradas, só seria possível em uma sociedade socialista voltada ao desenvolvimento do bem comum. A escola é um segmento da sociedade e, como tal, não é capaz de sozinha transformá-la, porque é dependente das relações de produção e das relações sociais.

Por outro lado, sabemos que sem o acesso ao conhecimento que possibilite o desenvolvimento das capacidades de análises e interpretações mais críticas da realidade e de sua personalidade, tampouco se buscam mudanças no modo de produção. Para buscar mudanças sociais é preciso que os sujeitos compreendam o mundo e a si próprios como construção histórica e, como tais, sujeitos que podem colaborar para a construção de uma nova história. É preciso que a classe trabalhadora se compreenda como classe trabalhadora e se insira em um processo de resistência.

Nas relações sociais capitalistas, nas quais estão inseridos os adolescentes e jovens das periferias, o conhecimento produzido pela humanidade não está acessível a todos, limitando suas condições de formação. Para a superação dessas limitações na escola, apontamos como caminho a unidade conteúdo-forma-destinatário, compreendida como orientadora do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, cabe à educação escolar estimular o acesso ao conhecimento e impulsionar a criação de motivos eficazes para uma atividade de estudo que priorize a apropriação de conhecimentos, tendo em vista ampliar a capacidade de pensar teoricamente a prática social. Superar um ensino que se paute em conhecimentos empíricos e fragmentados, ensinados de maneira mecanicista é uma necessidade que se eleva ao longo da pesquisa.

A partir da identificação do destinatário em suas condições de vida e de estudo, e usando como base a defesa da apropriação dos conhecimentos como conceitos lógico-dialéticos,

partimos para interpretação da forma, ou seja, das ações pedagógicas que são possibilitadoras de desenvolvimento psíquico, em especial do desenvolvimento do pensamento teórico.

Cabe destacar que estamos analisando o processo de estudo de adolescentes e jovens de quatro escolas públicas estaduais de dois estados brasileiros como uma realidade singular, mas compreendemos sua constituição a partir de um contexto mais amplo, geral da sociedade. Da mesma forma, as ações pedagógicas evidenciadas pelos estudantes não são/estão isoladas de um contexto maior de sociedade e de política educacional.

Os indícios de práticas pedagógicas elencados para melhoria da qualidade no EM, buscam uma atuação possível nas contradições capitalistas, visando ao máximo o desenvolvimento do pensamento teórico dos adolescentes e jovens do EM das periferias. O objetivo é efetivamente universalizar o conhecimento em suas mais ricas expressões produzidas pelas gerações anteriores, é possibilitar que a classe trabalhadora também tenha acesso aos níveis de desenvolvimento psíquico já proporcionado à elite e, assim, possam ampliar suas condições de análise do mundo e de si próprias.

Acreditamos que, com o pensamento teórico desenvolvido, se torne possível a autonomia intelectual dos indivíduos e a sua criticidade nas formas de pensar e interpretar a práxis, incorrendo na análise de criação de alternativas de superação dos problemas estruturais atuais em sua raiz ocasionadas pelo capitalismo.

A fome e a miséria de muitos para a acumulação de capital beneficiando poucos, somada à destruição do meio ambiente em prol do enriquecimento de determinados indivíduos, enquanto todos sofrem com seus resultados, são alguns exemplos de análises que precisam ser feitas e que dependem de estudo e da capacidade de operar com conceitos para ser melhor compreendido. A finalização do corrente trabalho se dá justamente em um período de pandemia causado pela doença COVID-19¹⁰⁰ e que impulsiona ainda mais o acirramento das desigualdades sociais.

Nesse período, com o fechamento das escolas devido uma necessidade legítima de evitar a proliferação do vírus, as particularidades dos adolescentes e jovens das classes operárias dificultam ainda mais o acesso aos conhecimentos em virtude da falta de acesso à internet, a livros e a computadores para realização dos estudos. As escolas privadas mantiveram suas aulas de maneira online e as escolas públicas fizeram tentativas nesse sentido, se deparando com enormes dificuldades.

¹⁰⁰ COVID se refere a sigla Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), e 19 se refere ao ano que apareceram os primeiros casos, 2019.

Como propor um ensino adaptado online para pessoas em condições precárias, sem os instrumentos necessários para tal e em um período em que esses sujeitos estão lutando pela sobrevivência? Nesse contexto, foi necessária uma mobilização social para o adiamento do ENEM, principal porta de entrada ao Ensino Superior nas universidades públicas. Caso ocorresse, seria um passo a mais na disseminação das desigualdades, nas quais os adolescentes e jovens do EM estão inseridos.

O que pode nos salvar atualmente desse vírus é justamente o conhecimento científico já produzido pela humanidade, que serve de base para que os cientistas da área da saúde pesquisem vacinas e remédios para a cura da COVID-19. Se houvesse mais valorização e investimento em pesquisa, com tecnologia de ponta, teríamos mais chances de sobrevivência. Por outro lado, o capitalismo ocasionando uma gradativa devastação ambiental e possibilitando a disseminação de novos vírus, somada aos objetivos de lucros também na fabricação de medicamentos, se converte em prejuízo para toda a humanidade.

Cabe esclarecer que os indícios de práticas pedagógicas, lançados no corrente trabalho, não foram pensados para esse momento específico em que se apresentam diversos outros complicadores. Sabemos que nesse período de pandemia será ainda mais difícil, pelas dificuldades de contato com os estudantes. Seguiremos resistentes, apoiando a defesa da vida de todos e o acesso aos conhecimentos, durante e depois da pandemia.

O que esperamos dessa tese é que ela incentive os professores na defesa da efetiva universalização dos conhecimentos em suas mais ricas expressões, para todos os adolescentes e jovens do EM, possibilitando-lhes condições de desenvolvimento do pensamento teórico. Que os professores sejam resistentes, cumprindo o que deveria ser o principal motivo e objeto de sua atividade de ensino: possibilitar ao estudante a apropriação dos conceitos em sua construção lógica e histórica.

Precisamos lutar por políticas educacionais que priorizem a apropriação de conhecimentos e que deem boas condições de acesso à classe trabalhadora, isso possibilitará melhores condições de educação básica e de formação docente. Não podemos culpabilizar os professores e atribuir apenas a eles a tarefa de melhorar as condições de ensino, isso decorre da forma como a sociedade está organizada.

Enquanto não se vislumbra o horizonte de uma mudança radical na sociedade atual, é preciso cobrar ao máximo do poder público uma política que direcione para a apropriação crítica dos conhecimentos em todos os níveis de ensino, boas condições de trabalho aos professores, e tecnologias e suplementos para as aulas.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. O papel ativo dos sujeitos: trabalho e alienação no capitalismo. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/9788564842380>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ALVES, A. A. **Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Bauru - SP, 2019.

ANJOS, R. E. dos. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma do ensino. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia – MG: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_d65b1d0296a04cc8a4159a2e79710d60.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara - SP, 2017.

_____. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara - SP, 2013.

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

_____; _____. O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado: contribuições da teoria histórico-cultural à educação escolar. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau - SC, v. 14, n. 2, supl. 1, p. 622-642, out./nov. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p622-642>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. 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/Agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

AURORA NETA, M. **O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. de; LEMOS, A. H. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **RAC**, v. 9, n. 4, p. 31-52, Out./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n4/v9n4a03.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2019

_____. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://pubdocs.worldbank.org/en/156721534876313863/Sum%C3%A1rio-Notas-de-Pol%C3%ADtica-P%C3%BAblica.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2019.

_____. **Prioridades y estrategias para la educacion: Examen Del Banco Mundial**. Washington, USA, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/Prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-Banco-Mundial>>. Acesso em: 11 maio 2019

_____. **Relatório nº 63731-BR**. Estratégia de Parceria de País (CPS). Brasília, 2011.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação**. Washington, USA, 2018b. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>> Acesso em: 11 maio 2019

_____. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>> Acesso em: 11 maio 2019

BARBOSA, L. M. T. **Contribuições da psicologia histórico cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2015.

BARRETO, M. O. **Juventudes e ensino médio: perspectivas formativas para o ensino médio em escolas públicas de Iporá, Goiás.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2019.

BASMAGE, D. F. A. T. **A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande - MS, 2010.

BECKER, M. H. O. **Autorregulação da Aprendizagem em matemática: uma experiência com alunos de ensino médio.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21630/1/2016_MateusHenriqueObaBecker.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano.** Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/9788564842380>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BEZERRA, V. O. **Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2019.

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do Ensino Médio.** 2008. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

BORBA, P. L. de O. **Juventude marcada: relações entre ato infracional e a Escola Pública em São Carlos - SP.** 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018.** Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018, Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 2017b. Seção 1. p. 146.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 abril 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 01.06.1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 03/98, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de agosto de 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: **Diário Oficial da União**, 02.01.2019b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 216, 12 de novembro de 2009. Seção 1. p. 8.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 15.12.2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de setembro de 2016a, - Seção 1. Edição Extra. p. 1.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de dezembro de 2004, Seção 1. p. 6. 31 de dezembro de 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 136, 17 de julho de 2008. Seção 1. p. 5-6. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=80>>. Acesso em: 02 maio 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Seção 1. Edição Extra. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017a. Seção 1. p. 1.

CAÑEDO, R. G.; ZANELATO, E.; URT, S. da C. Las relaciones entre los sentidos de la actividad de estudio y el pensamiento teórico. **Educação em Perspectiva**, v. 11, Viçosa - MG, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8187/6099>>. Acesso em: 27 out. 2020.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, M. G. D; URT, S. C. (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina - PI: EDUFPI, 2017.

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro - SP, 2017.

CARVALHO, L. P. E. **Vidas de adolescentes em vulnerabilidade: histórias de vida escolar e projeto de vida no contexto do AJA/MS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2019. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6366>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CARVALHO, M. B. de. **Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba - PR, 2017.

CASTRO, S. de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2019.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo – SP, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080649/publico/Tese_Wellington_Cedro.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá - PR: EDUEM, 2014.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772/743>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

COSTA, M. O. **Psicologia escolar e juventudes: entre caminhos e armadilhas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2016.

DAGHER, T. O. N. **Trabalho docente e expressões do sofrimento psíquico: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2019. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/7309>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DAVID, F. M. **Movimento das ocupações escolares: “o fazer político dos jovens secundaristas” no município de Francisco Beltrão-PR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão - PR, 2019.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V. V. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú - ES: Progreso, 1987. p. 143-154.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú - ES: Editorial Progreso, 1988.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural historical approaches**. Aarhus - Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

_____; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V. V. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología**. Moscú - ES: Progreso, 1987a. p. 173-193.

_____; _____. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. V. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: Antologia. Moscú - ES: Progreso, 1987b. p. 316-336.

DELARI JUNIOR, A. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. In: ABREU, F. S.; GONÇALVES, A. C.; PEDERIVA, P. L. (Orgs.). **Educação estética**: a arte como atividade educativa. São Carlos - SP: Pedro & João, 2020, p. 53-74. Disponível em: <www.estimir.net/delari_2020_mtd-cgn-vdd.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. **Periodização etária de Daniil Borisovitch El'konin**. 2020. Disponível em: <<http://estmir.net/quadro-periodizacao-de-elkonin.pdf?fbclid=IwAR2w6hEZFBkFLAHjLLQCMgQ1LAB6sJEvU6EGRjo9J0v4vC3QhwaGYEpZaJE>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

_____. **Vigotski**: Consciência, linguagem e subjetividade. Campinas - SP: Alínea, 2013.

DELMONDES, L. A. Os (Des)caminhos da Educação Profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande – MS. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande – MS, 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 1996.

DIAS, C. M. **O trabalho como princípio educativo**: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.

DRAGUNOVA, T. V. Algunas particularidades psicológicas de los adolescentes. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Psicología de la Personalidad del niño escolar**. La Habana, Cuba: Editorial Nacional de Cuba, Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965. (Tomo I).

_____. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKY, A. **Psicología Evolutiva y Pedagógica**. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1980. p. 119-174.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

_____. **A Relação entre o Lógico e o Histórico no Ensino da Matemática Elementar**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Carlos - UFSCAR. São Carlos - SP, 1987.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

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

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances:** estudos sobre Educação, UNESP, v. 25, n. 1, p. 19-29, 2013.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas – SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

DURIGAN, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **InterEspaço**, Grajaú - MA, v. 3, n. 11, p. 133-148, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoselronicos.ufma.br/index.php/interespaço/article/viewFile/6304/5065>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ELKONIN, D. B. Desarrollo Psíquico de los Escolares. In: SMIRNOV, A. A. (Redactor jefe); LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. Havana, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. p. 553-559.

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

FACCI, M. Atividade docente e o desenvolvimento psicológico dos alunos: contribuição da psicologia histórico-cultural. In: URT, S. da C.; CINTRA, R. C. G. (Orgs.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande - MS: Life, 2012. p. 85-106).

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. Professor Readaptado: O adoecimento nas relações de trabalho. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. **Anais...** São Luís - MA, 2017.

FARIÑAS LEON, G. **Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad:** la teoría en la práctica. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019.

FERNANDES, L. B. da M. **O adoecimento psíquico (in)visível docente:** uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande - MS, 2019. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/7103>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FERNANDES, M. D. E; BRAZ, T. P. O financiamento do Ensino Médio em contexto federativo: O caso do estado de Mato Grosso do Sul de 2007 a 2018. **INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 45, n. 2, p. 402-419, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62597/35546>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FERRARI, M. G. **Tipo assim... Ser aluno adolescente no IFES campus Colatina: sentimentos e impressões.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória - ES, 2013.

FERREIRA, F. M. F. **Os jovens, suas concepções e escolhas: um estudo sobre as ações em Orientação Profissional na escola.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande - MS, 2011. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/239>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

FIGUEIREDO, M. R. de. **A compreensão e enfrentamento do uso abusivo e tráfico de drogas na escola à luz da teoria histórico-cultural.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017.

FRIGOTTO, G. **A educação é um dos serviços mais lucrativos.** Entrevista à página do MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 15 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-e-um-dos-servicos-mais-lucrativos-affirma-gaudencio-frigotto/>>.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades.** La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1986. p. 114-118.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas - SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

GIANELLI, J. G. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSC, São Carlos - SP, 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, PUC, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRECO, F. A. da S. **Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes**. 2000. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

HAMADA, I. A. Práxis, trabalho e educação. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/9788564842380>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HONORIO, V. A. **A dimensão educacional no projeto Faixa Azul**: a juventude em questão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. **Rendimento de todas as fontes 2018**. 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101673_informativo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. **Outras formas de trabalho 2018**. 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101650_informativo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KANASIRO, A. H. **Adolescência e escolarização**: aspectos do cotidiano de alunos de escolas técnicas de São Paulo. 2014. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

KEILER, P. “Cultural-historical theory” and “Cultural-historical school”: from myth (back) to reality. **Dubna Psychological Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-33, 2012. Versão traduzida para o espanhol por Efraín Aguilar. Disponível em: <<http://vygotskitraducido.blogspot.com/2013/01/keiler.html>> Acesso em: 20 jun. 2018.

KON, I. S. Psicologia de la primeira juventud. In: PETROVSKI, A. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1980. p. 175-203.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

LALLI, V. S. O programa acelera Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. de 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2110/2079>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>>. Acesso em: 10 maio 2019.

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

_____; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: _____; _____; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco**: Contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá, PR: EDUEM, 2014.

_____; SOUZA, M. P. R. A vivência da adolescência pelo adolescente. In: _____; FACCI, M. G. D.; _____. (Orgs.). **Adolescência em foco**: Contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá, PR: EDUEM, 2014.

_____; Mascagna, G. C. Adolescência: Trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: Do nascimento à velhice (pp. 221-237). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, Fiocruz, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r49.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LEITE, P. S. C. **Educação estética no ensino médio integrado**: mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires, Argentina: Ciências del Hombre, 1978.

_____. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

_____. El aprendizaje como problema em la psicologia. In: **Psicologia Soviética Contemporânea**: Selección de artículos científicos. La Habana, Cuba: Instituto del Libro, 1967. p. 249-272.

_____. The intellectual development of the child. In: WINN, R. (Ed.) **Soviet Psychology**: a symposium. New York, USA: Philosophical Library. 1961.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. Disponível em:
<<https://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/paracompreender.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Set/Out/Nov/Dez 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 15/05/2019.

_____. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/313941644_A_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino/fulltext/58b0ed9ea6fdcc6f03f6181c/313941644_A_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 2008, 1, **Anais**. Goiânia: EPCO, 2008. p. 162 - 166.

LIMA, M. L. A. **O sono na adolescência**: Como o professor, o aluno e sua família lidam com ele? 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LIMA JÚNIOR, F. R. de. **Adolescência contemporânea e ensino-aprendizagem através de role-playing game digital**: apropriação de conhecimentos e identificação na escola. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife – PE, 2020.

LONGAREZI, A. M. Entrevista Natalya V. Repkina: Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do ensino desenvolvimental. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v. 2, n. 2, p. 526-535, maio/ago. 2018. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46482/25097>>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____; FRANCO, P. L. J. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade no ensino de matemática. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em:
<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5406/2961>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LOPES, P. N. **O aprender e o não aprender de adolescentes em um projeto de distorção idade-série**: perspectivas e desafios. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande - MS, 2019.

Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6363>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. Disponível em:

<<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Markus,%20Gyorgy/Teoria%20do%20conhecimento%20no%20jovem%20Marx.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 19, p. 1-28, 2019.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>>. Acesso em: 19 maio 2019.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, J. B. Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu? **PsyAnima - Dubna Psychological Journal**, Dubna University, Russia, n. 1, p. 71-83, 2013.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. Bauru, 2011. Disponível em:

<https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I). Disponível em:

<<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpsqq7jbjv.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. O Método da Economia Política. In: FERNANDES, Florestan. (Org.). **Marx e Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 409-417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36).

_____. **Sobre o suicídio**. Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCAGNA, G. C.; FACCI, M. G. D. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED N. 3.375, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 9.563, p. 21-27, 29 de dezembro de 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED N. 3.403, de 30 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a Organização Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, da Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 9.586, p. 6, 31 de janeiro de 2018.

MELO, G. A. de. **O adolescente autor de violência sexual: estudo psicossocial**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2008.

MENIN, F. T. **Sexualidade, adolescência e educação sexual a partir dos quereres e poderes da internet**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e Questão Social, crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008.

MOTTER, A. F. C. **Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano**: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí – RS, 2018.

MOURA, M. O. M. et al. A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: _____. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

NASCIMENTO, I. S. do. **O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2017.

NASCIMENTO, A. P. L. **Juventudes em cena no cotidiano escolar**: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2019.

NAMURA, M. R. Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, 2º semestre de 2004, p. 91-117. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a06.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

NETTO, N. B. **Educação, saberes psicológicos e morte voluntária**: fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil colonial. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16045>>. Acesso em: 01/08/2019.

NETTO, N. B. **Suicídio**: uma análise psicossocial a partir do materialismo histórico dialético. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17213>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NOGUCHI, C. S. **Educação escolar e formação da concepção de mundo dos adolescentes diante da desigualdade social e da violência**: uma análise histórico-cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente - SP, 2020.

NOGUEIRA, F. M. M. **O futuro é a semana que vem**: um estudo sobre juventude e tempo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2016.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A orientação para a leitura crítica: uma experiência na formação inicial de futuros professores de química. In: PUONTES, R. V.; MELLO, S. A. **Teoria da Atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e

estrangeiros. Uberlândia-MG: EDUFU, 2019. Disponível em: <<http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/teoria-da-atividade-de-estudo-livro-ii-contribuicoes-de-pesquisadores>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, L. R. de. **Os significados do trabalho para a juventude: um estudo sócio-histórico com adolescentes ricos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16012/1/Liara%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, M. M. P. **Novas tecnologias na educação escolar do campo: o discurso verbal-visual e mediações a partir do blog jovem ceier- ser jovem, ser agricultor sustentável em ação do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão-ES**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. Belo Horizonte-MG: **Psicologia & Sociedade**, v. 27, nº 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PERDIGÃO, S. A. **Significações de futuro profissional para estudantes de ensino médio de diferentes classes sociais residentes em municípios com ofertas de formação profissional desiguais**. 2019. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2019.

Periodização etária de Daniil Borisovitch El'konin. Shkola No 88. Novinskaia. Tradução de Achilles Delari Junior. Disponível em: <<https://novshkola.ru/index.php/roditelyam/eto-nuzhno-znat/659-voznrastnaya-periodizatsiya-elkonina>>. Acesso em: 27 out. 2020.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657/3662>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PINTO, A. C. A. **Os sentidos e significados constituídos por adolescentes sobre os saberes escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2014.

PINTO, M. C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais.** 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PIMENTEL, G. A. **Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar: contribuições psicanalíticas.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2017.

POLETTI, E. S. **Dos jovens filhos de Gaia e urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

PRADO, I. G. de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RENESTO, A. P. C. **Jovens leitores em meios populares: paradoxais constituições leitoras.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

ROCHA, J. S. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre - RS, 2016.

RODRIGUES, F. L. **Sentidos e significados de adolescência no contexto escolar constituídos por professoras(es) do Ensino Fundamental II de escolas públicas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2020.

RONDÔNIA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 649, de 09 de maio de 2017.** Cria cinco Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM), conforme estabelece a Lei Estadual nº 3.161/2013. Porto Velho, RO: ALE, 11.05.2017. Disponível em: <<https://www.al.ro.leg.br/institucional/noticias/projeto-autorizou-a-criacao-de-novas-unidades-do-colegio-tiradentes>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação/Rondônia - CEE/RO. **Aprova o Referencial Curricular do estado de Rondônia e dá outras providências.** 2018. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_1233_18-CE-RO_referencial_curricular_homologado.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação/Rondônia - CEE/RO. **Resolução nº 1.237/19-CEE/RO, de 22 de janeiro de 2019.** Estabelece as normas para a regularização de

instituições de ensino que pretendem ofertar etapas e modalidades da Educação Básica, por meio da Educação a Distância, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/Resoluo_1_237-19_EAD_06_02_2019\(1\).pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/Resoluo_1_237-19_EAD_06_02_2019(1).pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 4.878, de 27 de novembro de 1990**. Cria, na sede do Município de Porto Velho, o Colégio “Tiradentes da Polícia Militar”. Porto Velho: DOE, 29.11. 1990. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D4878.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 21.968, de 22 de maio de 2017**. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 22.05.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D21968.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 21.977, de 23 de maio de 2017**. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 23.05.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D21977.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 22.135, de 25 de julho de 2017**. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 15.07.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D22135.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 3.161, de 27 de agosto de 2013**. Regulamenta o artigo 22, Das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Rondônia, dispendo sobre o Colégio Tiradentes da Polícia Militar e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 27.08.2013. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3161.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 4.058, de 15 de maio de 2017**. Autoriza a criação de unidades do Colégio Tiradentes da Polícia – CTPM, e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 15.05.2017.

ROSA, J. E. da R.; DAMAZIO, A. Movimento conceitual proposto por Davýdov e colaboradores para o ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5405/2960>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ROZA, R. da. **Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Francisco Beltrão - PR, 2017.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la consciência**. Montevideo, Uruguai: Pueblos Unidos, 1960.

_____. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 1977. (Vol. VI).

SAMPAIO, C. E. M. et al. **Sincronismo idade/série**: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro. Brasília: Inep, 2002. (Série Documental. Relatos de Pesquisa. Texto para Discussão, n. 11).

SANTOS, B. L. **Interpretando "mundos"**: jogos digitais & aprendizagem histórica. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, C. de S. **Jovens do PROEJA de Urutaí**: mediações entre a escola e o mundo do trabalho. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** (Edição comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas - SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7 n. 1, p. 26-43, 2015.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas apropriações. Campinas-SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: A contribuição de Nadja Krupskaya. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. (p. 193-205).

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal qual yo la veo**. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1990.

SIEBEN, L. **(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul**. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2017.

SILVA JUNIOR, A. B. da S. **As ações da escola no enfrentamento da violência**: o olhar dos coordenadores pedagógicos de um projeto para jovens em distorção idade-série. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande - MS, 2018. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5818>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - MG, v. 34, 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, I. A. **O programa nacional do livro didático para o Ensino Médio (PNLD EM) e o mercado editorial (2003-2011)**. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2013.

SILVA, J. C. da. **Produção de jogos digitais por jovens**: uma possibilidade de interação com a Matemática. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA, M. R. da.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SOKOLOV, A. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A. (Redactor Jefe); LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. Havana, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. p. 144-176.

SOUZA, C. de. **“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido”?**: trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade. 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2017.

SOUZA, E. F. P. **Escola Família Agrícola e reprodução social construindo caminhos de resistência**: construindo caminhos de resistência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

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

SOUZA, M. P. R. de. A perspectiva crítica em psicologia escolar e possíveis aproximações com a psicologia histórico-cultural. In: BEATÓN et al (Orgs). **Temas escolhidos na Psicologia histórico-cultural**: interface Brasil-Cuba - Volume II. Maringá-PR: EDUEM, 2018. (p. 19-35).

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retrato da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. (p. 129-148).

TAVARES, D. S. S. **Da leitura da poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TOASSA, G. “Atrás da consciência, está a vida”: o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 445-462, abr.-jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00445.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Is there a “Vygotskian Materialism”? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part I). **Revista Psyanima**, n. 3, p. 66-80, 2015a. Disponível em: <<http://psyanima.ru/issues/issues-2015/3-2015/index.html>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Is there a “Vygotskian Materialism”? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part II). **Revista Psyanima**, n. 3, p. 81-93, 2015b. Disponível em: <<http://psyanima.ru/issues/issues-2015/3-2015/index.html>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

TOLEDO, A. L. B. S. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). 2017. 93 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

TOLSTIJ, A. **El Hombre y la Edad**. Moscú: Progreso, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. A apropriação da linguagem escrita pela criança e possibilidades de intervenção pedagógica pautadas na Psicologia Histórico-Cultural. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: Estudos e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras**. Maringá: UEM, 2012.

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

URT, S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: _____; CINTRA, R. C. G. (Orgs.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande, MS: Life, 2012. p. 30-43.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. Trad. C. C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.

VELASCO, F. Z. B. **Juventude, trabalho, formação e futuro: o discurso dos discentes do curso técnico de enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI**, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

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

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1997. (Tomo I).

_____. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 2001b. (Tomo II).

_____. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1996. (Tomo IV).

_____. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones. 2000a. (Tomo III).

_____. O pensamento do escolar (aula proferida em 03.05.34). Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Gago Estevam. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, CEDES, UNICAMP, ano XXI, nº 71, Julho/2000b.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELATO, E. As contribuições de Leontiev e Davydov para compreender a estrutura da atividade humana. In: XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Cáceres, UNEMAT, **Anais...**, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3366-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. **As percepções de estudantes do ensino médio acerca da militarização da escola.** 39ª ANPED Nacional, Niterói/RJ, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4808-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>.

_____. **O motivo da aprendizagem da matemática na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da Teoria da Atividade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC: Criciúma - SC, 2008. Disponível em: <<http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/00003C/00003C98.12.2008.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____; URT, S. da C. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Revista Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.32-44 abr/jun 2019. Disponível em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3000/2774>>. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h416. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____; _____. A produção do conhecimento acerca da juventude e da adolescência no ensino médio. In: LEITE JUNIOR, Francinete; ROCHA, Maria Miqueli dos Santos; CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de (Orgs.). **Temas em Debate: diálogos e convergências.** Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017. p. 193-220. (Série Ciclos Educacionais, vol. III). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1BkURLqw1H9zETA0lZ6CL2Akvx3ZzZbvH/view>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu - PR, 2020.

ZIMMERMAN, J. (Org.). **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha.** 1. ed. Recife: ICE, 2015.

ZINCHENKO, V. P. La psicología sociocultural y la teoría de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. In: WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (Eds.). **La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas.** Madrid, Espanha: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006. p. 35-47.

YASNITSKY, A. **Vygotsky circle during the decade of 1931-1941: toward an integrative science of mind, brain, and education.** 2009. These. Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, Canada, 2009.

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESCRITO – PARTE 1**

Questionário Escrito

Data: __/__/2018

Por qual nome você gostaria de ser chamado? _____

Qual sua idade? _____ Em qual ano/série você estuda: () 1º, () 2º ou () 3º.

Expresse suas percepções sobre o estudo e suas motivações para estudar.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESCRITO – PARTE 2

Elabore uma lista com 10 desejos que você tem para sua vida por ordem de prioridade, sendo o nº 1 o que você mais deseja.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2ª etapa: Entrevista Semiestruturada

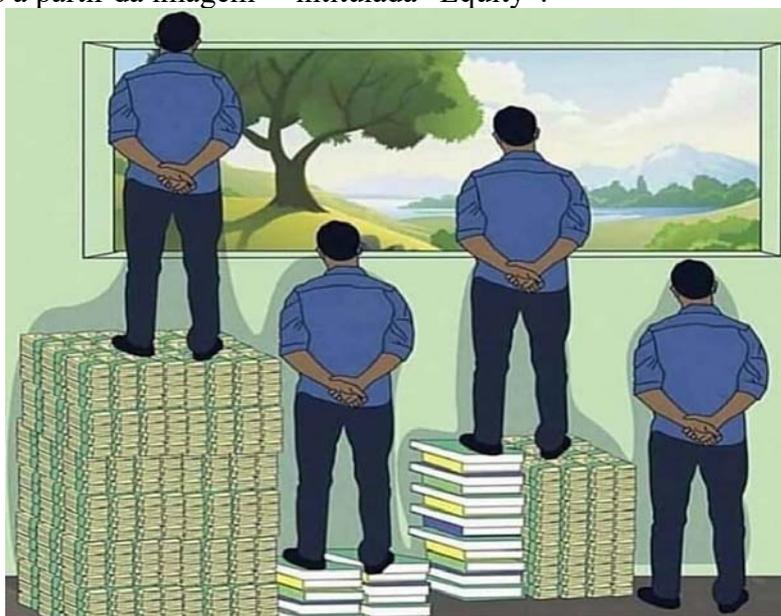
Data: ___/___/2018

1. Caracterização dos participantes:

- 1.1 Por qual nome você gostaria de ser chamado? _____
- 1.2 Qual sua idade? _____
- 1.3 Em qual ano/série você estuda: () 1º, () 2º ou () 3º.

2. Aquecimento:

- 2.1 Desenho animado (3'15'') de Charlie Brown e a turma do Snoopy “Vida escolar”¹⁰¹.
Considerações sobre o desenho.
- 2.2 Reflexões a partir da imagem¹⁰² intitulada “Equity”.



3. Fale Os sentidos:

- 3.1 sobre como é o estudo para você e o que te motiva estudar.
- 3.2 Explique como você gostaria que fosse.

¹⁰¹ SCHULZ, Charles M. **Charlie Brown e a turma do Snoopy: Vida escolar**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8> Acesso em: 02/07/2018.

¹⁰² Imagem amplamente difundida nas redes sociais. Equity. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://gerrycanavan.tumblr.com/post/175250406766/equity>> Acesso em: 02/07/2018.

APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS

Sequência	Objetivos específicos	Oficina 1	Oficina 2
Acolhimento	Identificar a capacidade de resolução de problemas práticos utilizando-se de criatividade e cooperação.	Atividade “Cavalinho” (anexo A): Cada participante receberá a imagem e deverá organizar de forma que cada pessoa ilustrada fique montada em cima de um cavalinho, adequadamente.	Atividade “Bombom”: Em círculo com os braços para trás e entrelaçados uns nos outros, cada participante receberá um bombom e poderá comê-lo desde que não desentrelace os braços.
Desenvolvimento – propostas de discussões e sua metodologia	Compreender sentidos e significados da atividade de estudo expressos nas opiniões emitidas acerca dos temas propostos.	“Estudo errado” Ouvir a música de Gabriel Pensador “Estudo Errado” (anexo B); fazer uma leitura da letra da música, ouvir novamente a música e em seguida, uma roda de conversa/discussões.	“O estudo que queremos e precisamos” Leitura da Tirinha sobre estudo (anexo C) Discussões relacionando a tirinha com o tema do dia.
Fechamento/ Processamento	Verificar as sínteses apresentadas em registros escritos.	Escreva um e-mail contando a um colega o que você considerou relevante nas discussões da oficina de hoje (apêndice D).	Responder por escrito: “o estudo que eu quero para o futuro é...”.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG _____ de nacionalidade _____, profissão _____, residente na Rua _____ N° _____, Bairro _____, cidade _____ Estado: _____

fui convidado a deixar meu filho (a) participar de um estudo denominado “**AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO DE ADOLESCENTES E JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS**”. Trata-se de uma pesquisa para o desenvolvimento da tese de doutorado do PPGEduc/UFMS.

Fui esclarecido que a pesquisa tem como propósito analisar os sentidos e significados da atividade de estudo para os estudantes que frequentam o Ensino Médio no intuito de encontrar elementos para compreensão das questões do ensinar e do aprender para tais adolescentes e jovens. E que para tal, a pesquisadora se utilizará do Enfoque História Histórico-Cultural como base teórica. Compreendi que a pesquisadora realizará um questionário escrito (a pesquisadora entrará na sala nos horários previamente agendados com os professores e pedirá que cada participante expresse em uma folha o que significa estudo para ele e seus motivos para estudar), realizará entrevistas e que haverá oficinas temáticas com alunos do Ensino Médio de escolas localizadas em Campo Grande/MS e em Ariquemes/RO. Estou ciente que nas entrevistas e nas oficinas temáticas será utilizado gravador de voz para o registro.

A participação de meu filho (a) no referido estudo será no sentido de contribuir com informações relacionadas as categorias de análise, demonstrando os sentidos e significados que meu filho possui acerca da atividade de estudo. Estou ciente de que minha privacidade e de meu filho(a) será respeitada, ou seja, nossos nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Eliete Zanelato, com ela poderei manter contato pelo telefone (69) 98130-9323 e e-mail eliete@unir.br.

É assegurado livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação terei acesso.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67)33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br. Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: cepconeppro@ufms.br ou no endereço: Avenida Universitária, sn, Caixa postal 549, Campo Grande/MS na Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS. Em Rondônia o CEP está localizado no Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau, Zona Rural, Porto Velho e o Telefone é o (69)2182-2111.

_____, ____/____/2018.

Assinatura do Pai, mãe ou responsável

Eliete Zanelato - Pesquisador

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”, coordenada pela professora Eliéte Zanelato, fone (67) 2525-6803 e (69) 98130-9323, e-mail: eliete@unir.br. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber quais são suas percepções acerca da atividade de estudo.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes e jovens que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita na sua escola, os adolescentes e jovens vão: a) participar de um questionário escrito que consiste em expressar em uma folha sulfite o que é o estudo para você; b) participar de uma entrevista. Para isso, serão usados computador e celular do pesquisador para registrar as informações, papel sulfite e caneta/lápis, sendo esse considerado um procedimento seguro. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como compreensão das necessidades dos estudantes para uma melhoria na organização pedagógica no futuro.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigos científicos e na tese de doutorado, mas sem identificar os estudantes que participaram nem a escola.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu aceito participar da pesquisa “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

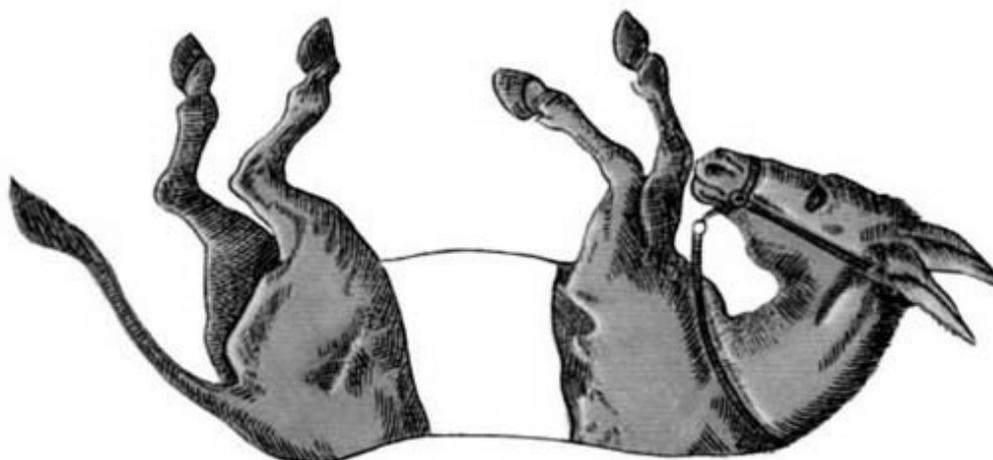
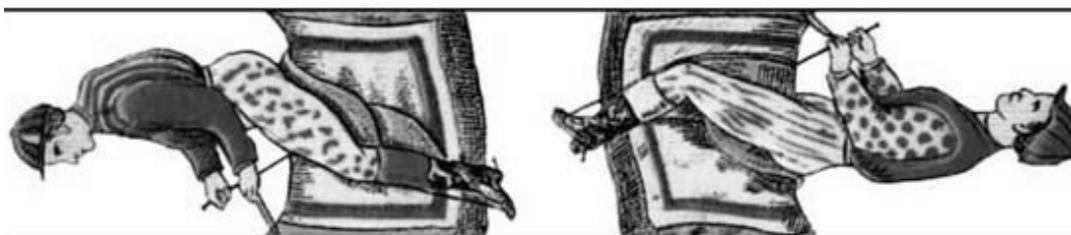
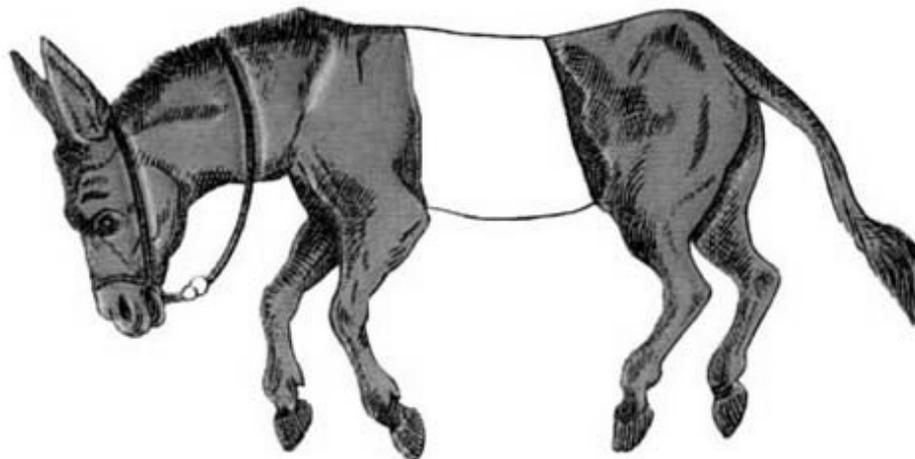
Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Pai, mãe ou responsável

Eliéte Zanelato - Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – CAVALINHO¹⁰³

103 Imagem de autoria de Samuel Loyd (1841-1911). Disponível em:
<<http://montalvoescienciasdonossotempo.blogspot.com/2011/01/fascinios-da-matematica-os-cavalos.html>>.
Acesso em: 10/07/2018.

ANEXO B – MÚSICA GABRIEL PENSADOR

Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e
 "estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado
 até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada
 A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra
 nada
 E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa
 pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nemo
 que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho
 inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!!)
 Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar:
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me
reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências só decorou
 os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo

Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já
 sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha
 cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa
 que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero
 estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram
 pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada
Manhê! Tirei um dez na prova...
 Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde aganân
 cia a exploração e a indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado
 Assim cês vão criar uma geração de revoltados
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro
 recreio...
 Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html>>.

ANEXO C – TIRINHA¹⁰⁴

¹⁰⁴ AMARAL, Marcelo. Turma da página pirata: em tirinhas. Rio de Janeiro: Editora Bamboê, 2014.