



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA PADILHA ESPÍNDOLA CARVALHO

**VIDAS DE ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE: HISTÓRIAS DE
VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO AJA/MS**

CAMPO GRANDE/MS
2019

LUCIANA PADILHA ESPÍNDOLA CARVALHO

**VIDAS DE ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE: HISTÓRIAS DE
VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO AJA/MS**

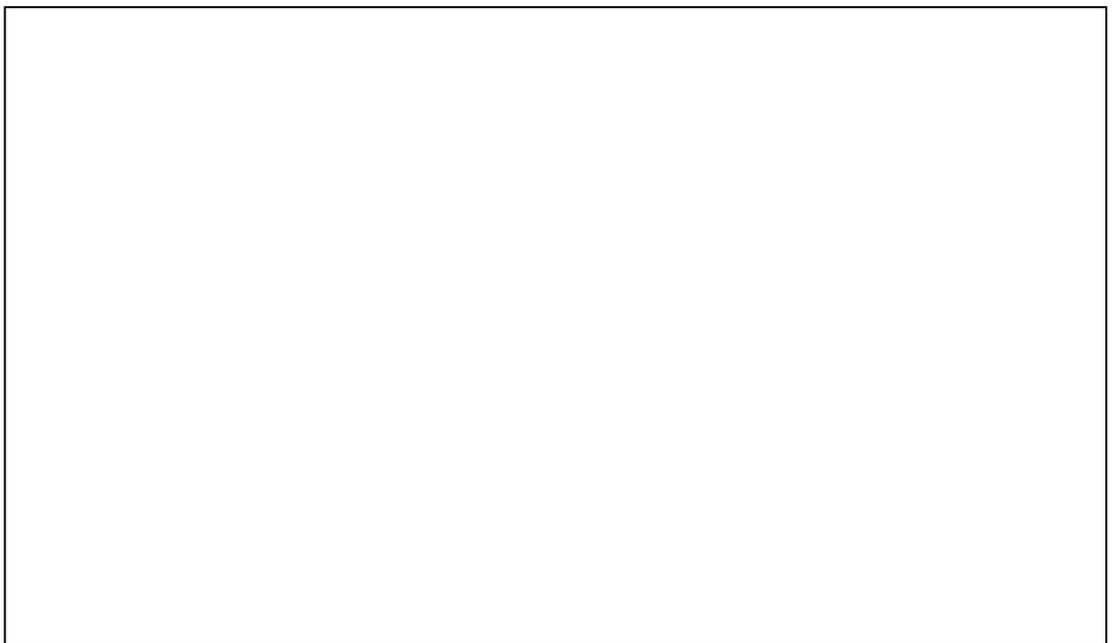
Relatório de Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

CAMPO GRANDE/MS

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for entering cataloging data.

LUCIANA PADILHA ESPÍNDOLA CARVALHO

**VIDAS DE ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE: HISTÓRIAS
DE VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO
AJA/MS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt – Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande-MS, 02 de maio de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico à professora
Leonor, minha mãe, e ao meu esposo Bruno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por superar as adversidades e conseguir concluir um mestrado.

Ao meu pai, João, por ter acompanhado minha trajetória escolar desde a infância, ensinando-me a escrever meu nome e também por ter me levado ao primeiro dia de escola e ao primeiro dia na universidade. Agradeço à minha mãe, Leonor, que sempre mostrou para mim a importância dos estudos, e ao meu irmão, João Paulo, pela descontração.

Ao meu esposo, Bruno Carvalho, por ter me incentivado a prosseguir nos estudos, pela ajuda desde o início desta caminhada e por ter me incentivado a continuar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, por ter me ensinado tanto neste caminho por meio de orientações e atitudes. Concluo o mestrado muito motivada a fazer a diferença como profissional, devido à sua atuação e orientação. Agradeço também pelo apoio nos momentos difíceis

À Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, pelas aprendizagens em sala de aula e, posteriormente, por ter composto a minha banca de qualificação, auxiliando no progresso do trabalho.

Agradeço também à Profa. Dra. Marilda Dias Facci, que mesmo à distância se dispôs a contribuir na qualificação e em meu processo de aprendizagem.

Aos amigos queridos do GEPPE, pelo carinho e pelas trocas de saberes.

Finalmente, agradeço aos estudantes entrevistados, pela confiança e por terem dividido comigo as suas experiências do passado e as ambições futuras.

O mundo avança. Sim, respondi, avança, mas dando voltas ao redor do sol.
Gabriel Garcia Marques

RESUMO

Esta pesquisa objetivou 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. Uma das hipóteses que nortearam este trabalho foi a de que fatores externos à escola interferem na concepção de vivência escolar e influenciam na construção do projeto de vida profissional. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista aberta, contendo duas questões: uma vinculada à vida escolar e outra ao projeto de vida profissional. Foram 6 (seis) sujeitos participantes. O embasamento teórico-metodológico que conduziu as concepções e as análises expostas nesta pesquisa pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural, cujo fundamento filosófico assenta-se no Materialismo Histórico-Dialético. A partir desta corrente teórica, desenvolvida por Vigotski e seus contemporâneos (Leontiev e Luria, entre outros), compreende-se que a educação escolar é importante para promover o desenvolvimento do indivíduo, considerando que este vive em uma sociedade letrada. Nesta perspectiva, a adolescência, período em que o sujeito da pesquisa se encontra, apresenta-se como uma fase que deve ser vista além de suas características biológicas, na qual a educação escolar é imprescindível para que o indivíduo atinja o processo de formação de conceitos. As análises indicam que diversos fatores, como violência e situações socioeconômicas desfavoráveis, influenciam na relação com a escola, e que o projeto de vida profissional é frequentemente pautado na realização de um curso superior sem que haja, porém, um aprofundamento quanto ao conhecimento do que este curso significa. Considera-se que os discursos discentes expressam uma subjetividade que não deve ser enxergada sem que haja a observação do contexto no qual foi constituída, além das diferenças que podem influenciar as trajetórias educacionais e os projetos profissionais.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Adolescência. Trajetória escolar. Projeto de vida profissional.

ABSTRACT

This research aimed to understand the school trajectories and professional life projects of the adolescents assisted by the Young Advancement in Learning Project, from Mato Grosso do Sul (AJA / MS), which was implemented in this state in the year 2016 with the objective of assisting adolescents from 15 to 17 years who are in situation of distortion age-year. One of the hypotheses that guided this work was that factors external to the school interfere in the conception of school experience and also influence the construction of the professional life project. For data collection, an open interview was used, containing two questions: one related to school life and another to the project of professional life. There were 6 participants. The theoretical-methodological basis that led to the conceptions and analyzes exposed in this research is based on Historical-Cultural Psychology, whose philosophical foundation is based on Historical-Dialectical Materialism. From this theoretical current, developed by Vygotsky and his contemporaries (Leontiev, Luria among others), school education is important to promote the development of the individual, considering that he lives in a literate society. In this perspective, adolescence, the period in which the research subject is, presents itself as a phase that must be seen beyond its biological characteristics, in which school education is essential for the subject to reach the process of forming concepts . The analysis indicates that several factors, such as violence and unfavorable socioeconomic situations, influence the relationship with the school, and that the project of professional life is often based on the accomplishment of a university course without, however, a deepening in the knowledge of what this course means. It is considered that the student discourses express a subjectivity that should not be seen without observing the context in which it was constituted, besides the differences that can influence the educational trajectories and the professional projects.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Adolescence. School trajectory. Project of professional life.

LISTA DE SIGLAS

AJA-MS – Projeto Avanço Jovem da Aprendizagem em Mato Grosso do Sul

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Chave de análise 1.....	114
FIGURA 2 – Chave de análise 2.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Trajetória escolar).....	60
Quadro 2: Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Trajetória escolar).....	63
Quadro 3: Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Projeto de vida profissional).....	79
Quadro 4: Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Projeto de vida profissional).....	85
Quadro 5: Produções selecionadas na Biblioteca da Scielo (Projeto de vida profissional).....	88
Quadro 6: Caracterização dos participantes.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ADOLESCÊNCIA: UMA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	18
1.1. A constituição da adolescência.....	19
1.2. A adolescência sob a perspectiva histórico-cultural	22
1.2.1 Formação de conceitos	26
1.3. O conceito de Atividade na adolescência.....	29
1.3.1 Atividade de comunicação íntima e pessoal.....	32
1.3.2 Atividade de estudo na adolescência.....	36
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E ADOLESCÊNCIA.....	40
2.1 Desenvolvimento do psiquismo.....	41
2.2 Adolescência e desenvolvimento por intermédio da educação escolar.....	47
2.3 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: uma análise das produções científicas.....	55
2.3.1 Bibliotecas digitais pesquisadas e critérios estabelecidos.....	56
2.3.1.1 Trajetória escolar.....	58
2.3.1.2 Descritores utilizados.....	60
2.3.2 A pesquisa realizada na BDTD.....	60
2.3.3 A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	62
2.3.4 A pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFMS.....	74
2.3.5 A pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFGD.....	74
2.3.6 A pesquisa realizada na Scielo.....	75
2.4 Análise dos trabalhos acerca da trajetória escolar.....	75
2.5 Projeto de vida profissional.....	77
2.6 Descritores utilizados.....	79
2.7 A pesquisa realizada na BDTD.....	79
2.8 A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	85
2.9 A pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFMS.....	87
2.10 A pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFGD.....	87
2.11 A pesquisa realizada na Scielo.....	87
2.12 Análise dos trabalhos acerca do projeto de vida profissional.....	92
2.13 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: um diálogo.....	93
3. VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE INSERIDO NO PROJETO AJA-MS.....	96
3.1 Políticas públicas educacionais.....	96
3.2 O Projeto AJA-MS.....	99
3.3 Procedimentos de Pesquisa de Campo: critérios estabelecidos e protocolos adotados.....	106

34 O Método de Análise.....	107
35 Análise e Discussão das Produções.....	112
3.5.1 Trajetória escolar dos estudantes do AJA-MS.....	112
3.5.1.1 Violência.....	115
3.5.1.2 Vulnerabilidade social.....	119
3.5.1.3 Papel da escola.....	122
3.5.1.4 Ingresso no AJA.....	123
3.5.2 Projeto de vida profissional.....	124
3.5.2.1 Trabalho e adolescência.....	125
3.5.2.2 Curso superior.....	128
3.5.3 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: questões que se entrelaçam.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.	135
APÊNDICES.....	EM CD
ANEXO.....	EM CD

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é resultante de pesquisas bibliográficas e de campo, no entanto é importante apresentar o caminho profissional permeado por experiências desafiadoras que influenciaram na produção deste trabalho. Digo desafiadoras porque, apesar dos esforços empregados nos estudos, nem sempre encontramos referenciais teóricos que abarcam situações pontuais no ambiente laboral.

De 2015 a 2017 trabalhei¹ em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), oportunidade que permitiu a execução de saberes que adquiri na graduação em Psicologia e que contribuiu para instigar a necessidade de aperfeiçoamento de minha prática.

Nesse tempo surgiram várias questões em minha atuação profissional, que suscitaram a vontade de pesquisar mais sobre os assuntos que ocorriam com frequência no cotidiano. Frequentemente, atendia famílias que procuravam a equipe técnica buscando orientação acerca de direitos básicos, tais como moradia, documentação e segurança alimentar, dentre outros.

Um destes assuntos relacionava-se às constantes faltas escolares e evasões de crianças e adolescentes, o que fazia com que a equipe técnica da qual eu fazia parte fosse frequentemente solicitada a orientar e acompanhar as famílias.

Na maioria das vezes as famílias encaminhadas para orientação e acompanhamento eram as que se encontravam em condicionalidades do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família, que exige às beneficiárias que a criança e o adolescente², entre 6 e 15 anos, obtenham no mínimo 85% de frequência na escola, e os jovens de 16 e 17 anos frequência mínima de 75%. As outras condicionalidades são relacionadas à saúde e não cabem discussão neste estudo.

Naquele contexto, compreendia, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que o indivíduo que não estivesse inserido na escola encontrava-se com seus direitos violados, e poderia estar exposto a graves consequências caso tal problema se mantivesse, principalmente relacionados ao mercado de trabalho formal.

Esta problemática sensibilizava a mim e à equipe técnica, por isso desenvolvíamos estratégias para estabelecer diálogo com as famílias inseridas neste processo, para romperem este ciclo. Agora, após algum tempo, ao refletir sobre esta situação, percebo que os problemas não se restringem à família, mas fazem parte de um contexto maior, no qual as desigualdades sociais, e conseqüentemente as educacionais, devem ser consideradas.

¹ A introdução foi escrita na primeira pessoa do singular.

² Informação coletada no site do Programa: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>.

Com base nas leituras vinculadas à Psicologia Histórico-Cultural e nas orientações de mestrado, facultadas pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, compreendi que o sujeito que não é escolarizado encontra mais dificuldades de ter acesso à sua cidadania, e pode correr o risco de ser excluído do acesso à cultura na qual está inserido. Tal problemática significa uma violação de direitos básicos e exclusão de acesso aos bens culturais.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural oferece vasta bibliografia para que estes fenômenos sejam compreendidos. Esta teoria, configurada a partir dos pressupostos marxistas, explica de forma consubstanciada como as contradições de uma sociedade capitalista influenciam diretamente a vida e o desenvolvimento das pessoas. Concordo com Martins (2013, p. 272), quando assevera que “a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização”.

Apesar de não constituir-se como objetivo deste trabalho, é importante explicar que, a partir do referencial teórico-metodológico aqui adotado, os fenômenos de repetência, evasão e faltas escolares devem ser analisados considerando o contexto que os engendra, e não apenas aspectos individuais.

Desta forma, a partir da experiência profissional mencionada anteriormente e do contato com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o problema da pesquisa foi norteado a partir da análise das concepções dos adolescentes em vulnerabilidade acerca de sua trajetória escolar e seu projeto de vida. Penso que escutar o que estes jovens têm a dizer sobre suas trajetórias escolares e projetos de vida profissional, proporciona o protagonismo que frequentemente lhes é negado na sociedade.

Tais falas podem remeter ao que ocorre no contexto escolar e frequentemente traduzem não apenas as experiências na instituição, mas também as vivências fora dela. Estas vivências, singulares, ao serem analisadas com base no método dialético, expõem condições e situações universais.

A partir deste contexto, considero importante que nesse momento inicial caiba esclarecer qual o significado que a adjetivação ‘vulnerabilidade’ tem neste trabalho. Ao recorrer ao significado do verbete, verifica-se que advém do latim “vulnerabilis”, que caracteriza algo que está suscetível a ser alvo, um vocábulo atrelado à fragilidade.

Tal terminologia, que pode ser conceituada de diferentes formas, não pretende, neste estudo, restringir e limitar o sujeito da pesquisa, mas, pelo contrário, este conceito propõe que as condições sociais que o circundam sejam consideradas, para que não seja culpabilizado e nem vitimizado. Neste sentido, concorda-se com Facci et al (2009, p. 126) ao postularem que

“para se compreender o sujeito, é preciso pô-lo em relação com o mundo do qual participa”.

Em sentido empírico, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino, situada no município de Campo Grande-MS, que ofertava o Projeto Avanço Jovem da Aprendizagem (AJA-MS), que atende jovens em distorção idade-ano³ e propõe uma metodologia de ensino diferenciada. Uma das características deste projeto é a conclusão de duas ou mais séries em um único ano.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, o estudo foi realizado com 6 (seis) estudantes, e a estratégia utilizada para a coleta de dados foi a entrevista aberta, composta por duas questões: uma referente à trajetória de vida escolar e outra relacionada ao projeto de vida profissional.

Para apresentar os estudos teórico e empírico, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, ‘Adolescência: uma construção-histórica’, é explicitado o processo histórico que permitiu que a adolescência fosse consolidada, considerando que nem sempre esta fase esteve desvinculada da infância. Também é exposto como este período é conceituado na Psicologia Histórico-Cultural, evidenciando que a periodização do desenvolvimento humano, a partir de uma perspectiva crítica, não deve ser fundamentada apenas nos aspectos biológicos do indivíduo. Neste capítulo também é apresentado o conceito de atividade e as duas atividades que permeiam a adolescência: atividade de comunicação íntima e pessoal e atividade de estudo. A primeira caracteriza-se por ser a atividade guia deste período, enquanto a outra possui caráter secundário.

Em seguida, no segundo capítulo, ‘Educação escolar’, o objetivo é elucidar como a educação escolar é relevante em uma sociedade letrada como a nossa, e também a imprescindibilidade da escolarização para que haja o desenvolvimento do adolescente. Neste sentido, no mesmo capítulo é apresentado o estado do conhecimento relacionado à trajetória escolar e ao projeto de vida profissional. Os dois temas são abordados no contexto da adolescência.

No terceiro capítulo, ‘O projeto AJA/MS: vida escolar e projeto profissional’, o Projeto Pedagógico do AJA-MS é apresentado, precedido de uma discussão acerca das Políticas Públicas Educacionais. Posteriormente, é exposto o método que sustenta este trabalho, a metodologia utilizada, os procedimentos metodológicos, a identificação dos sujeitos e a análise dos dados obtidos, apresentada na articulação entre eles.

Em ‘Considerações finais’ são expostas as ponderações reveladas pelas pesquisas bibliográficas e de campo.

³ Utilizou-se neste trabalho o termo distorção idade-ano, pois é o utilizado no Projeto Político-Pedagógico do Projeto AJA-MS.

1 ADOLESCÊNCIA: UMA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

Quando eu tiver setenta anos
 Então vai acabar esta minha adolescência
 Vou largar da vida louca
 E terminar minha livre docência
 Vou fazer o que meu pai quer
 Começar a vida com passo perfeito
 Vou fazer o que minha mãe deseja
 Aproveitar as oportunidades
 De virar um pilar da sociedade
 E terminar meu curso de Direito
 Então ver tudo em sã consciência
 Quando acabar minha adolescência
 (Paulo Leminski)

O poema de Paulo Leminski, que aborda a adolescência de modo conotativo, expõe que esta fase findaria aos 70 anos, expõe em algumas frases, como, por exemplo, “Vou largar minha vida louca”, ou até mesmo “Então ver tudo em sã consciência”, a forma como esta fase do desenvolvimento humano é concebida: instável, inconsequente, turbulenta e desvinculada de sua historicidade.

Neste mesmo sentido, Leal (2010) assevera que

Tendo-se tornado uma fase de destaque e universalizando-se em nossa cultura, a adolescência tem frequentemente sido descrita e considerada como um período muito difícil para aqueles que nela se encontram. Considera-se esse período como cheio de conflitos, bastante instável, em que ocorrem mudanças muito grandes no comportamento do indivíduo, repercutindo socialmente, principalmente, considerado como inevitável. (LEAL, 2010, p. 25).

De forma global, como sustenta Eisenstein (2005), a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece que a adolescência seja o período de 10 a 19 anos, e a Organização das Nações Unidas (ONU) propõe que o período etário que compreende esta fase é entre 15 e 24 anos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) defende que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos. Esses documentos internacionais e o documento nacional mostram que a adolescência termina muito antes dos 70 anos, no entanto, devido aos estigmas relacionados à adolescência como fase “temperamental” ou “instável”, é comum que as pessoas associem tais características às pessoas que já não possuem mais de 18 anos, mas evidenciam o temperamento que frequentemente é associado a este período.

Neste capítulo, o objetivo é expor que a adolescência nem sempre existiu do modo que a

conhecemos hoje, que tal fase não pode ser explicada somente com base nos aspectos biológicos, relacionados à puberdade e à maturação sexual, ou não se restringe a estes. Com base na ótica da Psicologia Histórico-Cultural é possível compreender como aspectos sociais e históricos interferem na constituição da adolescência.

A discussão acerca da adolescência, considerando a historicidade deste período, é pertinente nesta pesquisa. A partir do momento em que esta fase é vista além de suas condições biológicas, é possível olhar o adolescente a partir de uma perspectiva menos estigmatizante e, principalmente, ver a adolescência como período em que potencialidades possam ser desenvolvidas, caso haja condições concretas para isso.

1.1 A constituição da adolescência

Para compreender a adolescência de forma profícua não basta entender apenas seus aspectos fisiológicos, torna-se imprescindível conhecer os fatores históricos que viabilizaram este fenômeno.

Para Mascagna (2009), a adolescência, configurada como estágio da existência do indivíduo, não se constitui naturalmente. Antes disso, esta fase está diretamente relacionada ao caráter material e social da vida do homem. A autora sustenta que a puberdade é inerente ao desenvolvimento biológico, mas mesmo ela está atrelada aos aspectos sociais, pois a alimentação que o indivíduo consome e as atividades que executa interferem neste desenvolvimento.

Ariès (1986), por sua vez, sustenta que a adolescência nem sempre foi descrita de forma distinta na periodização do desenvolvimento humano. O pesquisador expõe que adolescência e infância foram confundidas até o século XVIII.

Coutinho (2009), na mesma direção, explica que o conceito de adolescência surgiu tardiamente na civilização ocidental. A autora, com base em Reymond (2000), mostra que a terminologia *adolescent* teve, durante um período, uma conotação negativa e apenas na década de 1850, aproximadamente, o verbete adolescência foi inserido nos dicionários com o significado similar ao da atualidade. Sobre a questão da adolescência e da puberdade, ela faz a seguinte análise:

[...] Possivelmente, as controvérsias a respeito do aparecimento histórico do conceito também podem ser atribuídas a complexidade semântica do termo. O termo *puberdade*, por outro lado apresenta uma origem etimológica menos controvertida, preservando até hoje o mesmo significado original. Vem do latim *pubertas*, derivado de *pubis*, pelo. De fato, a puberdade remete às transformações corporais e fisiológicas que ocorrem ao final da infância, enquanto a adolescência diz respeito aos aspectos psicológicos e sociais em questão. Isso talvez explique a estabilidade

semântica do termo puberdade e a instabilidade do termo adolescência ao longo da história ocidental, tendo em vista as profundas modificações que nossa civilização vem sofrendo da Antiguidade à época contemporânea. (COUTINHO, 2009, p. 18).

Ariès (1986) sustenta que a primeira figura expressa na arte, considerada pelo autor um “adolescente moderno típico”, seria Siegfried. Para Ariès (1986, p. 40), “[...] a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência”.

De acordo com o mesmo autor, a adolescência ou a “juventude”, que surgiu como um fenômeno na Alemanha, mais tarde, nos anos 1900, adentrou à França tornando-se um assunto na literatura e também um tema de interesse entre políticos e moralistas.

Coutinho (2009, p. 17), a partir das pesquisas realizadas por Ariès (1973)⁴, observa que a adolescência é um “conceito” criado no fim do século XIX, “herdeiro do Romantismo e da Modernidade”.

Neste contexto, Ariès (1986, p. 47) afirma que a juventude surgiu “[...] como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. Deste modo, explica que essa consciência de juventude se constituiu como um fenômeno em fase posterior à guerra de 1914.

Na mesma época, a adolescência foi valorizada em detrimento à velhice, que é vista de forma pejorativa. A ascensão da adolescência traz novos costumes e impõe um novo paradigma:

[...] Daí em diante, o casamento, que não era mais um “estabelecimento”, não mais a interromperia: o adolescente-casado é um dos tipos mais específicos de nossa época: ele lhe propõe seus valores, seus apetites e seus costumes. Assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo. (ARIÈS, 1986, p. 47).

Deste modo, Ariès (1986, p. 48) postula que cada época traz consigo uma idade privilegiada e diferentes propostas relacionadas à periodização, assim “[...] a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’ do século XIX, e a ‘adolescência’ do século XX”.

Frota (2007) defende que a infância e a adolescência, do modo que atualmente são categorizadas, já existiam anteriormente, porém, para que pudessem se fazer concretas, foi necessário que se constituíssem historicamente no interior das sociedades. Deste modo, “não é possível se enquadrarem às coordenadas de diversas histórias social e cultural da adolescência

⁴ A referência de Ariès corresponde à de 1986, utilizada anteriormente, porém manteve-se a empregada pela autora.

do mesmo modo, uma vez que não falamos de uma homogeneidade entre as histórias ou sequer entre os termos definidores do tempo” (FROTA, 2007, p.152).

A mesma autora expõe que não é possível entender a adolescência apenas colocando este período em evidência. Sustenta que não é preciso investir em uma categorização da adolescência que possa ser aplicada nos momentos históricos de forma geral, mas sim empregar uma compreensão com base em sua historicidade. Fundamentada nesta síntese, a pesquisadora expõe que as restrições fisiológicas e jurídicas não bastam para entender a adolescência.

Por intermédio de Levi e Schmidt (1996), Frota (2007) assevera que

[...] enquadrar as coordenadas de uma história social e cultural da juventude, por diferentes motivos que sejam, torna-se impossível, até mesmo pela não homogeneidade dos termos definidores. Assim, não podemos compreender a adolescência simplesmente pondo-a em evidência, e sim buscando uma compreensão a partir de sua historicidade. (FROTA, 2007, p. 152).

De acordo com Frota (2007), o fato de os jovens empregarem mais tempo na formação profissional configurou-se como uma condição que permitiu a criação da adolescência. Em consonância com esta condição, a sociedade atual demanda profissionais mais qualificados, permitindo que estes dediquem mais tempo se preparando para a inserção no mercado de trabalho. Concomitantemente, considerando que as crianças permanecem mais tempo na instituição escolar, aumenta o período em que os pais possuem a tutela das crianças.

Apesar da distinção entre infância e adolescência, Isambert-Jamati (1966) assevera que crianças e adolescentes não eram tratados de forma equânime em todas as camadas sociais. De acordo com a autora, condições relacionadas ao trabalho, tais como seminário, exército ou trabalho rural, afastavam grande parte da população entre 12 e 13 anos precocemente de seus responsáveis. Por outro lado, uma classe privilegiada recebia uma extensa educação.

Não é objetivo deste tópico esgotar os fatos históricos que permitiram o surgimento da adolescência, mas, com base nos autores discutidos, é possível perceber que este período não deve ser analisado de forma estática. A Psicologia Histórico-Cultural proporciona uma compreensão dinâmica da adolescência.

Como foi explicitado no início deste capítulo, a adolescência é frequentemente caracterizada pela puberdade e pelas transformações hormonais que ocorrem nesta fase. Tuleski e Eidt (2016), por exemplo, afirmam que

A psicologia, ciência que se volta ao estudo do psiquismo e da conduta humana por meio de diversas abordagens teóricas, procurou traçar momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até idade adulta, o que chamamos de periodização. Nessa busca por delinear tal trajetória, a psicologia pendeu ora para explicações biológicas, ora para definir as mudanças no desenvolvimento como

decorrentes de um acúmulo quantitativo de experiências e hábitos [...]. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 35).

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, com base na perspectiva dialética entende-se que o desenvolvimento humano transcende as explicações de categorizações organizadas de forma linear e de bases exclusivamente biologicistas.

1.2 A adolescência sob a perspectiva histórico-cultural

Em relação aos autores desta abordagem que contribuíram para uma proposta de periodização, podem ser citados Vigotski⁵, Leontiev e Elkonin. Estes pesquisadores, compartilhando do mesmo pressuposto, atribuíram ao desenvolvimento humano novas perspectivas, sendo que Elkonin (1987, 1998) caracteriza-se por ser o expoente que desenvolveu uma sistematização da teoria de forma mais completa, trazendo fundamentos de Leontiev e Vigotski (PASQUALINI, 2016). De acordo com Pasqualini (2016), as formulações teóricas propostas por estes autores correspondem a uma nova perspectiva em relação ao desenvolvimento humano.

Pasqualini (2016) sustenta que, com base na Escola de Vigotski, a primeira premissa para analisar as categorizações do desenvolvimento “é a negação da existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e a qualquer tempo”. A autora salienta que os estudos em História, Antropologia e Psicologia sugerem que o psiquismo não é conduzido pela natureza e “as funções psíquicas exclusivamente humanas têm gênese histórico-cultural” (PASQUALINI, 2016, p. 63).

Aprofundando esta ideia, de acordo com Pasqualini e Eidt (2016) o desenvolvimento não é estático, e pode ocorrer de modo distinto, de acordo com fatores culturais e momentos históricos. Estes fatores acabam por desencadear períodos ou fases que se diferenciam de acordo com o contexto em que ocorrem.

Por meio desta tese, as referidas autoras afirmam que a idade cronológica da criança, no âmbito da abordagem aqui apresentada, não serve como parâmetro para definir “o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 102).

Ainda de acordo com elas, em consonância com os fatos históricos relacionados ao desenvolvimento, outra premissa essencial na formulação teórica de Vigotski acerca do

⁵ Foi adotada a grafia “Vigotski” neste estudo, que está em conformidade com as publicações mais recentes do autor na língua portuguesa, e que foram utilizadas neste trabalho. Contudo, ao longo do texto há diferentes grafias referentes ao mesmo autor, que foram mantidas de acordo com a utilização do interlocutor.

desenvolvimento psíquico infantil é que este processo não pode ser caracterizado apenas pelo viés evolutivo, mas sim configurado pelas rupturas e avanços qualitativos. Para Pasqualini e Eidt (2016),

[...]Trata-se de um processo que se caracteriza por **mudanças qualitativas**, mudanças de estado, ou seja, **mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo**. Isso significa dizer que a cada novo período do desenvolvimento psíquico, muda a estrutura do psiquismo infantil e, portanto, a lógica de funcionamento psíquico da criança, ou seja, muda a forma pela qual a criança se relaciona com a realidade. Expliquemos melhor: no interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o mundo. Isso caracteriza a transição a um novo período do desenvolvimento. Podemos então compreender o conceito de desenvolvimento como transformação qualitativa na forma pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade. Vigotski argumenta que essa transformação resulta da combinação entre processos **evolutivos** e **revolucionários**. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 102, grifos das autoras).

Pasqualini (2016) sustenta que, para Vygotski, o desenvolvimento psíquico não deve ser explicado a partir da descrição de sintomas e “indícios externos”, ou seja, não pode ser explicado por características ou comportamento da pessoa. Na abordagem teórica postulada por ele “É preciso decodificar a lógica interna que guia o percurso do desenvolvimento psíquico, o que representa um esforço de superação de uma abordagem sintomática, descritiva, empírica e fenomenológica do problema da periodização” (PASQUALINI, 2016, p. 65).

Neste contexto, em relação à adolescência, Leal e Facci (2014) asseveram que

[...] Para Vigotski, o que era feito na psicologia era o estudo dos complexos de sintomas do conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento, porém ‘a verdadeira tarefa’ é investigar o que se acha por detrás desses indícios, guiados pelas condições histórico-sociais. (LEAL; FACCI, 2014, p. 16).

A afirmativa das autoras indica uma premissa importante do método de Vigotski (2010), que propõe que o estudo das formas superiores de comportamento deve ser realizado superando a aparência do fenômeno.

[...] o que buscaram os autores da Escola de Vigotski foi a formulação de leis que pudessem explicar as regularidades que se apresentam no curso do desenvolvimento do psiquismo. Para além de arrolar e descrever as características de cada período, a teoria busca compreender por que essas características - e não outras - estão presentes nesse período, desvelando a relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminam sua gênese e devir. (PASQUALINI, 2016, p. 66).

Neste sentido, no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, como evidenciam Pasqualini e Eidt (2016), os conceitos de atividade dominante, situação social de desenvolvimento, crise

e neoformação têm sido utilizados para explicar o desenvolvimento.

Bock (2004) afirma que a questão para pesquisar a adolescência em uma perspectiva socio-histórica⁶ deve ser como esta fase foi construída historicamente. Tal posicionamento é justificado pelo fato de refletir que nesta vertente a realidade é entendida com fundamento em “sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento” (BOCK, 2004, p. 40).

Como foi dito no início deste capítulo, assim como acontece no estudo do desenvolvimento humano como um todo, a adolescência frequentemente é descrita pelas teorias hegemônicas na Psicologia sob o enfoque de aspectos biológicos. Sobre esta situação, Leal (2010) assevera que

Embora sendo um fato histórico e social, constituído a partir das necessidades da sociedade atual, a adolescência tem sido vivenciada e experimentada como algo natural, que transcorre da mesma maneira para todos e que decorre de mudanças hormonais do período. No entanto, é preciso que se processa a uma análise para além da aparência, superando a naturalização e universalização desse período. (LEAL, 2010, p. 34).

Ao considerar os fatos históricos que propiciaram o surgimento e a valorização da adolescência, é importante desenvolver uma perspectiva para além das características biológicas deste período e da aparência deste fenômeno. Neste sentido, é possível afirmar que há um motivo para esta fase manifestar-se do modo como se manifesta, e a tarefa do pesquisador, a partir da teoria aqui referendada, é justamente buscar a gênese deste fenômeno.

A constituição psíquica do adolescente não está diretamente condicionada à maturação sexual. Fatores, como situação social na qual o jovem está inserido, sua atividade escolar, sua independência, a expansão de suas relações sociais e as exigências expressas para o adolescente pelos adultos, são relevantes para sua formação psíquica (ANJOS, 2017).

Em relação aos fenômenos vinculados à adolescência, Anjos e Duarte (2016) apontam, com base em Vigotski⁷, que “a conversão da atração (base biológica instintiva) em interesses é a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente”. De acordo com os autores,

[...]Os interesses constituem, portanto, o produto da complexidade da atividade social, também denominados de necessidades superiores. Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem então outros novos. Para o autor, a extinção

⁶ No corpo do texto a terminologia utilizada é Psicologia Histórico-Cultural, mas manteve-se o termo utilizado pela autora neste caso.

⁷ Na versão em espanhol da obra de Vigotski, que corresponde ao Tomo 4 de Obras Escogidas, a afirmativa do autor é “La conversión de la atracción en interés es la clave real del problema de la edad de transición” (1996, p. 41).

dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos são, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Existem períodos de crise no desenvolvimento humano, e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo. (ANJOS; DUARTE, 2016, p.196-197).

Neste sentido, Leal e Facci (2014) asseveram:

Em relação às mudanças que ocorrem no período de transição, ou adolescência, é importante considerar outro elemento da concepção de Vigotski, que é a existência de períodos de crise no desenvolvimento, que surgiriam de forma imperceptível, tornando-se mais agudo posteriormente e, então, visível. Esses períodos críticos são provocados pela lógica interna do desenvolvimento. O que distingue a idade crítica é a perda dos interesses que orientavam a atividade antes e não a aparição de novos interesses, novas aspirações, novas formas de atividade ou de vida interior. Nesse momento de viragem, as relações com as pessoas e mesmo sua vida interior se esvaziam, mudando o significado positivo e criador que estava tendo, o que pode originar alguns conflitos, com os outros e consigo mesmo. (LEAL; FACCI, 2014, p. 24).

Leal e Facci (2014), a partir de Vygotski, defendem que períodos de crise são alternados com períodos estáveis, representando “o momento de viragem”. Este processo expõe que o desenvolvimento não é caracterizado apenas pelo viés evolutivo, mas sim de modo dialético e “revolucionário”. Neste âmbito, ocorre a aquisição de novas possibilidades com base nas que já foram estabelecidas, e que, conseqüentemente, são abandonadas, pois já não bastam para responder às necessidades do sujeito.

Ainda de acordo com as autoras, “[...] O importante a considerar é que o conteúdo negativo dos períodos de crise é apenas a faceta inversa das mudanças positivas da personalidade, as quais constituem o sentido básico e principal das idades críticas” (LEAL; FACCI, 2014, p. 25).

No período da adolescência é que se constituem as funções psicológicas superiores, o pensamento por conceitos, assim como a possibilidade de abstração. Tais processos propiciam ao sujeito o discernimento da realidade, assim como o estabelecimento de uma concepção de mundo e de si próprio (LEAL, 2010).

A adolescência, por intermédio da Psicologia Histórico-Cultural, apresenta-se como um período fértil de possibilidades de desenvolvimento de potencialidades, ou seja, como fase em que ganhos qualitativos em nível cognitivo podem ser promovidos. No entanto, considerando que o adolescente vive em sociedade, estes avanços dependem de condições concretas, nem sempre este sujeito obterá o desenvolvimento exigido neste período.

1.2.1 O processo de formação de conceitos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

O fenômeno de formação de conceitos é uma importante contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para que a adolescência seja compreendida. Anjos (2017), a partir de Vygotski, postula que, apesar do pensamento por conceitos culminar na adolescência, este fenômeno está vinculado a um processo originado no início da infância. Espera-se que o adolescente, no processo de apropriação de conhecimentos, possa pensar por conceitos. Neste âmbito, as funções psíquicas superiores devem operar por conceitos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por sua vez, inicia-se na infância e constitui o desenvolvimento psicológico, modificando-se de acordo com o desenvolvimento de ordem filogenética e ontogenética do homem (MASCAGNA; FACCI, 2014).

Neste sentido, Mascagna e Facci (2014):

Quando o jovem se apropria das funções psicológicas superiores, ele também passa a ter mais controle sobre sua conduta, porque desenvolve a voluntariedade sobre as coisas. Apesar de a criança também possuir um controle de sua conduta, não o faz como o adolescente que está desenvolvendo plenamente os conceitos, aperfeiçoando suas funções psíquicas, pois ele passa a controlar suas ações relacionadas com seus interesses. (MASCAGNA; FACCI, 2014, p. 50).

Verifica-se que há diferença do modo de operação das funções psíquicas superiores entre uma criança e um adolescente justamente por esta capacidade de pensar por conceitos. Para Anjos (2017), conceitos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural têm a seguinte definição:

Conceito é o produto do reflexo, no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos. Trata-se do resultado de uma etapa superior no desenvolvimento de nosso conhecimento sobre a realidade objetiva, o corolário da descoberta de seus nexos e relações. (ANJOS, 201, p. 177).

O estudo sobre a construção deste conceito evidencia que nem sempre a adolescência foi reconhecida como fase em que novos processos surgiriam. Vigotski (2001) expôs que a formação de conceitos ocorre na adolescência, indo de encontro ao que os psicólogos de sua época defendiam.

Sobre esta situação, Anjos e Duarte (2016) expõem que o referido autor percebeu que as teorias da área da Psicologia, vigentes naquele período, não consideravam o aparecimento “de novas formas de pensamento na adolescência”. Conforme tais teorias, a forma de pensar que se manifestava na infância e na adolescência se expressava de modo equivalente e as modificações restringiam-se somente “no conteúdo do pensamento” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 206).

Vigotski (2001) considerou, a partir das contribuições dos estudos de Ach e Rimat, mesmo observando algumas limitações nestas pesquisas, que a formação de conceitos opera de modo distinto e primordial na adolescência, refutando a tese de que logo na infância as “operações intelectuais” já estariam consolidadas.

Vigotski (2001, p. 155) considerou que estas pesquisas evidenciavam que apenas após os doze anos, período que está em consonância com o início da puberdade e com a conclusão da primeira idade escolar, observa-se o início do desenvolvimento dos “processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato”.

É importante ressaltar que Vigotski (2001) criticou os estudos de conceitos que se concentravam em encontrar um resultado em detrimento de apreender a dinâmica do processo. Portanto, ao teorizar sobre o processo de formação de conceitos, o autor salientou o método para que este processo seja compreendido e justificado:

Já dissemos que o objetivo não é a explicação do processo. A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim. (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

O autor explicou, neste mesmo sentido, que os meios pelos quais o homem exerce o domínio do próprio comportamento deve ser a chave para o entendimento das formas superiores do comportamento do homem (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001), ao discorrer sobre esta concepção, expôs que as funções psíquicas superiores, em sua totalidade, têm como semelhança a realidade de configurarem-se como “processos mediatos”, isto é, “[...] de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

O autor também salientou a seguinte questão:

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, toma-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 161-162).

Com base em uma pesquisa realizada em parceria com Sákharov, U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóslvskaia, tendo como público mais de trezentas pessoas, que compreendiam crianças, adultos e adolescentes, incluindo alguns com distúrbios, Vigotski (2001) concluiu que a formação de conceitos é estabelecida na adolescência:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de

conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde. (VIGOTSKI, 2001, p. 167).

Vigotski (2001) enfatizou, também por intermédio desta pesquisa, que apenas o adolescente assimila o processo de formação de conceitos. Neste processo, o autor expôs que “o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese, é parte fundamental e indispensável de todo o processo [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

Deste modo, a formação de conceito por meio da palavra é produto de uma intensa atividade, na qual há a participação de todas as funções intelectuais básicas em um arranjo original.

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOTSKI, 2001, p. 169).

Em relação a este processo, Mascagna e Facci (2014) sustentam, por intermédio de Vigotski, que na adolescência há a incorporação de uma nova estrutura nas funções elementares que já existem e, conseqüentemente, forma-se “um novo todo”, que possibilita a utilização de novas palavras e signos que promovem a formação de conceitos. Ainda de acordo com as autoras,

[...] Vigotski (2005) entende que, em um primeiro momento, na formação de um novo conceito, ocorre uma formação de aglomerados sincréticos. O próprio significado da palavra ainda é confuso. É por tentativa e erro que a criança vai solucionar o problema. Em uma segunda fase, o pensamento organiza-se por complexos, chegando, nessa fase, à elaboração dos pseudoconceitos, a qual serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. A última fase do processo de formação de conceitos denomina-se “conceitos potenciais”. Refere-se ao desenvolvimento da abstração, que não ocorre de repente, mas vai desenvolvendo-se desde o primeiro estágio de desenvolvimento dos conceitos. (MASCAGNA; FACCI, 2014, p. 50-51).

Anjos e Duarte (2016, p. 207) corroboram as afirmativas de Vigotski e explicam que,

para o autor, o processo de formação de conceitos revela-se em um formato novo relacionado à atividade intelectualizada, uma nova forma de “conduta” e também “a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento”.

Por intermédio do pensamento por conceitos, o adolescente progride no entendimento da realidade na qual está inserido e, de forma equivalente, progride em relação à compreensão dos indivíduos à sua volta e também de si próprio. Neste contexto, o pensamento abstrato surge em detrimento do pensamento imediato (ANJOS; DUARTE, 2016).

O pensamento por conceitos, ao suscitar o pensamento abstrato, desencadeia outros processos, como apontam Anjos e Duarte: “[...] o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

Salienta-se que esta nova forma de pensar, este avanço, apesar de ocorrer na adolescência, não deve ser visto de modo desvinculado do desenvolvimento que acontece anteriormente, como expõem Anjos e Duarte (2016):

[...] é preciso sinalizar que o desenvolvimento, segundo Vigotski, é superação por incorporação tanto do legado da natureza quanto da cultura. Isso quer dizer que a formação de conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autocontrole da conduta, não principiam na adolescência, dado que, a nosso juízo, faz-se necessário compreender as conquistas da adolescência como corolário da qualidade dos períodos vividos anteriormente. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

Os autores afirmam que o pensamento abstrato caracteriza a adolescência, no entanto ressaltam que não necessariamente o adolescente obterá este avanço, considerando que este desenvolvimento recebe influências de circunstâncias sociais, particularmente condições vinculadas à educação (ANJOS; DUARTE, 2016).

Vigotski (2001) explica que o pensamento do adolescente pode não desenvolver todo o seu potencial ou chegar às formas superiores com atraso caso este indivíduo não seja estimulado. O meio precisa criar problemas e apresentar novas exigências.

Essas pesquisas mostram de modo concorde que o processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é uma forma inferior complexificada de modo exclusivamente quantitativo, que ele não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões mas representa um novo tipo de atividade, que por princípio é diferente, não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem como principal traço distintivo a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis. (VIGOTSKI, 2001, p. 173).

Concorda-se com Ferreira (2015, p. 84) quando expõe que “O pensamento em conceitos e o desenvolvimento da linguagem e da consciência são fatores imprescindíveis para a apropriação da produção humana e, conseqüentemente, para a humanização dos

adolescentes”. Tais processos se desenvolvem socialmente.

Deste modo, não é possível afirmar que a humanização está “garantida” a todos, considerando que este processo depende de processos educativos sistematizados. Humanização esta, pois, entendida como a que o homem⁸ diferencia-se de outras espécies pela capacidade de complexificar sua existência, rompendo com as restrições biológicas.

1.3 O conceito de atividade na adolescência

A apresentação do conceito de comunicação íntima e pessoal e do conceito de atividade de estudo na adolescência requer a compreensão do conceito de atividade no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. A atividade humana caracteriza-se pelo fato de ser consciente, deliberada e direcionada para um propósito.

A atividade, de forma geral, não é apenas realizada pelo ser humano, mas também pelos animais, porém há uma distinção imprescindível entre as duas espécies, exposta por Leontiev (2004, p. 67), que sustenta que “a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites de suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal”. De modo oposto, a atividade humana se complexifica.

De acordo com Tuleski e Eidt (2016, p. 45), a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural compreende-se que “o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade”. Logo, entende-se que o estudo do conceito de atividade auxilia e amplifica na compreensão da diferença entre o homem e o animal. Este conceito também é importante para compreender a periodização do desenvolvimento humano.

Para Pasqualini e Eidt (2016), o conceito de atividade é uma categoria indispensável para explicar a relação constituída entre o indivíduo e o mundo, assim como as modificações que ocorrem no decorrer da vida. De acordo com elas,

A relação entre o sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto, é mediada pelas ações humanas. A atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo. Na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nuclear para a explicação do psiquismo. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103).

Este entendimento do psiquismo por intermédio do conceito da atividade pode ser compreendido a partir da explicação de Rigon et al (2016). De acordo com os autores a atividade humana apenas pode ser entendida vinculada à consciência, considerando que atividade e consciência constituem uma unidade dialética. Para os referidos autores:

[...] Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma

⁸ A palavra homem é utilizada como referência ao indivíduo da espécie humana indiferentemente do sexo.

especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo, com o mundo social, cultural e histórico, que abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise. (RIGON et al, 2016, p. 23).

Ainda conforme Rigon et al (2016, p. 23), a consciência não está restrita ao mundo interno, desvinculada do ambiente, mas sim relacionada à atividade. A consciência expressa as relações do sujeito com outros e com o mundo à sua volta. O mundo psíquico não é idêntico ao mundo social, portanto o trânsito do mundo social para o mundo psíquico não ocorre de modo direto. Neste sentido, a linguagem e a atividade laboral configuram-se como processos indispensáveis para a “passagem da consciência social para a consciência individual”.

Com base em Kozulin, Rigon et al (2016, p. 24) sustentam que o conceito de atividade foi utilizado por Vigotski em seus primeiros escritos, e indica que a atividade social é a chave para compreender a consciência, portanto a consciência, a partir das relações que o homem estabelece, é construída do mundo exterior para o mundo interior.

Rigon et al (2016) expõem as diferenças relacionadas ao objeto de pesquisa postulado por Marx e, posteriormente, sustentados pela Psicologia Histórico-Cultural. Na proposta teórica de Marx, relacionada à economia política, compete estudar como os indivíduos engendraram suas vidas por intermédio da atividade, e para a Psicologia Histórico-Cultural “cabe o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo” (RIGON et al, 2016, p. 24).

Para Pasqualini e Eidt (2016), os estudiosos soviéticos utilizaram a atividade da criança como estratégia para formularem a periodização do desenvolvimento no domínio da perspectiva histórico-dialética, no entanto, ao examinarem as distintas atividades que permeiam a infância, notaram que estas atividades não funcionavam de maneira igualitária, percebendo que algumas atividades se sobressaíam em determinada fase do desenvolvimento.

Sendo assim, como apontam Pasqualini e Eidt (2016), o conceito de atividade-guia, também chamada atividade dominante ou atividade principal, é uma categoria importante para entender o psiquismo infantil.

Para Leontiev (2004, p. 312), “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

Em relação a este conceito, Oliveira e Facci (2017) também afirmam que

[...] as linhas centrais que regem o desenvolvimento humano em cada etapa da constituição da personalidade do indivíduo, possuem características significativamente diferentes entre si. Essas linhas ou formação centrais, encontram-se intimamente vinculadas à atividade dominante ou atividade guia de cada idade. Tais atividades são guiadas basicamente pela formação dos interesses (que mudam radicalmente de um estágio a outro) e dos motivos (em função dos quais as atividades são praticadas). (OLIVEIRA; FACCI, 2017, p. 17).

Por intermédio da atividade dominante em cada período do desenvolvimento humano surgem novas alternativas de atividade, e é a alteração de atividade-guia que caracteriza a transição a outro período (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Com base na afirmativa destes autores, entende-se que cada fase é motivada por uma atividade específica. Na adolescência, a atividade-guia é a comunicação íntima e pessoal, no entanto a atividade de estudo também é importante neste período. De acordo com Oliveira e Facci (2017),

[...] Os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam aos adolescentes, o que sugere que a aceitação, a credibilidade e autoestima do adolescente podem estar seriamente comprometidas quando este não consegue os resultados esperados na atividade de estudo. (OLIVEIRA; FACCI, 2017, p. 18).

Sobre esta questão, Anjos (2018, p. 156) explica que, apesar de em um primeiro momento não ser óbvio estabelecer uma distinção entre a vida do adolescente e a vida da criança, porque o adolescente não muda sua condição de escolar, as “*condições pessoais de desenvolvimento* se diferenciam muito das do escolar de menor idade”.

Ao considerar o exposto optou-se por apresentar as duas atividades que permeiam a adolescência, para melhor compreensão a respeito do sujeito desta pesquisa.

1.3.1 Atividade de comunicação íntima e pessoal

O conceito de comunicação íntima e pessoal foi desenvolvido pelo psicólogo soviético Elkonin. Antes de entender o que este conceito pressupõe é relevante compreender a perspectiva do autor relacionada à periodização do desenvolvimento humano. De acordo com Lazaretti (2011), que pesquisou acerca da vida e da obra de Elkonin, este

[...] acreditava que a idade e as características da idade são resultado do movimento histórico e social de cada geração mediada pela relação com a sociedade na qual se encontra inserida, sendo possível fornecer somente as características mais gerais de cada período [...]. (LAZARETTI, 2011, p. 61).

Em relação ao desenvolvimento infantil, Lazaretti (2011) explica que Elkonin partiu da premissa de que a origem do desenvolvimento da criança não deve ser situada no interior da

criança, e sim no meio em que esta vive.

A criança está inserida na cultura humana, portanto tudo que a cerca é pertencente à cultura histórica, pelo fato de ter sido construído por mãos humanas. Este pressuposto está em consonância com o sustentado por outros autores da Psicologia Histórico-Cultural (LAZARETTI, 2011).

No texto “Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças”, Elkonin (2012) concorda com as proposições de Blonsky e Vygotsky, vinculadas aos estágios de desenvolvimento, e assevera que tais abordagens devem ser mantidas, porém propõe expandir as premissas desses autores ao atual saber relacionado ao desenvolvimento mental infantil. De acordo com o autor, para atingir este fim é necessário seguir cinco princípios:

[...] primeiro, uma abordagem histórica da média de desenvolvimento e a questão da emergência de períodos distintos da infância no curso do desenvolvimento histórico da humanidade; segundo, uma abordagem de cada estágio etário na perspectiva da posição por ele ocupada no ciclo geral do desenvolvimento mental da criança; terceiro, um conceito de desenvolvimento mental como um processo dialeticamente contraditório, um processo que procede não ao longo de um padrão evolutivo, mas ao longo de um padrão marcado por rupturas na continuidade e a emergência qualitativa de novas estruturas no curso do desenvolvimento; quarto, a discriminação de pontos críticos no desenvolvimento mental como necessários e requisitados pontos de virada e o reconhecimento desses pontos críticos como importantes critérios objetivos das transições de um período de desenvolvimento para o seguinte; e quinto, a discriminação de transições qualitativamente diferentes e, em conexão com isso, distinguir entre “períodos”, “estágios” e “fases” no desenvolvimento mental. (ELKONIN, 2012, p. 152).

Com base no exposto por Elkonin (2012), torna-se evidente, como é esperado pela abordagem, que o desenvolvimento humano não deve ser visto de forma linear, mas sim de modo dialético.

Lazaretti (2011, p. 141) sustenta que na periodização proposta por Elkonin (1987), o autor entrelaça “o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades com o desenvolvimento das operações técnicas. É a fusão entre o intelecto e o afetivo”. A partir desta ideia, o autor constrói suas conjecturas acerca da periodização do desenvolvimento, propondo que

[...] em cada época, intercalam-se dois períodos do desenvolvimento de acordo com a atividade: no primeiro grupo, predominam atividades que promovem, especialmente, a esfera motivacional das necessidades, por meio da assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas que residem na atividade humana, nas relações entre as pessoas. De fato, é a assimilação do sentido da atividade humana. Por sua vez, são atividades realizadas na relação criança-adulto social. O segundo grupo é constituído por atividades que envolvem a esfera das possibilidades técnicas e operacionais, por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos e seus modelos. Poderíamos afirmar que ocorre o desenvolvimento intelectual pela via da relação criança-objeto social. (LAZARETTI, 2011, p. 141-142).

A partir desta estrutura, estabelecem-se as três épocas do desenvolvimento, que são a primeira infância, seguida da infância, e, por fim, a adolescência. Em cada época estão presentes dois períodos relacionados, sendo um vinculado à “esfera afetiva motivacional e das necessidades” e o outro ligado à “esfera das possibilidades técnicas e operacionais” (LAZARETTI, 2011, p. 142).

A pesquisadora Lazaretti (2011) expõe a síntese de como Elkonin concebe a periodização:

[...] essas épocas do desenvolvimento dividem-se por períodos, de acordo com a atividade que o indivíduo realiza: a) a época chamada primeira infância é composta pelos períodos de comunicação emocional direta, em que predominam os objetivos, os motivos e as normas – a esfera motivacional e das necessidades (1º grupo) e a atividade objetual manipulatória, em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos – a esfera das possibilidades técnicas e operacionais (2º grupo); b) a época infância compreende a atividade jogo de papéis (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); c) a época adolescência abarca os estágios de comunicação íntima e pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). (LAZARETTI, 2011, p. 145).

No que se refere à adolescência, Elkonin (2012) postulou que identificar a atividade dominante neste período não é uma tarefa simples. De acordo com o autor, essa dificuldade ocorre porque nesta fase a atividade de estudar conteúdos escolares continua sendo fundamental, por isso os adultos avaliam o adolescente tendo como base seus triunfos ou insucessos nesta instituição.

Para o referido autor,

[...] sob a condição educacional presente a transição para a adolescência não é acompanhada por qualquer outra mudança exterior adicional. Porém, é precisamente a transição para o período da adolescência que a psicologia tem distinguido como o mais crítico. (ELKONIN, 2012, p. 165).

Elkonin (2012) observa que, apesar de o desenvolvimento sexual influenciar na constituição da personalidade do indivíduo, este desenvolvimento não é “influência primária”. Neste período ocorrem outras modificações que se vinculam ao crescimento físico e intelectual do sujeito.

As pesquisas realizadas por Elkonin e Dragunova evidenciaram que a atividade guia na adolescência é a atividade de comunicação social, que consiste na consolidação de “relações pessoais íntimas entre adolescentes”.

[...] Ela difere de outras inter-relações que ocorrem na cooperação prática entre pares pelo fato de que seu principal conteúdo concerne a um outro adolescente como um ser humano com qualidades pessoais definidas. Em todas as formas de atividade identificadas na adolescência, podemos observar como relações são subordinadas ao “código da amizade”. Relações interpessoais podem ser, e são, construídas sobre a base não somente do respeito mútuo, mas também da completa confiança e do

compartilhamento mútuo de um mundo privado, interior. Essa esfera da vida compartilhada entre amigos é particularmente importante na adolescência. A formação da personalidade adolescente é grandemente influenciada pela formação de relações com os pares do grupo, sobre as bases do código de amizade. O código de amizade reproduz, em seu conteúdo objetivo, as normas mais universais de inter-relações que vigoram para os adultos na sociedade. (ELKONIN, 2012, p. 166).

A comunicação social caracteriza-se por ser o modo distinto no qual os adolescentes reproduzem os modos como os adultos se relacionam, e também é o espaço em que a adolescência se faz mais próxima das regras que comandam a sociedade dos adultos. Deste modo, “[...] é razoável assumir que a atividade dominante durante esse período de comunicação social, a atividade de construir relações com amigos, sobre as bases de normas éticas e morais, media as ações da adolescência” (ELKONIN, 2012, p. 166).

Facci (2004) destaca as seguintes particularidades em torno desta fase:

Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. (FACCI, 2004, p. 70-71).

No mesmo sentido, Anjos e Duarte (2016) expõem a relação que ocorre entre o adolescente e o adulto:

Elkonin denomina essa atividade de comunicação íntima pessoal pelo fato de estar ligada ao sistema de relação criança-adulto social, caracterizada por um modo de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, essa atividade-guia tem como base, nesse período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos, tendo, então, o adulto como referência. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198).

Em síntese, a comunicação pessoal é a atividade em que grande parte das concepções relacionadas à vida do indivíduo é constituída, ou seja, suas concepções no que tange ao modo pelo qual as pessoas se relacionam, o futuro e também “os sentidos pessoais da vida” (ELKONIN, 2012, p. 166-167).

Na medida em que novas atividades surgem o infante constrói outras relações, mas a partir do momento em que uma atividade se torna dominante as outras atividades não são suspensas, então a criança “meramente altera seu status com o amplo sistema de relações entre a criança e seu meio, o qual, portanto, se torna crescentemente mais rico” (ELKONIN, 2012, p. 168).

Em relação à atividade dominante, é importante salientar que a que predomina em cada fase não exclui outras atividades. Como sustentou Elkonin (2012), em cada fase a criança está

exposta a vários fatores e, deste modo, são várias atividades que permeiam sua trajetória.

Neste estudo cabe discutir acerca da atividade de estudo, mesmo que esta não seja a atividade guia na adolescência, considerando que a pesquisa discute a educação escolar.

1.3.2 Atividade de estudo na adolescência

A atividade de estudo destaca-se como atividade principal na infância, cujo início é entre 6 e 7 anos, finalizando-se aos 10 anos, e na adolescência possui papel secundário. Antes de entender o que é atividade de estudo é importante compreender como este conceito está alicerçado na periodização proposta por Davydov (1988).

Davydov (1988, p. 75) propôs uma periodização defendendo a ideia de que há uma atividade principal para determinada faixa etária, e que a partir do momento em que uma atividade fosse substituída por outra, tal processo caracterizaria “a sucessão dos períodos evolutivos”. Conforme o autor, a partir da atividade principal de cada faixa etária “se constituem e se desenvolvem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sequência cria a unidade do desenvolvimento mental da criança”.

A primeira atividade principal apresentada por Davydov (1988) é a comunicação emocional direta, que ocorre nas primeiras semanas do lactente como forma de comunicação com os adultos. A partir desta atividade, o lactente consegue se comunicar com os indivíduos que são mais experientes e desenvolve “comunhão psíquica [...] com estes adultos, mostrando em relação a eles uma atitude emocional, movimentos de estirar os braços tentando agarrar um objeto baseando-se nas ações humanas em relação aos objetos e inúmeras ações perceptuais” (DAVYDOV, 1988, p. 75).

Na faixa etária que compreende de 1 a 3 anos, a atividade principal é a atividade objetal manipuladora. Nesta atividade a criança, com o auxílio dos adultos, reproduz as práticas utilizando objetos constituídos na cultura. Nesta etapa, além de a criança pronunciar as primeiras palavras, também começa a desenvolver o processo “de construção de seus significados e sentido [...]. A neoformação central nesta idade é o aparecimento da consciência na criança, aparece para os outros como o “self” da criança (Eu infantil)” (DAVYDOV, 1988, p. 76).

A terceira atividade descrita, intitulada atividade de jogo, caracteriza-se por ser uma atividade que auxilia no desenvolvimento da imaginação e também da função simbólica. Esta atividade ocorre dos 3 aos 6 anos (DAVYDOV, 1988, p. 76). A atividade de estudo é a quarta atividade citada, é equivalente à idade que a criança é inserida na escola, aos 6 anos, e

estende-se até os 10 anos. Segundo o mesmo autor,

A consciência teórica e o raciocínio surgem, as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades percebidas e motivos relacionados às tarefas escolares (aprendizagem) são desenvolvidas em jovens em idade escolar, baseando-se na atividade. (DAVYDOV, 1988, p. 76).

Nesse sentido, para Asbahr (2016),

Entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. (ASBAHR, 2016, p. 171).

De acordo com Asbahr (2016, p. 62), a atividade de estudo corresponde aos modos mais evoluídos da consciência social. Com base em Davidov (1988), a autora defende que a atividade de estudo não é aprendizagem, e aponta que a aprendizagem permeia todas as atividades do homem, e a atividade de estudo possui “conteúdo e estrutura própria”.

É importante salientar esta diferenciação. A atividade de estudo não corresponde simplesmente à leitura de um livro ou estar em uma sala de aula apenas assistindo. Retomando o conceito de atividade, expresso anteriormente, a atividade de estudo é intencional. O indivíduo necessariamente precisa estar envolvido, de forma deliberada com esta atividade.

A quinta atividade explicitada por Davydov (1988) abrange o início da adolescência, e é intitulada atividade socialmente útil. Esta atividade ocorre dos 10 aos 15 anos, e as ações que ganham relevância são:

[...] tipos de atividade como trabalhos, aprendizagem, atividades sócio-organizacionais, esportes e atividades artísticas. Durante o desempenho destes tipos de atividades socialmente úteis, surgem as aspirações de independência econômica e de participação em trabalho socialmente relevante, a organização crescente da comunicação em diferentes coletivos, dando a devida consideração às regras explícitas de inter-relações dentro destes coletivos, a reflexão sobre suas próprias condutas e a habilidade de avaliar o potencial de seus próprios “selves” (auto-consciência). (DAVYDOV, 1988, p. 76).

A última atividade descrita é o estudo e a formação profissional. De acordo com Davydov (1988),

[...] Graças à esta atividade, desenvolvem-se os interesses de formação profissional, a necessidade de trabalhar, ampliam-se as competências científico-investigativas, formam-se as qualidades ideológico-morais, religiosas, cívicas e elaboram-se planos de constituição de sua própria família e uma visão estável do mundo. Nesta idade, os jovens do sexo masculino e feminino adquirem uma qualificação inicial em uma das profissões. (DAVYDOV, 1988, p. 76-77).

Esta atividade abarca aqueles que cursam o ensino fundamental e varia entre 15 e 18 anos (DAVYDOV, 1988).

No processo do desenvolvimento mental, alguns tipos de realizações reprodutivas se tornam mecanismos psicológicos para diversos tipos de realizações produtivas. As realizações reprodutivas se tornam produtivas. A realização socialmente útil da adolescência deriva para realizações produtivas propriamente ditas: trabalho, atividade artística, etc. (DAVYDOV, 1988, p. 76).

Na adolescência, a atividade de estudo tem como característica a necessidade de estudar com o objetivo de qualificar-se para o futuro. Neste contexto, o adolescente em contato com o conhecimento científico tem a possibilidade de desenvolver os “chamados interesses cognoscitivos científicos” (ELKONIN, 1987 apud ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

De acordo com Anjos (2018),

[...] por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema da escolha da profissão, considerando as múltiplas determinações envolvidas nessas escolhas. A educação escolar, portanto, pode favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, pode apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho. Tal processo ajudaria na desfeticização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista sobre o referido tema. (ANJOS, 2018, p. 160).

Mesmo que haja este interesse em estudar pensando no mercado de trabalho, a educação escolar não deve restringir-se a atender aos interesses do capital,

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 202).

A partir da explicação do período da adolescência apresentada pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural e seus interlocutores, compreende-se que esta fase foi construída socialmente, mas este fato não significa que os processos biológicos que permeiam a adolescência devam ser ignorados.

Com base nesta teoria é possível visualizar a adolescência a partir de um norte, esperando algumas características semelhantes deste período. No entanto, Facci e Oliveira (2017) asseveram que a proposta de periodização formulada pelos estudiosos da Psicologia deve ser vista com “ponderação”, considerando que estas teorias foram sistematizadas em uma sociedade em que o socialismo estava avançado. Em relação à esta questão, Facci (2004) sustenta que

Os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do

desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Como exemplo, podemos citar a atividade principal do trabalho que, em cada época da sociedade, alonga-se ou não, de acordo com as exigências sociais. Mesmo no caso da atividade de jogo, em determinados lugares, mesmo no Brasil, onde já foi constatado o grande índice de crianças que trabalham, não podemos dizer que essa atividade seja a dominante no período pré-escolar, pois os limites de idade de cada estágio também dependem das condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. (FACCI, 2004, p. 76).

Percebe-se que a adolescência, e o modo como esta fase transcorre para cada indivíduo, depende de condições concretas. Dessa forma, quanto mais rica a situação referente à educação do indivíduo também mais privilegiado será seu desenvolvimento.

Tal riqueza não está relacionada às condições econômicas dos indivíduos – mesmo que este fator possa eventualmente causar interferência no acesso à educação – mas sim riqueza de apropriações científicas para que o seu desenvolvimento seja promovido.

Ao considerar a pertinência da escolarização para o desenvolvimento do adolescente, faz-se necessário discutir acerca da educação escolar no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O próximo capítulo aborda esta discussão e relaciona estes temas ao objeto deste estudo: trajetória escolar e projeto de vida profissional.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ADOLESCÊNCIA

No sertão da minha terra, fazenda é o camarada que ao chão se deu
 Fez a obrigação com força, parece até que tudo aquilo ali é seu
 Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho, lindo a crescer
 Orgulhoso camarada, de viola em vez de enxada

Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho
 Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos
 Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver
 Orgulhoso camarada, conta histórias pra moçada

Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande
 Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante
 Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará

Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha pra apresentar
 Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá
 Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar
 E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha
 (Morro Velho – Milton Nascimento)

A epígrafe acima, pertencente a uma canção de Milton Nascimento, expõe dois futuros diferentes. Um corresponde ao “filho do doutor”, que se qualificou em outra cidade, tendo retornado também com título de doutor e assumindo a gerência da propriedade; enquanto o outro, “velho camarada”, continua executando as mesmas atividades laborais.

A música, apesar de apresentar situações que fogem da atualidade, pelo uso de algumas expressões que já não são tão utilizadas (“sinhá mocinha”), pode ser contextualizada às condições contemporâneas, ao ser observado em seu enredo que as desigualdades relacionadas à educação, ao trabalho e/ou à profissão vinculam-se diretamente às questões sociais, econômicas e políticas. Observa-se ainda na atualidade filhos de doutores, com posses, que seguem os estudos, enquanto outros trabalham sem que possam se qualificar e ascender socialmente.

Utilizou-se a letra desta música para iniciar este capítulo porque a realidade apresentada vai ao encontro de algumas análises expostas no estado do conhecimento, que evidenciam que trajetórias escolares em contextos diferentes promovem impacto no projeto de vida profissional.

No capítulo anterior foi apresentada uma concepção de adolescência com base na Psicologia Histórico-Cultural. Entre os fenômenos apresentados por esta abordagem teórica, que se entrelaçam com o desenvolvimento do adolescente, destaca-se a educação escolar, porque por meio deste processo o adolescente desenvolve a formação de conceitos.

Neste capítulo a proposta é apresentar a educação escolar a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, elucidando a essencialidade deste processo para que o indivíduo se humanize. A escolarização é imprescindível, pois o homem não nasce pronto, mas precisa apropriar-se da cultura que o prescindiu, como é colocado no tópico referente ao desenvolvimento do psiquismo.

Estabelece-se o diálogo também com a Pedagogia Histórico-Crítica, que não deve ser confundida com a Psicologia Histórico-Cultural, mas compartilha da mesma fundamentação filosófica.

Neste sentido, Duarte (2013) assevera que a Psicologia Histórico-Cultural se configura como um dos alicerces da educação escolar. O autor postula que a teoria que estabelece a mediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a prática educativa de modo mais coerente é a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica caracteriza-se por posicionar-se de modo favorável aos interesses da classe trabalhadora e é “contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Com o objetivo de promover a discussão em torno do objeto desta pesquisa, neste capítulo também é apresentado o estado do conhecimento acerca da trajetória escolar, do projeto de vida profissional e as análises acerca das produções selecionadas.

2.1 Desenvolvimento do psiquismo

Este item é importante, pois auxilia na compreensão de um dos principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, elucidando que o homem passou por um longo processo evolutivo, que propiciou a superação de suas características meramente biológicas.

Concorda-se com Polon e Padilha (2017) que, referendados pela Pedagogia Histórico-Crítica, apontam a relevância de entender algumas premissas da Psicologia Histórico-Cultural relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo para a compreensão da pertinência da educação escolar.

Neste sentido, os referidos autores postulam que esta educação adquire importância na formação humana e também para os processos de apropriação e objetivação dos saberes historicamente constituídos (POLON; PADILHA, 2017).

A respeito de tal entendimento psico-histórico-cultural, Leontiev (2004) expôs, com base em Engels, a concepção de que o homem tem origem animal e, concomitantemente, diferencia-se consideravelmente de seus antepassados animais. Engels, conforme exposto por

Leontiev, também sustentava esta ideia porque considerava que

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis socio-históricas. (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Para o referido autor, a evolução do homem permitiu que este superasse a subordinação às lentas modificações de ordem biológica e passasse a estar submetido às leis socio-históricas. Deste modo, o homem, após esta evolução, dispõe do aparato biológico necessário para o desenvolvimento socio-histórico infundável.

Ao argumentar como se deu a evolução humana, Leontiev (2004) apresenta a questão de que, a contar dos primórdios da história da humanidade, os indivíduos, assim como suas circunstâncias de vida, mudaram. Nesse processo, as aquisições foram transmitidas por gerações e este processo permitiu a contiguidade da história. Estas aquisições da evolução necessitavam ser fixadas, e essa fixação ocorreu por meio de “fenômenos externos da *cultura material e intelectual*”, específicos e exclusivos à sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 283).

De acordo com o autor,

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva. É, aliás, o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Contribuindo com esta discussão, Polon e Padilha (2017, p. 82) explicam que “somos seres hominizados, que pela via histórica do gênero humano nos tornamos seres humanizados”. Eles explicam que a atividade vital humana (trabalho) é estabelecida por intermédio da relação que acontece entre o indivíduo e a natureza, que ocorre via pré-ideação – que é a capacidade que o homem tem de antecipar mentalmente sua atividade.

Ainda de acordo com Polon e Padilha (2017),

Nessa relação de humanização que a pessoa estabelece com o mundo, temos um processo necessariamente implicado pelas produções, criações e relações históricas estabelecidas pelas gerações precedentes, ou seja, as objetivações humanas não são e não serão apropriadas pelos indivíduos a partir de uma vinculação direta da produção histórica transformada cotidianamente pelos homens. (POLON; PADILHA, 2017, p. 82).

Em relação ao conceito de atividade, Leontiev (2004) considerou que é por meio deste mecanismo que o homem muda a natureza conforme suas necessidades. Nesse processo, cria instrumentos para atender suas necessidades e, além disso, cria modos distintos para

produções dos objetos que necessita, ou seja, do mesmo modo que o homem desenvolve instrumentos para atender suas diversas demandas, também cria máquinas para atender necessidades maiores.

O homem edifica moradias e cria instrumentos dos mais banais até os mais complexos. Isso quer dizer que a cultura da humanidade se encontra aliada ao aperfeiçoamento das produções de bens materiais, logo o entendimento humano sobre o mundo à sua volta engrandece-se, permitindo o desenvolvimento da ciência e da arte (LEONTIEV, 2004).

Do mesmo modo,

[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideias). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. (LEONTIEV, 2004, p. 283-284).

Todas as gerações, desde seu início, já se encontram inseridas em uma cultura cujo modo de viver já foi estabelecido pelas gerações anteriores. Diante disso, é necessário apropriar-se dos recursos desse meio inserindo-se no trabalho e nas formas de produção e em outros distintos modos de atividade social. A partir desse processo é possível desenvolver aptidões genuinamente humanas que já foram estabelecidas (LEONTIEV, 2004).

Como exemplo, Leontiev (2004) considerou que até a aptidão para utilizar a linguagem estruturada se constitui nas gerações apenas ao aprender a língua. Do mesmo modo, ocorrem as aquisições de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento.

Outra ideia explicitada por Leontiev (2004, p. 284) reforça o caráter social para a constituição do homem, que é identificada no momento em que o autor refuta que a vivência individual do indivíduo seja o bastante para desenvolver “um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes”.

Leontiev (2004, p. 284) também expôs que o conhecimento pertencente a uma geração é constituído com base na “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes”. Neste sentido, é importante explicar que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do homem ocorre de modo ontogenético e filogenético.

Leontiev (2004, p. 286) argumentou como se dá a apropriação do indivíduo pela realidade do mundo, e que, conseqüentemente, também é o modo de constituição de faculdades inerentes ao homem. O autor destacou o caráter ativo deste processo, afirmando que

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 2004, p. 286).

O instrumento, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, supera a característica de apenas um objeto, por possuir características inerentes à espécie humana:

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades [...]. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 2004, p. 287, grifo do autor).

Neste sentido, Leontiev (2004) expôs que o instrumento humano é diferente do instrumento animal, porque o humano caracteriza-se por expressar concomitantemente conteúdo social e ideal.

O fato de os indivíduos apropriarem-se de instrumentos redundando em uma “reorganização” do modo como o homem, de forma instintiva, executa seus movimentos e desencadeia a constituição “das faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 2004, p. 287).

No homem, o processo de aquisição de um instrumento define-se pelo fato de o indivíduo se “apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’ à sua esfera motriz” (LEONTIEV, 2004, p. 287-288).

De forma equivalente, esse processo pode ser aplicado para os fenômenos que ocorrem na esfera intelectual, portanto a aquisição da linguagem configura-se como processo em que ocorre, por parte dos indivíduos, as apropriações das palavras que são estabelecidas historicamente (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Numa perspectiva histórico-cultural, que ressalta o caráter social para o desenvolvimento, Leontiev (2004, p. 290) destacou a comunicação e a educação. O autor exemplificou que uma criança jamais está sozinha, e o modo como ela se relaciona com o exterior passa por uma intermediação, portanto “sua atividade está sempre inserida na comunicação”. Independentemente do modo que seja executada, a comunicação é fator imprescindível para que o indivíduo se desenvolva.

Para Leontiev (2004),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo

circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

É imprescindível que a educação ocorra, porque a ausência desse processo impossibilitaria que o resultado do desenvolvimento consolidado ao longo da história da humanidade fosse transmitido, e tal fato causaria a interrupção da evolução (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, Leontiev (2004) associou a complexidade do papel da educação ao progresso da humanidade. Tal fato explica o motivo pelo qual, quando a humanidade se desenvolve, assim como diferentes tipos de população, a educação também se desenvolve.

Com base em toda a discussão apresentada, que abrange a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da cultura, Leontiev (2004, p. 292) questionou se todos os homens teriam acesso às aquisições, e concluiu essa questão explicando que “as aquisições do seu desenvolvimento estão como que separadas dos homens”.

Leontiev (2004) realizou então a contraposição que envolve a natureza humana e a natureza animal afirmando que

A perfeição da faculdade de adaptação dos animais ao meio, a “sagacidade”, a riqueza e a complexidade dos seus instintos, do seu comportamento, são estupendas. Tudo isso resulta do seu desenvolvimento enquanto espécie, da experiência adquirida pela espécie. Por certo que tudo isso representa bastante pouco em relação às aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, mas se se abstrai de eventuais desvios individuais, tudo isso constitui apanágio de *todos* os representantes da espécie considerada. Basta, portanto, ao naturalista estudar um só ou alguns para ter uma ideia justa da espécie no seu conjunto. (LEONTIEV, 2004, p. 292).

Quando se estuda um animal de determinada espécie, pode-se conhecer todos os animais da mesma espécie, todavia, no que se refere ao homem, não se pode dizer o mesmo. Os homens distinguem-se não devido às aparências físicas, mas diferenciam-se por causa da maneira que organizam suas vidas e por níveis diferentes de intelectualidade (LEONTIEV, 2004).

As formas de desigualdade que envolvem os homens são resultantes de desigualdades econômicas, assim como desigualdades entre classes, e “da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana formadas no decurso de um processo socio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Como as aquisições da humanidade fixam-se em “produtos objetivos da atividade humana”, isso interfere em como acontece o desenvolvimento do homem. O homem, nesta perspectiva, não é mais subordinado à hereditariedade, mas tal realidade pode contribuir para

que “as aquisições do desenvolvimento histórico possam separar-se daqueles que criam este desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

De acordo com Leontiev (2004):

Esta separação toma, antes de mais nada, uma forma prática, a alienação *econômica* dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela parece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens. (LEONTIEV, 2004, p. 293-294).

Com a divisão social do trabalho seu produto é transformado em um objeto cuja finalidade é a troca, e esse fato muda de forma profunda o ganho do produtor com seu próprio produto. Se o produto é caracterizado como resultante da atividade do indivíduo, o “caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria*” (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Leontiev (2004, p. 294) mostrou que na divisão social do trabalho tanto a atividade material quanto a intelectual tornam-se pertencentes a diferentes indivíduos. Neste contexto, mesmo que de modo global a atividade do homem adquira mais amplitude, “a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece”. O autor esclareceu que essa restrição pode chegar a pontos extremos e sustenta sua ideia exemplificando que um operário em seu trabalho exaure suas forças ao repetir muitas vezes a mesma operação.

A cultura intelectual está concentrada na classe dominante, assim como as riquezas de ordem material. Apesar de as criações aparentemente estarem disponíveis para todos os indivíduos, apenas uma minoria possui a perspectiva de obter a formação que deseja, ou mesmo de adquirir mais conhecimento. Poucas pessoas também poderão dedicar-se à arte e, em contrapartida, os indivíduos que compõem a maioria da população, especialmente as comunidades rurais, precisam satisfazer-se com um insignificante avanço cultural, cujo foco será à “produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas” (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Conforme expôs Leontiev (2004):

Como a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar ao serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso

histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica*. (LEONTIEV, 2004, p. 294-295, grifos do autor).

Leontiev (2004, p. 295) sustentou que a divisão social do trabalho, assim como as relações de propriedade privada, produz a alienação econômica. O autor considerou que a alienação econômica suscita uma cisão entre as massas, e assim elas se dividem em duas posições: “umas progressistas, democráticas, servindo o desenvolvimento da humanidade, e as outras que levantam obstáculos a este progresso, se penetram nas massas, e que formam o conteúdo da cultura declinante das classes reacionárias da sociedade [...]”.

Evidencia-se, a partir das contribuições de Leontiev (2004), a distinção entre o homem e as outras espécies, e que o processo de humanização depende, entre outros fatores, da apropriação da cultura pelo indivíduo. Neste âmbito, a educação escolar é o processo que assegura que os saberes adquiridos não se percam e continuem sendo transmitidos ao longo da história da humanidade.

2.2 Adolescência e desenvolvimento por intermédio da educação escolar

Ao discutir a trajetória escolar do adolescente, é importante destacar o que há de marcante na trajetória escolar de forma abrangente. O percurso escolar, em concordância com o que foi exposto no tópico anterior, é o processo sistematizado pelo qual o indivíduo se apropriará da cultura e promoverá suas potencialidades.

Oliveira (2003) defende, a partir da ótica da Psicologia Histórico-Cultural, que o processo de escolarização possui relação com o desenvolvimento do pensamento. De acordo com a autora,

[...] A questão da educação para o pensar ou do processo de aprender a pensar remete à ideia de que a escola como instituição e os educadores nela envolvidos sabem o que é o bom pensar e querem implementar esse modo de pensar nas crianças e nos jovens que passam pela escola. [...]. A esse respeito é possível analisar a própria definição de “bom pensar”, as concepções dos diferentes atores envolvidos, os projetos pedagógicos relativos à sua implementação, as propostas metodológicas advindas desses projetos, os resultados obtidos [...]. (OLIVEIRA, 2003, p. 2).

Segundo Oliveira (2003, p. 2), no que tange aos processos de pensamento, no âmbito da abordagem aqui proposta, há distinção entre os indivíduos que foram escolarizados e os que não o foram. A partir desta reflexão a autora apresenta a seguinte questão: “[...] se a escola ensina a pensar, qual é exatamente seu efeito sobre os sujeitos que por ela passam?”

Em resposta à indagação, Oliveira (2003) expõe dois caminhos que têm sido sustentados e evidencia que um destes estabelece que exista uma forma mais elevada de pensar e, portanto, “melhor” de pensar.

Com base no posicionamento de que o sujeito escolarizado teria uma forma de pensar superior, haveria uma distinção entre o indivíduo que frequentou a escola e o que não frequentou. De acordo com a autora, tal pensamento equivaleria à “comparação entre o homem “civilizado” e o homem “primitivo”, entre o adulto e a criança, entre o alfabetizado e o analfabeto” (OLIVEIRA, 1997 apud OLIVEIRA, 2003, p. 3).

O outro posicionamento expõe que as formas de pensar são correspondentes e que as distinções que podem ser vistas entre sujeitos, ou até mesmo grupos, não são relevantes. Ou seja, ao contrário da ideia exposta anteriormente, este posicionamento indica que não existiria “superioridade na forma de pensamento do homem ‘civilizado’, do adulto, do sujeito alfabetizado: qualquer forma de pensamento desenvolvida pelo ser humano seria uma expressão legítima dos muitos produtos que a mente humana universal pode produzir” (OLIVEIRA, 2003, p. 3).

Por intermédio desta segunda ideia a forma de pensamento que a escola suscita não poderia ser considerada “superior” e, conseqüentemente, não forneceria aos indivíduos que a frequentam um resultado expressivo.

[...] embora recorrente na literatura, o contraste entre escolarizados e não escolarizados não conduz sempre à constatação de diferenças relevantes. Alguns estudos, frequentemente embasados numa crítica severa ao etnocentrismo presente nas classificações de grupos e indivíduos como mais e menos desenvolvidos intelectualmente, buscam desvendar, por trás das diferenças nos conteúdos culturais e nos procedimentos de pensamento, a universalidade dos mecanismos de funcionamento intelectual dos seres humanos. As diferenças psicológicas associadas a diferenças culturais não são tomadas como evidência de maior ou menor competência intelectual, mas como respostas apropriadas a diversas demandas contextuais, dadas por sujeitos igualmente aptos para funcionar cognitivamente, de uma forma que é universal. Rompe-se, assim, a associação da ideia de diferença com a ideia de déficit, com a postulação da equivalência de todo conhecimento e de toda forma de conhecer. (OLIVEIRA, 1996, p. 98).

Surge então um paradoxo complexo, pois, com base na primeira postulação, os indivíduos escolarizados seriam, no âmbito intelectual, mais capacitados e, portanto, mais competentes para executar as atividades cognitivas. Neste contexto, evidencia-se que este sujeito poderia situar-se num “estágio superior”, que seria “inacessível aos sujeitos não escolarizados” (OLIVEIRA, 1996, p. 98).

Os avanços de ordem intelectual, que se espera que sejam proporcionados pela instituição escolar, mudariam a capacitação do indivíduo, promovendo seu desenvolvimento

intelectual. Porém, ir contra o posicionamento de que não existiriam distinções expressivas entre pessoas escolarizadas e as que não foram escolarizadas permitiria pensar que a instituição escolar “não tem nenhuma função, nenhum papel no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que por ela passam” (OLIVEIRA, 1996, p. 97).

A partir desta perspectiva, tanto as pessoas que frequentaram a escola como as que não frequentaram expressariam modos similares de pensar e também formas equivalentes no que tange à organização do pensamento. Segundo Oliveira (1996, p. 98), “A sociedade letrada estaria, portanto, depositando esperanças e investindo recursos em uma instituição que não cumpre seus propósitos básicos de operar transformações no plano cognitivo, intelectual, dos sujeitos sobre os quais atua”.

Para resolução desta questão, Oliveira (1996) sugere o seguinte enfrentamento:

[...] é inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. Essas transformações, no entanto, atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação àqueles que não passaram pela escola. (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

A autora destaca que, independentemente das ideias que possam ocorrer acerca do papel da escola, deve-se considerar o fato de que “a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

Por meio desta perspectiva, entende-se que o sujeito que é excluído da escolarização, ou tem uma “experiência escolar” empobrecida, está sujeito a deixar de ter acesso a fatores inerentes à cultura na qual está inserido (OLIVEIRA, 1996).

De forma semelhante, Sforzi (2004, p. 20) também discute a relevância que a educação apresenta para o desenvolvimento. A autora expõe que o ato educativo pode ser caracterizado como aquela ação “que envolve e constitui alguém em uma cultura”.

No que se refere à cultura e sua definição, Sforzi (2004) sustenta que este tema pode gerar inúmeras considerações, porém traz a discussão em torno da cultura sustentada sob o seguinte enfoque:

[...] A tendência é a de considerar como cultura toda construção humana que permeia a relação dos homens com outros homens e destes com a natureza. O homem se hominiza ao interagir com essa cultura. Constitui-se sujeito em um mundo de homens, estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos... [...]. (SFORZI, 2004, p. 20-21).

Sforni (2004, p. 21), inspirada por Charlot (2000), postula então que o sujeito não elenca os componentes que integram sua constituição, e sim se apropria dos elementos postos pelo meio social. Sobre esta situação, a autora explica que se o indivíduo vive em um grupo social caracterizado por ser mais isolado, no qual o modo de interação com o meio é mais rudimentar, logo “menos e mais simples serão os elementos culturais necessários à sua constituição como ser social e mais diretos serão os meios de aquisição desses elementos culturais”.

Por outro lado, quando as relações sociais estabelecidas se tornam “mais universalizadas” e os instrumentos e signos se tornam mais elaborados, conseqüentemente os componentes culturais que os indivíduos devem se apropriar tornam-se “mais complexos” (SFORNI, 2004, p. 21).

Sobre estes dois contextos de apropriação distintos, Sforni (2004) sustenta:

[...] vale ressaltar que não se escolhe entre a simplicidade do isolamento "tribal" e a complexidade do mundo globalizado. Desde que as relações sociais extrapolaram o local ou regional, a humanidade não é mais local, e a apropriação de outros elementos culturais, produzidos por outros grupos, é a condição para a negociação de significados ou mesmo de submissão via alienação. Nas palavras de Pérez Gómez (2001), é cada vez mais evidente que a herança social que recebe cada indivíduo desde os seus primeiros momentos de vida está cada vez menos restrita à cultura local. (SFORNI, 2004, p. 21).

Neste sentido, Sforni (2004) aponta que, conforme a cultura apresenta signos e instrumentos que estão instantaneamente relacionados com a atividade que os criou, é possível que sejam “apreendidos” diretamente a partir de sua utilização e observação. No entanto, com organizações sociais complexas, o modo pelo qual essas apropriações acontecem se torna também mais complexo.

Se, entretanto, a organização social é complexa, se conta com níveis de divisão de trabalho, se as relações com a natureza são indiretas, maiores são as necessidades de situações específicas de ensino e de ambientes especiais – escolas – que coloquem à disposição dos indivíduos os signos e instrumentos produzidos socialmente. (SFORNI, 2004, p. 21-22).

Ter acesso ao que foi culturalmente produzido configura-se como “condição de interação social plena”. Por meio dos significados estabelecidos culturalmente, os indivíduos interpretam o que vivenciam e conduzem suas ações (SFORNI, 2004, p. 22).

A escola, em sociedades escolarizadas, é o local onde ocorre a “transmissão” dos saberes que foram construídos ao longo da história da humanidade. Mas é importante salientar que em sociedades divididas por classe o desenvolvimento de forma igualitária, de todos os indivíduos, não é primazia, então, por consequência, são amplas as desigualdades sociais, e “nem todos os indivíduos apropriam-se dos elementos necessários à plena

participação como seres sociais em um mundo letrado e codificado cientificamente” (SFORNI, 2004, p. 22).

De acordo com Sforini (2004), a apropriação cultural ocorre por meio da educação, e a educação escolar tem relevância nesse processo. Neste sentido,

[...] o acesso ao ensino não é apenas direito do cidadão, ou apenas necessário à formação para o trabalho; nem se destina a desenvolver resistência ou adequação do indivíduo à sociedade; mas é condição para aquisição de instrumentos cognitivos que permitam o trânsito consciente no interior da sociedade em que está inserido, é o meio de se adquirir competência no uso de signos, códigos e instrumentos desenvolvidos socialmente. Por ser humano, somente por ser humano, cada indivíduo, estando em uma sociedade letrada, deve ter acesso a essa cultura. (SFORNI, 2004, p. 22-23).

Rego (2003) contribui com este debate, expondo, com base nos pressupostos de Vigotski, que surge a discussão relacionada às questões políticas e sociais que interferem no campo do saber:

[...] será que o conhecimento construído pelo grupo humano está sendo, de fato, socialmente distribuído? Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação no meio social e de transformação dele e de condições para a construção de novos conhecimentos. (REGO, 2003, p. 35).

Neste sentido, a educação escolar promove, além da sobrevivência em uma sociedade letrada, a complexificação e a sofisticação do pensamento. A educação escolar, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, também promove o desenvolvimento. Para Rigon et al (2016), “ocorrem mudanças qualitativas e quantitativas nas funções psíquicas superiores, uma vez que a internalização não pressupõe a assimilação direta do objeto, fato ou fenômeno a ser apropriado” (RIGON et al, 2016, p. 51).

Tal situação ocorre pelo fato de a realidade não ser apreendida exatamente da forma “que é”, e sim por meio de um processo sofisticado no qual a realidade é acessada por meio de signos, e o homem precisa reconstruir o meio externo para si.

De acordo com Vigotski (2010),

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior. (VIGOTSKI, 2010, p. 58).

Rigon et al (2016) apontam, a partir de Vigotski (2002), que a vinculação entre o fenômeno de internalização e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem “reside no fato de que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento apenas possíveis por meio da interação e da cooperação entre o sujeito que aprende e as pessoas em seu ambiente” (RIGON et al, 2016, p. 52).

Neste sentido, os autores asseveram que o desenvolvimento do psiquismo do homem, ocorre devido à relação entre o sujeito e o mundo, cuja mediação se dá por meio do conhecimento que foi constituído ao longo da história da humanidade. Tal conhecimento se objetiva nos processos de aprendizagem como um todo e em situações especiais em que há uma organização para este objetivo, conforme observado na aprendizagem que ocorre via atividade pedagógica (RIGON et al, 2016).

A atividade pedagógica, para Vigotski (2010), precisa instigar o desenvolvimento, visto que o aprendizado das crianças é iniciado antes de serem inseridas na escola, porque situações que vivenciam na instituição escolar já lhe foram expostas anteriormente. Como exemplo o autor explicou que as crianças já se defrontaram com atividades ligadas ao cálculo antes de estudarem aritmética na escola.

Para Vigotski (2010, p. 94), o aprendizado ao qual a criança é exposta antes de frequentar a escola distingue-se do aprendizado que adquire na instituição, porque o segundo concentra-se na “assimilação de fundamentos do conhecimento científico”. Segundo ele, a criança está aprendendo quando faz seus primeiros questionamentos ou mesmo quando assimila nomes de utensílios.

Ainda de acordo com Vigotski (2010),

[...] De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 94-95).

No sentido do aprendizado, Vigotski (2010, p. 95-96) postulou dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal. O desenvolvimento real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. Em síntese, o desenvolvimento real caracteriza-se por ser aquele que já foi estabelecido e pode ser verificado.

As pesquisas que estudam desenvolvimento mental infantil concentram o enfoque na avaliação de atividades que as crianças conseguem executar sem auxílio ou mesmo em testes,

então o que está sendo qualificado é o desenvolvimento real. Quando o infante consegue solucionar determinada tarefa após receber ajuda, quer sejam dicas ou colaborações de outros infantes, este resultado não é considerado significativo no que se refere ao seu desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2010).

Tal concepção foi prevalente durante um tempo, e até sustentada por alguns pensadores, porém, de acordo com o autor, não foi pensado anteriormente que “o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2010, p. 96).

O desenvolvimento proximal caracteriza o que a criança consegue fazer com o auxílio externo, ou seja,

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento mental, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal descreve as funções que ainda não estão maduras na criança, mas que estão na fase de maturação. Para melhor compreensão, pode-se considerar a seguinte afirmativa de Vigotski (2010, p. 98) para distinguir o desenvolvimento real do desenvolvimento proximal: “[...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Assim, segundo o teórico russo, o que para a criança no dia de hoje é zona de desenvolvimento proximal, posteriormente estará no nível de desenvolvimento real.

A partir do conceito da zona de desenvolvimento proximal, mais uma vez pode ser notado o modo como o homem se distingue do animal. Para Vigotski (2010, p. 100), primatas são capazes de aprender com base no treinamento, todavia esta capacidade não os torna intelectualizados, considerando que não possuem zona de desenvolvimento proximal, então “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Aprendizagem e desenvolvimento são relacionados quando Vigotski (2010, p. 103) destaca que o aprendizado apropriado é aquele “que se adianta ao desenvolvimento”. Esta proposição é exposta com base na reflexão de que, em crianças com o desenvolvimento considerado normal, o aprendizado não é eficaz quando está concentrado no desenvolvimento ou no amadurecido na criança.

Para Vigotski (2010, p.103), o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, suscitando processos internos orientados para o desenvolvimento, que atuam exclusivamente no momento em que a criança está em interação com indivíduos de seu contexto. Quando internaliza esses “processos”, estes “tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

Ainda conforme o autor,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal Vigotski (2010) sustentou duas hipóteses. A primeira pressupõe que “processos de desenvolvimento” e “processos de aprendizado” não ocorrem de forma simultânea. O processo de aprendizado ocorre antes do processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

A segunda hipótese estabelece que

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VIGOTSKI, 2010, p. 104).

Esclarece-se, a partir deste conceito, o caráter primordial da educação sistematizada. Quando se delimita a educação escolar no período da adolescência, tal processo caracteriza-se como relevante para o desenvolvimento nesta fase, por propiciar um avanço qualitativo. Anjos (2014) aponta que, para as perspectivas de cunho biologizante, que tentam explicar a personalidade na adolescência, a educação escolar não manifestaria tanto impacto no desenvolvimento do adolescente, considerando que para estas concepções a adolescência é inerente à natureza do homem.

Para o autor, a adolescência caracteriza-se por ser uma fase adequada para realizar a apropriação relacionada a variadas dimensões da vida cultural. No entanto, fundamentado nas premissas da teoria criada por Vigotski, o mesmo autor apresenta a seguinte ressalva: “[...] este processo só acontece no momento em que o adolescente assimila corretamente esse conteúdo. Quando Vigotski fala sobre assimilar um conteúdo, isso implica uma transmissão precedente deste conteúdo mediada por ações de ensino” (ANJOS, 2014, p. 117).

Como foi colocado no primeiro capítulo, pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural a

adolescência apresenta-se como uma fase importante do desenvolvimento humano. Potencialidades e avanços podem ser obtidos caso o adolescente seja estimulado, e tal estimulação ocorre via educação escolar.

Como defende Anjos (2014),

Se a adolescência é um período particularmente importante na formação da concepção de mundo, para a manifestação da autoconsciência, é importante que a educação escolar supere o limiar da cotidianidade, supere a lógica do capital, supere pressupostos superficiais, imediatistas e fragmentados. E, tratando-se de educação escolar, esta superação deve ocorrer a partir da educação infantil. Pois, ao que parece, o grande problema enfrentado no âmbito da educação escolar de adolescentes é que esse momento de viragem explícita objetivamente o produto oculto da formação antecedente. (ANJOS, 2014, p. 124).

Para Anjos (2014, p. 231), “O conteúdo principal do desenvolvimento psíquico na adolescência é a mudança da estrutura da personalidade. Essa mudança é caracterizada pelo salto qualitativo das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores”.

A partir da discussão acerca do desenvolvimento psíquico do adolescente, percebe-se que a educação escolar é determinante para que o jovem atinja as potencialidades que podem ser alcançadas neste período. Com base em tal contexto, considera-se importante neste estudo compreender como o adolescente concebe sua trajetória escolar.

2.3 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: uma análise das produções científicas

Apresentar o estado do conhecimento como estratégia de discussão em torno do objeto deste estudo constituiu-se uma premissa fundamental para fazer ciência a partir do método proposto. Conhecer as pesquisas que abordam trajetória escolar e projeto de vida profissional fornece substrato para prosseguir avançando em conhecimento acerca destes temas.

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” ou, como será exposta neste estudo, “estado do conhecimento”, têm alcançado certa amplitude nos últimos quinze anos. Conforme a autora, tais pesquisas são designadas pelo caráter bibliográfico e trazem como proposta o levantamento e a discussão de determinada produção científica em diversas áreas do conhecimento, objetivando trazer à luz

[...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para Ferreira (2002), a “sensação” que motiva os pesquisadores a realizarem essa forma de pesquisa é a de não conhecer sobre a totalidade de pesquisas relacionadas a alguma área de concentração de conhecimento e, em especial, as produções pertencentes à pós-graduação, e que por vezes não são muito divulgadas.

De acordo com Vital (2016, p. 30), em relação ao processo de construção do conhecimento, o pesquisador caracteriza-se por ser “um perscrutador de conhecimento por excelência”. Isto é, o pesquisador é motivado pelo desafio de entender o que já foi identificado anteriormente e, por consequência, procura as lacunas que ainda não foram preenchidas.

Desta forma, Vital (2016) também sustenta que o estado do conhecimento é relevante por permitir a pesquisa acerca da área do conhecimento pretendida. Tal processo possibilita a identificação dos assuntos investigados nos tempos atuais e as formas de investigação mais frequentes. “Este também deve contribuir para a investigação científica, identificando o que há de inovador nas pesquisas, assim como suas limitações e possibilidades de experiências inovadoras e proposição de novos encaminhamentos da área estudada” (VITAL, 2016, p. 30).

Angelucci et al (2004, p. 53) postulam que tem muita importância realizar esses “balanços periódicos do estado das coisas” que se encontram em evidência em determinada área de conhecimento. De acordo com os autores, esse tipo de pesquisa auxilia na detecção de teorias e métodos preponderantes, além de

[...] pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. (ANGELUCCI et al, 2004, p. 53).

Conforme Angelucci et al (2004), devido a este processo é possível tecer uma avaliação acerca das “continuidades e discontinuidades” no que se refere às teorias e metodologias, e também como a história se constituiu por “repetição ou ruptura”. Deste modo, há “a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 53).

É importante apresentar os estudos que se concentram nos assuntos em tela, pois é meio para identificar as perspectivas em torno destes assuntos e também quais métodos e metodologias são utilizados no processo de investigação.

2.3.1 Bibliotecas digitais pesquisadas e critérios estabelecidos

As teses e dissertações foram pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os artigos foram pesquisados na biblioteca digital da Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁹, que reúne periódicos brasileiros e internacionais.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) arquiva em sua plataforma teses e dissertações de 105 instituições, e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também divulga estas categorias de produções (teses e dissertações) desde 1987. Esta base de dados contribuiu para a pesquisa, pois, mesmo sendo similar à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), exibiu resultados diferentes, que não constavam no repositório da BDTD. Houve também resultados duplicados que não foram contados novamente, visto que as primeiras pesquisas foram realizadas no repositório da BDTD.

O critério utilizado para selecionar as produções, foi a discussão em torno do objeto da pesquisa deste trabalho: a trajetória escolar e o projeto de vida do adolescente. No entanto, ao longo da pesquisa foram selecionados produtos que versam sobre outros assuntos, pelo fato de contribuírem para ilustrar a discussão em torno da trajetória escolar e do projeto de vida profissional em interface com a adolescência.

Para filtrar os estudos acerca de trajetória escolar foram utilizados os descritores “trajetória escolar” e “adolescência”. Em relação ao projeto de vida foi escolhido o descritor “projeto de vida profissional”. Tanto nas pesquisas relacionadas à trajetória escolar quanto nas pesquisas de projeto de vida profissional, optou-se por não combinar o descritor “vulnerabilidade” ou “distorção idade/ano”, considerando que sua inserção restringiria a pesquisa. Esta estratégia mostrou-se adequada, por permitir explorar trabalhos que tratam de adolescentes em diferentes contextos culturais e sociais.

Deste modo, os trabalhos abordam a vida escolar e o projeto de vida profissional do adolescente em diferentes âmbitos, e a análise sobre a questão da vulnerabilidade, abordando especialmente as diferenças entre adolescência em escolas públicas e particulares, é evidenciada no final deste capítulo.

Acredita-se que todas as áreas do conhecimento contribuem para compreender melhor as temáticas aqui pesquisadas, no entanto, objetivando o diálogo com a pesquisa, os produtos

⁹ Site: <http://200.136.72.45/php/index.php>

escolhidos são os das áreas da Psicologia e da Educação.

Além dos critérios teóricos para a inclusão dos produtos, o critério técnico também foi relevante, pois foram selecionados apenas os trabalhos em língua portuguesa que estavam disponíveis em formato digital e que pesquisassem acerca da realidade brasileira. As pesquisas foram realizadas entre os dias 19 de setembro e 02 de outubro de 2018.

A inclusão e a exclusão dos trabalhos foram realizadas a partir da leitura dos resumos, já a análise das produções foi realizada a partir da leitura de resumo, introdução, metodologia, análise e considerações. Em alguns trabalhos, dos quais não foi possível estabelecer análise a partir da leitura das seções citadas, ou nos casos em que ofertavam informações importantes para a discussão neste estado do conhecimento, outros capítulos foram analisados.

Por meio deste estado do conhecimento objetiva-se não apenas expor os achados científicos, mas também as perspectivas dos pesquisadores acerca do tema e analisar o significado dos dados. Entende-se que o estudo é limitado, considerando a impossibilidade de reunir todas as produções sobre os temas destacados, no entanto, a partir de uma perspectiva dialética, entende-se que esta amostra pode expressar a universalidade sobre os assuntos. Neste sentido, concorda-se com Urt (2005) quando assevera que

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas de conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível, dessa forma, conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade. (URT, 2005, p. 43).

Para apresentar o estado do conhecimento, optou-se pela seguinte organização: a princípio os dois temas são expostos separadamente, junto à caracterização de cada um, e, posteriormente, é apresentada a pesquisa nas bases de dados. Com relação ao critério de análise, faz-se importante esclarecer que há primeiramente a descrição das produções e, em seguida, a análise propriamente dita. Foram trazidos outros autores para que contribuíssem com a discussão em torno dos assuntos que se sobressaíram nas produções.

2.3.1.1 Trajetória escolar

Quando se reflete sobre educação no âmbito de sua historicidade, surgem muitas ramificações sobre o tema, logo escrever a respeito se torna um desafio, considerando sua multiplicidade de significados. Falar sobre educação é falar também sobre didática, ensino e escola e, além disso, é tratar de suas raízes filosóficas. Conforme aponta Enguita (1993), não há pensamento educativo homogêneo. Toda essa complexidade e heterogeneidade se

encontram no macro chamado escola.

Ao considerar os fatos que permeiam a vida de todos os indivíduos que vivem em uma sociedade escolarizada, percebe-se que esta instituição apresenta sólida interferência na constituição do sujeito. Nos primeiros anos do ensino fundamental, o aluno tem poucos professores, porém um será o protagonista, com quem os alunos efetuarão maior vínculo. Com o passar dos anos letivos, a quantidade de matérias e professores aumenta, assim como as situações que o adolescente enfrenta.

De acordo com Dayrell et al (2011),

Nos anos iniciais do ensino fundamental, conserva-se o respeito à criança e seus tempos. Há um professor referência para cada turma, a acolhida dada aos alunos é permeada pelo afeto e pelo cuidado, permite-se a presença do lúdico nas atividades escolares e os tempos extraclasse não são vistos como desperdício. A forma escolar começa a se anunciar nos seus ritmos meritocráticos a maquinar a reprovação. (DAYRELL et al, 2011, p. 27).

A escola torna-se o local onde o indivíduo permanece pelo menos quatro horas de seu dia, isso quando se pensa no tempo mínimo, que está quase se tornando obsoleto, visto que há fortes tentativas em promover a escola de tempo integral. Nesse tempo, relaciona-se com colegas de faixa etária equivalente, com o professor e com outros profissionais desta instituição. Este *locus* poderá suscitar no sujeito desde as melhores lembranças às piores recordações.

Até agora parte-se da vivência do sujeito na escola, sem considerar que este transita em diversos espaços, porém teoriza-se que outros espaços que contribuem para a constituição do sujeito podem interferir no macro chamado escola.

De acordo com Rego (2003),

[...] o estudo do papel exercido pela escola é uma tarefa bastante difícil. Nos percursos individuais o fenômeno da escolarização não ocorre de modo homogêneo, linear, tampouco indiferente de outras variáveis interligadas, tais como o contexto familiar vivido por cada indivíduo (particularmente o significado que a escola tinha para cada família, a posição ocupada por cada sujeito no núcleo familiar vivido por cada indivíduo (particularmente o significado que a escola tinha para cada família, a posição ocupada por cada sujeito no núcleo familiar, o nível de intimidade com a cultura letrada e, sobretudo as expectativas depositadas em cada um); as experiências vividas na escola, ou por ela propiciadas (o tipo de interação estabelecida com os professores e colegas, os desafios e experiências pedagógicas propostas, as dificuldades enfrentadas); e o contexto sociopolítico do período vivido como estudantes (já que a escola não é impermeável às injunções políticas e sociais do contexto social em que ela se insere. (REGO, 2003, p. 356).

Com base nestas informações, entende-se que a trajetória escolar do adolescente pode revelar sua trajetória em outros espaços.

2.3.1.2 Descritores utilizados

Optou-se pela utilização dos descritores: “trajetória escolar” e “adolescência”, porém houve sutis mudanças na utilização dos descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de garantir que a pesquisa revelasse os resultados em torno do tema ‘trajetória escolar do adolescente’. Não houve delimitação de período.

2.3.2 A pesquisa realizada na BDTD

A partir dos descritores utilizados (“trajetória escolar” e “adolescência”) foram revelados 12 produtos. Dos resultados apresentados pela pesquisa é importante mencionar que 6 estudos traziam como tema gravidez na adolescência em relação com a trajetória escolar, mas nenhum produto acerca do tema gravidez na adolescência foi selecionado, por não pertencerem às áreas de Educação e/ou Psicologia ou por não dialogarem com o objeto desta pesquisa.

Apenas um trabalho foi selecionado por trazer o adolescente como sujeito da pesquisa e por abordar a trajetória escolar deste indivíduo.

Quadro 1 – Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Trajetória escolar)

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
2008	Rafael dos Santos Borges	Declínio de desempenho escolar no ciclo II do ensino fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no ciclo I	PUC (SP)	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

No primeiro capítulo de seu estudo, Borges (2008) apresenta como frequentemente a adolescência é concebida como um período “turbulento”, e considera, entre outros fatores, este período como possível motivador da queda de desempenho escolar dos alunos. O autor pesquisou as trajetórias dos estudantes que obtiveram o desempenho reduzido no Ciclo II em relação ao Ciclo I do ensino fundamental¹⁰. Com base em estatísticas educacionais, também expôs que o Ciclo II se apresenta como um momento complicado na escolarização.

Apesar de Borges (2008) apresentar que é possível que as mazelas vinculadas ao Ciclo II podem ser elucidadas por causa de questões relativas ao aprendizado abaixo do esperado no Ciclo I, também salientou que esta explicação ignora outros fatores que interferem nesta

¹⁰ O Ciclo I abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e o Ciclo II abarca do 6º ao 9º ano.

situação, como as políticas educacionais e os fenômenos que circundam este período da vida escolar.

Da mesma forma, sustenta que o estado de São Paulo universalizou o ensino fundamental, porém houve queda no rendimento do ensino e na qualidade de ensino. O autor considerou que “as escolas cumpriram a etapa de inclusão escolar das classes populares sem vencer a lógica da exclusão social para essas classes” e, por consequência, os estudantes pobres inserem-se em instituições escolares “deterioradas” (BORGES, 2008, p. 24).

Borges (2008) salienta ainda que os aspectos de ordem política interferem na escolarização, considerando que as desigualdades educacionais se vinculam ao processo de conflitos políticos e ideológicos que interferem na educação. Esta situação promove desigualdade.

A pesquisa do referido autor teve como objeto as trajetórias escolares de estudantes do Ciclo II do ensino fundamental, que no Ciclo anterior eram vistos como “bons” estudantes e com “bom desempenho”. A metodologia de sua pesquisa dividiu-se em dois eixos: um concentrou-se em “questões objetivas sobre duas escolas públicas estaduais paulistas [...] e, de outro lado, investigou questões subjetivas, busca a visão dos sujeitos inseridos nessas escolas sobre suas experiências escolares” (BORGES, 2008, p. 26).

Em relação à escola de periferia, Borges (2008) posicionou-se criticamente, expondo que a instituição não oferta a experiência escolar adequada:

O descuido do poder público, especialmente com a Escola de Periferia relega aos alunos a uma experiência escolar vazia de sentido, significado e aprendizado. As estratégias heroicas e esporádicas dos agentes escolares, professores e alunos, não dão conta da ampla carência de recursos objetivos (infraestrutura, condição docente segura, continuidade do trabalho pedagógico). A Escola de Periferia, por sua vez, é mais conveniente aos dominantes que com discurso de aproximação da escola à comunidade acabam por responsabilizar a comunidade escolar pelo abandono da escola, mantendo o estigma marginal dos jovens. Mas, convém aos jovens marginalizados, por sua vez, tal escola, pois ela o aceita, não exclui da rotina e, mesmo que não lhes garanta boa relação com o aprendizado, lhes abre as portas por conveniência e urgência. (BORGES, 2008, p. 138).

De acordo com autor, no que se refere à Escola Central, “o status e evidência entre escolas de ‘qualidade’ mantêm-se em parte pela seletividade tácita do público escolar”. Além disso, professores e outras pessoas que compõem a escola muitas vezes discutem mais o rendimento do estudante na escola e o trabalho pedagógico, em detrimento de questões de ordem social que influenciam nesta atividade pedagógica (BORGES, 2008, p. 139).

Para Borges (2008), além de “tratar” o indivíduo que fracassa na instituição escolar, é preferível tratar a rede de instituições escolares que fracassa e pune os sujeitos jovens. O autor destaca que muitas vezes estes indivíduos que fracassam são da periferia. Aponta também que

as situações objetivas da instituição escolar, tais como infraestrutura, inserção urbana e status da escola, intervêm no modo como os estudantes concebem suas experiências escolares, além de interferirem na constituição de suas subjetividades.

Para Borges (2008), o aluno que está na Escola Central e apresentou alguns aspectos vinculados ao fracasso escolar, tem uma experiência escolar que propicia uma relação mais favorável ao conhecimento em comparação com os estudantes que estão na Escola da Periferia, que nem sempre apresentam marcas relacionadas ao fracasso escolar ou apontam sucesso nesta instituição.

Nesse sentido, o pesquisador afirma que

O descuido do poder público, especialmente com a Escola da Periferia relega aos alunos uma experiência escolar vazia de sentido, significado e aprendizado. As estratégias heroicas e esporádicas dos agentes escolares, professores e alunos, não dão conta da ampla carência de recursos objetivos (infraestrutura, condição docente segura, continuidade do trabalho pedagógico) [...]. (BORGES, 2008, p. 138).

Em relação à concepção de escola dada pelos alunos, Borges (2008) considerou que os significados que atribuem à instituição estão sujeitos a mudanças. As perspectivas dos alunos, relacionadas à escola, mudam com a passagem dos ciclos. Os estudantes apresentam maior discernimento em relação às relações que se estabelecem na escola e buscam relações recíprocas com professores e seus pares.

O autor encerra seu estudo considerando que não é possível saber se as marcas relacionadas ao insucesso escolar dos estudantes podem ser superadas em suas trajetórias escolares, no entanto assevera que as “marcas” vinculadas à exclusão social nos estudantes da Escola da Periferia são salientadas por meio do fracasso escolar.

2.3.3 A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A princípio foram utilizados os descritores “trajetória escolar” e “adolescência” juntos, no entanto, com base no número de trabalhos apresentados (7.215), verificou-se que este banco de dados selecionou trabalhos que não continham necessariamente os dois descritores, mas indicava trabalhos que abrangiam a terminologia “trajetória escolar” ou “adolescência”.

Portanto, utilizou-se o descritor “trajetória escolar”, que apresentou 488 trabalhos, e os títulos foram lidos para incluir os trabalhos a serem analisados. Nos casos em que não foi possível identificar o objeto pesquisado via leitura dos títulos, os resumos foram lidos. O critério para seleção constituiu-se pela inclusão dos trabalhos que traziam o sujeito adolescente na pesquisa e tivessem como objeto a trajetória escolar;

Quadro 2 – Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Trajetória escolar)

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
2002	Rúbia Mara Pimenta de Carvalho e Castro	Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental	PUC (MG)	Dissertação
2005	Nadine Friedrich Cabral	Vivências de alunos jovens em escolas de ensino médio	PUC (RS)	Dissertação
2005	Sonia Maria Pires	O jovem, o ensino médio e as expectativas com relação ao mercado de trabalho: um estudo de caso	UMESP	Dissertação
2008	Dulcinéa Janúncio Marun	Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas	PUC (SP)	Dissertação
2011	Hericka Karla Alencar de Medeiros Wellen	Sonhos interditados?: a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo	USP	Tese
2015	Ethiana Sarachin da Silva Ramos	As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar	UFSM	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

A pesquisa de Castro (2002), na qual a autora investigou sentidos e significados que os adolescentes atribuem à escola e também aos saberes escolares. Seu objetivo foi relacionar os sentidos e significados atribuídos à escola, pelos estudantes, aos seus projetos de vida e também às expectativas relacionadas à educação.

Castro (2002) considerou que seu estudo pode contribuir para análises com enfoque no aluno, e coloca a seguinte questão:

[...] a postura do aluno frente ao processo escolar é carregada de significados que precisam ser conhecidos, aprofundados e compreendidos mesmo quando eles forem incompatíveis com os valores e as ideias que a própria escola deseja imprimir na vida escolar do aluno. (CASTRO, 2002, p. 21).

A coleta de dados com os estudantes ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, porém Castro (2002) também utilizou outras técnicas para realizar a pesquisa, como análise

documental, entrevista semiestruturada com um ex-diretor da instituição, observações e participação em um evento (Seminário de Docentes da UFMG) (CASTRO, 2002, p. 23).

Os estudantes que compuseram a pesquisa de Castro (2002) foram doze adolescentes entre 13 e 16 anos, que estavam inseridos no 4º ciclo de Formação Humana da Escola Fundamental do Centro Pedagógico de Belo Horizonte, que era equivalente às 7ª e 8ª séries de instituições de ensino com estrutura seriada. Os critérios para a inclusão dos participantes foram: o tempo de escolaridade, ter ao menos 6 anos de escolaridade, “pertencer a grupos sociais ou a frações de grupos sociais diferentes”, pertencer ao “mesmo grupo de pares” (CASTRO, 2002, p. 23-24).

A partir de sua pesquisa, Castro (2002) sintetizou duas conclusões:

[...] Primeiramente, a escolha desse estabelecimento de ensino pelas famílias é feita com base no projeto de vida escolar futura dos filhos, principalmente, considerando a continuidade dos estudos no ensino médio e no ensino superior. Em segundo lugar, é possível afirmar que as práticas socioculturais dos alunos, mesmo diversas, tendem a potencializar a vida escolar destes. Por último, percebe-se que os alunos valorizam a escola pela oportunidade de aprendizagem de novos conhecimentos e pelo espaço de convivência social que ela oferece cotidianamente [...]. (CASTRO, 2002, p. 123-124).

No que se refere à primeira síntese, Castro (2002) sustentou que a escolha desta instituição bem-conceituada pelos pais, reflete uma “prerrogativa familiar”, considerando que a escola é elencada pela família. A autora apontou que as famílias dos participantes do estudo preocuparam-se antecipadamente com a escola na qual os estudantes foram inseridos, e que esta situação sugere que o processo de escolha está vinculado com “o grupo social de origem daquele que faz a escolha, uma vez que há implicações sociais, culturais e econômicas envolvidas nesse processo” (CASTRO, 2002, p. 125).

Em relação à segunda conclusão da pesquisadora, foi postulado que o espaço da escola é contexto de expressões culturais e sociais e engloba diversidades:

[...] Esses indivíduos, como portadores de uma cultura, vivenciam em seu cotidiano experiências diversas junto aos seus familiares, amigos e outros agentes sociais. Deparam também com uma estrutura escolar sólida, possuidora de normas, regras, princípios e valores a serem apreendidos ao longo de toda a trajetória escolar [...]. O que se verifica nesse estudo é que a apreensão desses elementos por parte dos discentes está também relacionada às suas experiências socioculturais que, quanto mais diversificadas quantitativa e qualitativamente, mais os instrumentalizam para a vida na escola [...]. (CASTRO, 2002, p. 126-127).

Castro (2002, p. 127) sustentou que estas experiências supramencionadas impulsionam suas vidas escolares, por possibilitarem vivências diferentes que auxiliam na promoção de desenvolvimento dos adolescentes no que tange às suas habilidades e perspectivas.

Finalmente, a terceira síntese de Castro (2002) apontou que para o aluno de seu estudo a escola configura-se como *locus* de aprendizagem e “interações sociais”:

[...] O ambiente escolar é carregado de um certo encanto o qual desperta nas pessoas o desejo de pertencimento a este ambiente, que embora não destituído de entraves, representa um espaço social virtuoso, propulsor de mudanças positivas e vantajosas para as pessoas que o frequentam. Fazer parte do grupo de amigos da escola, estar incluído nas propostas escolares, ser acolhido na instituição e pelos professores, dominar os conhecimentos que a escola transmite, tudo isso é sinônimo de tornar-se um ser humano culturalmente integrado ao seu tempo e à sociedade. (CASTRO, 2002, p. 128).

Em relação às “interações escolares”, que fazem com que o estudante goste de frequentar a instituição escolar por causa das amizades que realiza, estas constituem a identidade dos alunos, porque, além de dividirem ideias e sentimentos, vivem “conflitos entre si cujas soluções configuram como aspecto de amadurecimento destes jovens” (CASTRO, 2002, p. 128).

No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos na escola, Castro (2002) expôs que o aluno investigado em sua pesquisa deseja aprender o que a escola oferta, mas esta aprendizagem precisa fazer sentido para ele. Ou seja, o estudante não se vê como um ouvinte no sistema de aprendizagem, considerando que o significado atribuído aos saberes escolares sugere que o aluno anseia maior participação neste processo, porque não adiciona suas vivências e histórias (CASTRO, 2002).

Para a referida autora, considerando o estudante como indivíduo que sofre influência da cultura, entende-se que ele tem um projeto de vida que é concebido por intermédio de situações concretas que interferem no processo de constituição de significados no que tange a suas vivências e, portanto, também naquilo que a instituição escolar ensina. Ao mesmo tempo, a autora asseverou que há ambivalência na relação que o aluno, sujeito da pesquisa, estabelece com os ensinamentos da escola, ao passo que:

[...] à medida que ele, mesmo não reconhecendo sentido em determinados conteúdos veiculados pela escola, almeja dominá-los. Essas dificuldades se expressam a partir das expectativas escolares dos próprios alunos e de seus familiares em relação ao futuro estudantil, por pertencerem às camadas médias. A garantia de continuidade de estudos, como também o interesse no sucesso escolar, incluindo, principalmente, o ingresso no curso superior, requerem o domínio de todos os conhecimentos ensinados pela escola, ainda que não apresentem, de imediato, uma razão de ser para os alunos. (CASTRO, 2002, p. 129).

Castro (2002) expôs em seu estudo perspectivas promissoras relacionadas aos adolescentes de sua pesquisa, amparados por suas famílias e por uma instituição de ensino bem-conceituada. Portanto, os resultados positivos da pesquisa exposta por Castro (2002)

devem ser contextualizados à realidade na qual foi realizada: uma escola bem-avaliada, na qual, segundo a autora, os estudantes recebem amparo familiar.

Na mesma direção, Cabral (2005) problematizou as vivências de jovens estudantes que estão inseridos no ensino médio em escolas pertencentes à rede privada na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Seus objetivos específicos foram:

Analisar as vivências dos alunos jovens em escolas de ensino médio; Investigar a percepção dos jovens em relação à escola; Verificar como analisam o seu cotidiano na escola; Investigar como percebem o convívio dentro do contexto escolar. (CABRAL, 2005, p. 26).

Em seu estudo, Cabral (2005, p. 27) anunciou a utilização da abordagem qualitativa e o emprego de entrevista semiestruturada como metodologia para coleta de dados. A pesquisadora relatou que, a partir de uma concepção positiva relacionada à juventude, procurou ouvir os jovens, buscando suas noções acerca da educação.

A entrevista foi realizada com oito alunos, cuja faixa etária concentrava-se entre 15 e 17 anos. No que tange ao sexo dos participantes, 3 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Destes adolescentes, dois foram escolhidos do primeiro ano do ensino médio, outros dois do segundo ano do ensino médio e quatro selecionados do terceiro ano do ensino médio. A escolha por maior número de estudantes do terceiro ano foi intencional, porque, de acordo com Cabral (2005), estes jovens possuiriam mais experiências relacionadas à escola.

Os dados coletados por Cabral (2005) foram analisados com base no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977), por meio do qual a autora considerou que os jovens enxergam a escola como local propício para relações interpessoais, afirmando que:

A escola é percebida pelos jovens, como um local privilegiado para o encontro e para o estabelecimento das relações interpessoais, sendo que o melhor da escola é o encontro com os amigos e a possibilidade de conhecer pessoas. A percepção da escola como espaço de socialização conduz à tendência e ao desejo dos alunos de transformá-la em um ambiente de lazer e entretenimento. Com relação à infraestrutura, como as escolas são particulares, os alunos acreditam que existam recursos financeiros para investir em melhorias. Alunos oriundos de escolas públicas valorizam o espaço físico enquanto os que sempre frequentaram escolas privadas exigem espaços mais requintados. Consideram também que a escola faz um investimento especial nas salas de aula das turmas do terceiro ano do ensino médio. (CABRAL, 2005, p. 131).

De acordo com Cabral (2005) há uma diferença no modo como os jovens descrevem suas vivências escolares entre o ensino fundamental – em especial da primeira à quarta série – e o ensino médio. A autora sustentou que as vivências relatadas pelos adolescentes até a quarta série são prazerosas e de alegria, mas estas perspectivas mudam no ensino médio,

quando os jovens relatam mal-estar: “A escola do ensino médio é vista como um lugar sempre igual, distanciada dos interesses dos jovens” (CABRAL, 2005, p. 131).

Segundo Cabral (2005), para que este distanciamento acabe é essencial ouvir o que os adolescentes querem dizer. De acordo com os resultados de sua pesquisa, afirmou que os jovens desejam ser escutados na instituição escolar e também querem participar deste espaço e ser respeitados.

Cabral (2005, p. 131) asseverou que precisam ser vistos de modo positivo pelos profissionais que atuam na educação, ou seja, de forma distinta do modelo que é apresentado pelas mídias de comunicação, nas quais os jovens são apresentados “como ‘problema social’ ou como ferozes consumidores [...]”.

Em relação à aprendizagem, é possível visualizar o modo paradoxal pelo qual os estudantes percebem o aprender:

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, os jovens centram sua atenção na transmissão de informações e destacam a responsabilidade do professor em passar os conteúdos. Entendem que ensinar é passar e aprender é pegar, isto é, acumular informações. Acreditam que o ensino forte ou puxado é aquele que promove o maior acúmulo de conteúdos, prepara-os para o vestibular e transforma-os em bons concorrentes no mercado. Em contrapartida, revelam insatisfação no que se refere à perspectiva transmissiva uma vez que não conseguem ter uma aprendizagem satisfatória, apenas a memorização. (CABRAL, 2005, p. 132).

Os adolescentes ouvidos na pesquisa atribuem relevância ao vestibular, e acreditam que a escola se preocupa com eles neste sentido. Tal situação justifica-se porque a escola na qual estão inseridos oferta atividades extracurriculares, com o objetivo de qualificá-los para o vestibular, e os professores promovem atividades em sala de aula com este mesmo fim.

No entanto, Cabral (2005) considerou que com este direcionamento dos conteúdos no ensino médio apenas para este objetivo, a instituição escolar não oferta outras possibilidades aos adolescentes. De acordo com a autora, “[...] O vestibular é apenas uma etapa na vida desses alunos, não deve significar a própria vida” (CABRAL, 2005, p. 132).

Cabral (2005, p. 134) expôs que é preciso “continuar investindo em estudos a partir de uma leitura positiva do jovem”. No que tange à escola, esta “precisa repensar suas práticas, pois parece não satisfazer adequadamente as expectativas e os interesses dos alunos”.

Os estudos de Castro (2002) e Cabral (2005), apesar de suas particularidades, revelam um ponto em comum que se vincula ao papel da escola. Os alunos pesquisados parecem identificar a escola como local de interações, atribuindo menor relevância aos conteúdos que são transmitidos por esta instituição, ou então atribuem relevância ao ensino por causa do ingresso no ensino superior, que ocorre pelo vestibular.

Esta consideração não sugere descartar que na escola as interações sociais são importantes, no entanto as análises das autoras levam a indagar se a escola não está deixando de cumprir o seu papel primordial. O trabalho de Pires (2005) também vai ao encontro desta discussão.

Pires (2005) investiga as expectativas que os jovens pertencentes às camadas populares têm em relação ao mercado de trabalho, a concepção dos professores e também as propostas da escola vinculadas à temática. Os sujeitos de sua pesquisa são jovens que frequentam escolas de ensino médio no período noturno.

Sustentou que sua pesquisa foi realizada pelo viés qualitativo e as estratégias utilizadas para coleta de dados foram “observações naturalísticas com diários de campo, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos escolares legais” (PIRES, 2005, p. 51). As entrevistas foram realizadas com 15 professores de variadas disciplinas e 20 alunos pertencentes ao ensino médio.

Em relação aos achados da pesquisa, Pires (2005) teceu as seguintes considerações:

Ficou muito marcante que os alunos estão na escola (segundo eles mesmos disseram) porque precisam do ensino médio para inserir-se no mercado de trabalho ou na perspectiva de melhorar seu emprego, já que este, segundo eles, está muito restrito atualmente e exige experiência. Alguns poucos fazem cursos profissionalizantes e a maioria não considera a escola como um local de aprendizagens significativas, de “status”; para eles, é uma passagem necessária. Muitos deles faltam em demasia às aulas; muitos que estão no 2º e 3º anos “carregam” dependência em uma ou mais disciplinas, que eliminam apenas com um trabalho que o professor solicita a eles. A escola tem, portanto, um valor instrumental. (PIRES, 2005, p. 112).

As modificações que ocorrem na área do trabalho desencadeiam processos que exigem que as relações se recomponham. Neste âmbito, os jovens procuram a expansão da escolaridade como estratégia para se adaptarem à realidade do mercado (PIRES, 2005).

A convicção que os estudantes têm de que não ficarão retidos é um aspecto relevante. A autora citou a fala de um deles – “Vai se levando como dá” – e, aliado a este fato, Pires (2005) observou que os professores manifestam tolerância com os alunos que trabalham. Neste contexto, ocorre a vulgarização dos conteúdos e surge a seguinte ponderação: “[...] há um valor instrumental para a escola de ensino médio, mas não há conteúdos socialmente significativos agregados nesse diploma” (PIRES, 2005, p. 112).

A maioria dos estudantes não percebe esta situação, por isso Pires (2005) teceu a seguinte síntese:

[...] Alguns têm expectativas de uma carreira promissora; outros percebem que não vai ser fácil; outros ainda se veem impossibilitados pelo fato de não terem condições financeiras para arcar com uma universidade; e alguns poucos acreditam que, mesmo com todas as dificuldades, chegarão à carreira que querem. Mas todos são

coniventes com uma escola que não amplia seu capital cultural, até porque não conseguem fazer mais do que fazem. (PIRES, 2005, p. 112-113).

Pires (2005, p. 114) postulou que a classe social à qual o indivíduo pertence não determina totalmente sua trajetória escolar, considerando que existe “certo grau de autonomia em relação ao meio social”, e continuou sua análise declarando que nesta trajetória permeiam outras condições, “[...] como as dinâmicas internas das famílias e as características pessoais dos sujeitos, verifica-se a existência de um constrangimento exterior que leva à exclusão social e à não continuidade dos estudos, constrangimento este social, cultural e econômico”.

Em relação aos professores, Pires (2005) sustentou a seguinte crítica:

[...] o estudo apontou a fragilidade de suas concepções sobre o mundo do trabalho, o papel da escola e a exclusão, a qual, inclusive, ele termina por favorecer, acreditando que está agindo no sentido contrário, ou seja, para a inclusão social. Faz-se necessário, nos cursos de formação inicial e de formação contínua, incentivar a discussão das alternativas para a escola numa sociedade capitalista, competitiva e excludente, fortalecendo uma visão dialética da realidade social e sinalizando que o mercado de trabalho e a escola que temos hoje são construções históricas e não fenômenos naturais que vêm e vão sem explicações. Enquanto construções humanas, podem ser mudadas, portanto, pode-se e deve-se orientar as práticas escolares no sentido da renovação social. (PIRES, 2005, p. 115).

Evidencia-se no estudo de Pires (2005) que os estudantes pesquisados identificam a escola como um meio para posicionarem-se no mercado de trabalho. Novamente, o papel principal da escola não é identificado na fala dos estudantes.

Marun (2008), por sua vez, realizou seu estudo em uma escola na região central da cidade de Osasco, e também apresenta pesquisa realizada com jovens inseridos no ensino médio no período noturno, objetivando analisar a trajetória escolar “acidentada” destes estudantes. Sua pesquisa integrou dados quantitativos e qualitativos.

A princípio, sua metodologia para coleta de dados foi documental. A pesquisadora foi à secretaria da escola e recorreu às pastas individuais dos alunos inseridos na instituição no ano de 2007 e aos seus históricos escolares. Nestes arquivos Marun (2008) verificou que não havia todos os documentos em todas as pastas, logo, em muitos casos em que houve dificuldade em relação ao levantamento da trajetória escolar do aluno, a pesquisadora entrou em contato com o próprio discente.

Em relação à organização para a coleta de dados, Marun (2008) expôs que o primeiro passo foi selecionar os alunos que estavam com idade superior à série na qual estavam matriculados. Após este levantamento, a autora encontrou indícios que confirmavam sua hipótese:

[...] grande parte destes sujeitos apresentava uma trajetória escolar marcada não somente por evasões como também por sucessivas retenções. Esta singularidade me fez questionar em que medida a evasão escolar corrobora para um possível processo de retenção quando do seu retorno à instituição escolar? (MARUN, 2008, p. 84).

Em posse dos dados, a autora realizou uma seleção definitiva que incluiu os estudantes com histórico de muitas matrículas e evasões no âmbito do ensino médio. Além deste procedimento, Marun (2008) especificou os dados em um quadro que continha informações relacionadas às trajetórias escolares dos alunos no que tangia a evasões e retenções que ocorreram nos ensinos fundamental e médio. Na sequência, produziu um quadro com mais detalhes e informações voltadas à escolarização no contexto do ensino médio, que compreendia dados quantitativos relacionados às evasões e retenções na trajetória escolar do aluno.

Marun (2008), com base nestes dados, selecionou 6 alunos para realizarem as entrevistas, sendo que ao final foram realizadas apenas com 4, considerando que os dados foram satisfatórios com estes. Os participantes tinham entre 19 e 29 anos, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Os 4 jovens pertenciam às três séries do ensino médio, de forma aleatória.

Ainda no que se refere aos participantes da entrevista, Marun (2008) esclareceu que, de acordo com o corpo docente, estes jovens estavam com a frequência inadequada e havia possibilidade de não concluírem a série que estavam cursando.

Marun (2008, p. 95) utilizou a metodologia de entrevista semiestruturada com os alunos, objetivando identificar os motivos que permitiam que percorressem “trajetórias acidentadas”. A pesquisadora também empregou entrevista semiestruturada com dois professores, sob o objetivo de identificar a existência de estratégias de prevenção ou mesmo de correção das evasões e retornos à escola. Finalmente, aplicou entrevista estruturada direcionada à coordenação pedagógica, para investigar se havia ações para prevenção e correção desta problemática e de que forma elas eram executadas.

Em relação às entrevistas realizadas com os estudantes, Marun (2008) constatou que há vários fatores (sociais, escolares, familiares), que intervêm nas trajetórias escolares dos estudantes, e que estes tendem a influenciar nas perspectivas futuras dos jovens.

A autora é categórica ao afirmar, com base nos dados coletados e analisados, que a origem social dos estudantes tem fator decisivo no processo de fracasso escolar:

Podemos considerar, sem medo de erro, que o achado mais significativo reside exatamente na constatação de que, apesar do fracasso escolar expresso pelos abandonos e retornos reiterativos ao Ensino Médio exercer influência nas expectativas e destinos sociais dos jovens entrevistados, o que parece jogar papel decisivo é a origem social de cada um. (MARUN, 2008, p. 155).

Com base em uma perspectiva crítica é possível dizer que não é a origem social que determina o fracasso escolar, mas sim a condição de desigualdade estabelecida e propositalmente mantida em uma sociedade capitalista.

No que tange à instituição escolar, que no estudo de Marun (2008) estava retratada por professoras e coordenadora pedagógica, a autora postulou que quando a escola desconsidera as diferenças entre os estudantes, ignorando particularidades relacionadas a seus problemas e “operando uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (MARUN, 2008, p. 156).

A pesquisadora Wellen (2011) também selecionou a escola pública em sua pesquisa, que foi realizada com adolescentes do ensino médio. A autora questionou em sua tese:

[...] de que forma os estudantes do ensino público médio brasileiro projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar. Qual a concepção que eles apresentam de universidade? De que forma a escola, a família e o mundo do trabalho relacionam-se com esses estudantes na formação de sua concepção de trajetória escolar? (WELLEN, 2011, p. 15).

O primeiro passo da pesquisa de Wellen (2011) foi a aplicação de um questionário de reconhecimento a 114 jovens, distribuídos em três escolas de São Paulo, uma da Zona Sul e duas da Zona Leste. Este questionário foi aplicado a estudantes com média de idade de 17 anos, com o objetivo foi identificar se trabalhavam e se tencionavam prestar o vestibular.

A primeira etapa revelou que 75 estudantes, dos 114 que responderam ao questionário, objetivavam realizar o vestibular, enquanto 28 manifestavam dúvida e 11 expressavam não pretender realizá-lo. No que se referiu ao trabalho, 49 estudantes responderam que trabalhavam, 23 declararam estar procurando um emprego e 42 disseram que não estavam trabalhando.

A partir da análise dos dados coletados por meio da aplicação do questionário, Wellen (2008) fez a seguinte observação:

A dimensão do trabalho apareceu como uma questão importante entre os estudantes que responderam ao questionário: a maioria deles ou está trabalhando ou está procurando emprego – 63,1%. Quanto ao prosseguimento dos estudos, apenas 9,6% descartaram imediatamente a possibilidade. A maioria quer entrar na universidade. Essas porcentagens mostram que, mesmo que a necessidade de emprego continue a ser um fato entre os jovens que frequentam a escola pública, a universidade também faz parte de seus planos. (WELLEN, 2011, p. 145).

Em seguida, Wellen (2011) empregou entrevistas semidiretivas a 14 estudantes. Tais entrevistas foram realizadas em pequenos grupos, que variavam entre três e quatro

componentes. A escolha dos participantes foi realizada com o objetivo de constituir grupos não homogêneos.

Em contraponto aos dados coletados com o questionário, os das entrevistas semidiretivas expuseram que mesmo que uma parte considerável dos estudantes tenha manifestado a pretensão de ingressar em uma universidade, tal fato não indicava que planejavam a inserção no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio, e sim “‘um dia’, ‘no futuro’”. De acordo com Wellen (2011, p. 145), “[...] parte dos alunos entrevistados que marcaram ‘sim’ à pergunta ‘Pretende fazer vestibular?’, não sabia quando o faria, nem como deveria proceder para entrar na universidade”.

Wellen (2011) expôs que não foi fácil estabelecer uma classificação para os estudantes que participaram das entrevistas. Conforme a autora, as configurações sociais são decisivas nas trajetórias escolares e não somente a escola. Mesmo com esta dificuldade, Wellen (2011) identificou três tendências:

[...] a primeira delas refere-se aos alunos que possuem planos de prosseguimento dos estudos e estratégias concretas de realização. A segunda refere-se aos alunos que afirmaram ter planos de prosseguimento dos estudos, mas estes se apresentam de maneira difusa, sem estratégias concretas de realização. Finalmente, a terceira tendência refere-se aos estudantes que não tem intenção de prosseguir os estudos. (WELLEN, 2011, p. 145-146).

Por intermédio de sua pesquisa, Wellen (2011) considera que os estudantes atribuem uma visão positiva à universidade, porém nem todos indicam conhecer de fato esta instituição:

Em geral, os alunos têm uma visão positiva de universidade e a relacionam com projetos de ascensão social, de mudança de vida. No entanto, enquanto uns demonstram maior conhecimento acerca dos discursos e das práticas relacionadas à universidade, outros apresentam concepções equivocadas, distantes da realidade do ensino superior. (WELLEN, 2011, p. 157).

Ramos (2015), de forma semelhante a Marun (2008), discutiu em sua dissertação a questão do saber/aprender do jovem em abandono escolar e qual a relação que este processo estabelece com o contexto de abandono escolar, por isso estabeleceu o seguinte problema: “[...] de que maneira os jovens do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria, que estão em situação de abandono escolar, se relacionam com o saber/aprender e qual a vinculação dessas relações com a situação de abandono?”

De acordo com a autora,

Compreender a relação dos jovens, estudantes de escola pública, com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de afastamento e distorção idade-série, fenômenos comuns em muitas escolas públicas. Os

resultados deste tipo de pesquisa podem sugerir caminhos para as práticas pedagógicas mais condizentes às realidades dos jovens de escola pública. (RAMOS, 2015, p. 27).

A partir de sua proposta de pesquisa, Ramos (2015) estabeleceu a entrevista semiestruturada como metodologia para a coleta de dados, da qual três jovens do sexo masculino participaram. Dois jovens tinham 18 anos e outro 24. A autora justificou que a metodologia de entrevista semiestruturada permite que os jovens tenham voz, e este fator é importante para a compreensão da relação que estes estabelecem com o “saber/aprender”. No processo de análise dos dados foi utilizada a análise textual discursiva.

Em relação ao ensino médio, Ramos (2015) refletiu que este se expandiu, porém não foi modificada a estrutura escolar para o atendimento de uma outra realidade “[...] de jovens alunos que chegam ao ensino médio, advindos, muitas vezes, de contextos de pobreza, desiguais e de violências. O que persiste ainda é uma escola voltada para a elite” (RAMOS, 2015, p. 139).

Também teceu considerações sobre modo como o professor enxerga o aluno. Para os professores, os alunos jovens vivenciam uma “fase passageira”, em que não anseiam estudar e “são problemáticos”. De acordo com a autora, a partir deste modo de conceituar a juventude “os professores invertem a lógica, considerando o jovem como ‘aluno em situação de jovem’ ao invés de entendê-lo como ‘jovem em situação de aluno’, muitas vezes, também ‘em situação de pai/mãe’ e/ou ‘de trabalhador/ra’” (RAMOS, 2015, p. 139).

Os resultados da pesquisa de Ramos (2015) indicam que os jovens atribuem sentido para a escola, mesmo com a relação à instituição fragilizada. Contudo, os sujeitos não atribuem tanto sentido aos “conteúdos intelectuais”:

De maneira geral, os jovens veem sentido na escola. A instituição escolar é compreendida como algo importante. No entanto, considerando a afirmação de Charlot de que a relação com o saber se dá na relação com saberes específicos, ao fazer uma análise mais profunda com a relação aos saberes escolares específicos – portanto, os que são considerados como conteúdos intelectuais/virtuais – verificou-se que esses saberes parecem não fazer tanto sentido para eles. [...]. Então, parece-nos que é na relação com esses saberes virtuais específicos que o sentido da escola se perde. Outro fator que corrobora com isso é o fato de que eles somente lembraram das aprendizagens da escola relacionadas a aprendizagens do domínio relacional e do domínio de atividades, como namoro e horta, respectivamente. Assim, os sujeitos relacionam-se com a escola considerando-a como importante, porém, de um modo genérico, amplo. Com os conteúdos específicos das disciplinas, os sujeitos relacionam-se de uma maneira distanciada, mantendo um vínculo frágil, praticamente sem sentido para eles. (RAMOS, 2015, p. 140).

Ramos (2015, p. 140) ponderou que este modo pelo qual o jovem observa os conteúdos intelectuais está relacionado ao abandono escolar. Neste sentido, o jovem em abandono

escolar, em sua “fragilidade”, é motivado por outras demandas da sociedade, como o trabalho: “a necessidade de trabalhar se destacou como uma manifestação da organização socioeconômica da sociedade atual ao representar um caminho rápido para a compra de produtos e bem-estar”.

Outra questão levantada pela autora diz respeito aos jovens se responsabilizarem pelo fato de estarem em abandono escolar, isentando a escola de críticas. De acordo com ela os três participantes se autorresponsabilizam por vivenciarem o abandono escolar e, conseqüentemente, não tecem críticas à instituição.

Para Ramos (2015, p. 140-141), o ideal consumista presente na organização socioeconômica da atualidade, influencia na relação do jovem com o saber, logo não valoriza o saber escolar, porque este não se encontra em consonância com o imediatismo. Deste modo, os saberes que se configuram como os conteúdos de ordem intelectual, constituídos ao longo da história da humanidade, não fazem mais sentido para o jovem, pois estes se encontram motivados pelo “sentido do mercado”.

Em relação a esta questão, a autora tece a seguinte reflexão:

[...] neste estudo, pudemos compreender que, se a relação com o saber/aprender é também uma relação com o mundo, o mundo, sendo movido pelo consumo e o imediatismo, engendra sujeitos que procuram se saciar na compra. O ser humano, movido pelo desejo do consumo insaciável, sedutor e criador de necessidades, percebe que a escola não se encontra alinhada a essa lógica, fazendo com que perca sentido. Entendo que, se o aluno pudesse encontrar nos saberes escolares o desejo, se ele fosse seduzido pela escola, o mercado passaria a encontrar um concorrente à altura, uma vez que os jovens alunos encontrariam na instituição escolar uma referência a indicar a busca pelo saber/aprender como, talvez, a principal meta para suas vidas. (RAMOS, 2015, p. 141).

A discussão trazida por Ramos (2015) em torno da questão do saber/aprender, complementa as análises trazidas por Castro (2002) e Cabral (2005) no que se refere ao papel da instituição escolar.

2.3.4 A pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFMS

Neste banco de dados foram utilizados os descritores “trajetória escolar” e “adolescência”, porém, como não houve nenhum resultado, utilizou-se apenas “trajetória escolar”, que apresentou um único estudo não selecionado por não dialogar com o tema proposto neste trabalho.

2.3.5 A pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFGD

A princípio também foram utilizados os descritores “trajetória escolar” e “adolescência” nesta biblioteca, e dois resultados foram revelados, mas nenhum estabelecia conexão com o tema proposto. Posteriormente, apenas o descritor “trajetória escolar” foi utilizado. Um resultado foi apresentado, mas não selecionado, por se tratar de memórias escolares de docentes.

2.3.6 A pesquisa realizada na Scielo

Na biblioteca da Scielo foram utilizados os descritores “trajetória escolar” e “adolescência”, mas nenhum resultado foi revelado. Adaptou-se então a busca para os descritores ‘trajetória escolar’ e ‘adolescência’, e sete resultados foram apresentados, mas nenhum foi selecionado porque os artigos não concentravam enfoque na trajetória escolar ou não pertenciam às áreas de Educação e Psicologia.

2.4 Análise dos trabalhos acerca da trajetória escolar

Com base nos critérios de inclusão foram selecionados sete produtos para análise. É importante ressaltar que, a partir dos critérios de busca, nem todos os trabalhos aqui expostos abordam necessariamente a trajetória escolar do estudante, visto que alguns estudos têm como principal objetivo identificar o modo como os adolescentes ou jovens concebem a escola e não necessariamente suas trajetórias escolares. Outros estudos abordam o projeto de vida do estudante, mas foram colocados aqui por responderem aos critérios de busca e por estabelecerem diálogo com o objeto de pesquisa.

A partir dos trabalhos coletados para a análise podem ser elencados alguns pontos de convergência entre eles. O primeiro ponto diz respeito à metodologia dos trabalhos relacionados à trajetória escolar, que podem ser desde a análise documental referente à frequência dos alunos até a própria escuta dos sujeitos, que se revelou como estratégia mais utilizada pelos pesquisadores. Com visão similar a adotada nesta pesquisa, Cabral (2005) e Ramos (2015) justificaram a escuta do adolescente como aspecto relevante para a pesquisa.

O estudo de Borges (2008) diferenciou-se das pesquisas, pois relacionou o desempenho dos estudantes à fase que vivenciam. Em relação ao período da adolescência, o autor identificou esta fase como um dos possíveis fatores que desencadeariam o fracasso escolar, por ser uma fase “conturbada”. Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, quando discute a adolescência, fundamentação explicitada no primeiro capítulo, advoga que este período é propício para o desenvolvimento.

Outra questão que se manifestou em alguns trabalhos, como os de Castro (2002) – de forma secundária, considerando que esta autora identificou outros achados em sua pesquisa – foi o fato de os alunos não reconhecerem a escola pelo papel de aprendizagem e de transmissão de conteúdos, como consideraram Cabral (2005), Ramos (2015) e Borges (2008).

Leal (2010) deparou-se com achados semelhantes em sua tese¹¹, expondo que os jovens reconhecem a escola como o local onde interagem com amigos, e teceu a seguinte consideração a respeito deste dado: “[...] Considerando-se que na adolescência a atividade principal, segundo Elkonin (1987), é o estabelecimento de relações pessoais íntimas e a comunicação, a escola, por sua organização, torna-se ótima para isso” (LEAL, 2010, p. 208).

Por outro lado, há outros motivos pelos quais o papel central da escola é aviltado. Como afirma Ramos (2015), há a questão do capital que influencia na relação com a aprendizagem; e Pires (2005), por sua vez, evidencia que os estudantes escutados em sua pesquisa buscam a conclusão do ensino médio como qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

Defende-se nesta pesquisa que a educação escolar tem um papel imprescindível para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, e quando o foco é a adolescência essa questão continua sendo importante, considerando que o jovem necessita do processo educativo para desenvolver suas potencialidades. No entanto, o processo educativo muitas vezes é permeado por dificuldades, como demonstram as pesquisas de Borges (2008), Marun (2008) e Ramos (2015), que abordam a questão do fracasso escolar.

Patto (1999) descortinou questões importantes acerca do fracasso escolar. De acordo com a autora, este fenômeno é produto de um sistema capitalista, em que as desigualdades são mantidas, e alerta sobre o fato de teorias que focam no indivíduo muitas vezes esconderem a verdadeira complexidade acerca do fracasso escolar.

Por sua vez, Oliveira (1997) sustenta que o funcionamento cognitivo dos indivíduos se configura como atividade principal da instituição escolar. Esta condição pressupõe alguns mecanismos da escola em relação ao aluno, tais como promoção, avaliação e julgamento do desempenho intelectual do estudante.

De acordo com a autora, estes processos permitem que as diferenças entre os grupos e as pessoas neste ambiente emergjam. Há as diferenças individuais e culturais, sendo que, em relação a esta última, existe a questão das classes sociais, cuja distância é um fator marcante.

Para Oliveira (1997),

¹¹ A tese de Leal (2010) não foi revelada no estado do conhecimento, porém a contribuição de seu estudo é relevante para o tema. De modo semelhante, as afirmativas de Patto (1999) e Oliveira (1997) também foram elencadas para fundamentarem a discussão neste tópico.

As várias combinações de classes sociais, grupos operacionais, religiões, modos de acesso a produtos culturais, valores e objetivos educacionais das famílias etc., podem produzir diversas formas de relacionamento entre a cultura e a escola e a cultura de seus usuários. A escola representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção desta instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares. A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar, como já tem sido amplamente discutido nos meios educacionais. (OLIVEIRA, 1997, p. 46).

Em síntese, erro e fracasso escolar vinculam-se ao confronto entre o desempenho intelectual dos alunos e o desempenho desejado (OLIVEIRA, 1997).

As questões relacionadas à trajetória escolar e ao futuro profissional podem ser observadas nos estudos de Castro (2002), Pires (2005) e Wellen (2011). Os estudos de Castro (2002) e Pires (2005) apresentam um ponto em comum em relação à escola. No estudo de Castro (2002), os estudantes escutados manifestam a vontade de aprenderem os conteúdos escolares, mesmo que não vejam sentido em alguns conteúdos, e entre um dos motivos para este comportamento está a vontade de inserirem-se em um curso superior.

No estudo de Pires (2005), os estudantes buscam a conclusão do ensino médio para competirem de modo mais qualificado no mercado de trabalho. Apesar de as duas pesquisas terem sido realizadas com alunos em condições diferentes e em escolas diferentes, identifica-se falta de relevância atribuída aos conteúdos escolares.

A pesquisa de Wellen (2011) revela que os jovens, apesar de interessarem-se pelo curso superior, manifestam desconhecimento acerca deste.

2.5 Projeto de vida profissional

Não se pode falar sobre projeto de vida profissional sem falar acerca do trabalho e, principalmente, o que esta categoria significa na Psicologia Histórico-Cultural. Em síntese, como foi exposto no tópico acerca do desenvolvimento do psiquismo, o trabalho permitiu que o homem se humanizasse. Além deste pressuposto, importa saber de que modo o trabalho está contextualizado na sociedade atual, porque, conhecendo esta condição, é possível identificar de que forma os projetos profissionais são construídos e quais aspectos interferem na realização das “escolhas”.

Konder (2008) aponta que, para Marx, o trabalho caracteriza-se como atividade pela qual o homem controla suas forças naturais e torna humana sua natureza, porém, mesmo que esta atividade confira a humanidade e a realização aos indivíduos, pode também apresentar sofrimento pela divisão social do trabalho.

Dentre as causas pelas quais o trabalho não pode ser restringido apenas aos aspectos positivos de desenvolvimento ao homem, pode-se citar, além da divisão social do trabalho, o modo como as bases de produção são apropriadas de forma privada e o surgimento de diferentes classes sociais (KONDER, 2008).

[...] Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se, assim, um novo tipo de contradição no interior da comunidade humana, no interior do gênero humano. (KONDER, 2008, p. 29).

Gomes (1990) apontou que em um país como o Brasil, as pessoas inserem-se no mercado de trabalho de forma precoce, com baixa escolaridade ou mesmo sem escolaridade. A referência de Gomes (1990) está em consonância com Leal e Mascagna (2016):

Se o adolescente pertence às camadas populares, a entrada no mundo do trabalho pode acontecer ainda bastante cedo, muitas vezes paralela aos estudos ou mesmo significando o abandono da educação básica antes de sua conclusão. Para as classes com maior poder aquisitivo, a adolescência pode significar um tempo maior ele espera para integrar o mercado de trabalho, o que pode acontecer, em muitos casos, apenas após a conclusão do ensino superior. (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 225).

De acordo com Gomes (1990), uma parcela dos trabalhadores pode manter-se inserida na escola dando prosseguimento à escolarização, mas há um grupo que abandona os estudos antes de ingressar no mercado de trabalho ou, em alguns casos, para de conciliar trabalho e escolarização.

Em relação à esta questão, o autor expõe que não há consenso em relação à disputa entre educação escolar e trabalho. Para algumas pessoas “o trabalho conduz à evasão escolar, enquanto para outros o trabalho é até uma condição para manter-se na escola ou retornar a ela” (GOMES, 1990, p. 19).

Neste sentido, Gomes (1990) afirma que as pessoas mais pobres frequentemente ocupam as posições menos valorizadas:

No Brasil, a população começa a trabalhar cedo tangida especialmente pela pobreza. Os grupos são lançados ao mercado em “ondas” sucessivas. As “ondas” mais prematuras são as de mais baixa origem socioeconômica e se destinam às piores posições da estrutura ocupacional. (GOMES, 1990, p. 21).

Em contrapartida, os adolescentes de classes mais abastadas podem demorar mais para ingressarem no mercado de trabalho e, frequentemente, esta inserção pode ocorrer após o término de um curso superior (LEAL; MASCAGNA, 2016).

Deste modo, entende-se que o projeto de vida profissional está vinculado necessariamente às condições concretas na qual o indivíduo está contextualizado.

2.6 Descritores utilizados

Falar sobre projeto de vida implica uma vasta lista de possibilidades a serem planejadas e realizadas, que podem reunir, além de necessidades profissionais, planos familiares, religiosos, dentre outros. Neste contexto, foram elencados o descritor “projeto de vida profissional” para realizar a pesquisa do estado do conhecimento.

Os trabalhos selecionados são os que abordam o projeto de vida profissional de adolescentes e jovens, mas há também trabalhos sobre orientação profissional que estabelecem diálogo com a temática proposta.

2.7 A pesquisa realizada na BDTD

Os descritores utilizados neste banco de dados foram “projeto de vida profissional” e “adolescência”. Apenas um produto foi apresentado e, por conseguinte, selecionado.

Quadro 3 – Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Projeto de vida profissional)

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
2017	Alexandre Bernardo da Silva	Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência	UNINOVE	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

Silva (2017) pesquisou o projeto de vida profissional de adolescentes em contextos diferentes. Seu trabalho expôs pressupostos que convergem com os aqui discutidos e, por isso, serão esmiuçados.

Silva (2017) discorreu sobre o trabalho, expondo que este tema tem sido compreendido de múltiplas formas pelas produções na área da Educação. O autor salientou que, a partir de Marx, entende-se que o trabalho faz parte da humanização do homem, e na concepção cristã compreende-se que o trabalho dignifica o homem. Sustentou que, com base nessas perspectivas, o trabalho tornou-se um fator central à vida social, porém as conceituações acerca dele sofreram mudanças no decorrer da história, em especial devido aos modos de produção que possibilitaram modificações econômicas e culturais.

Para o autor,

[...] Atualmente, a concepção de trabalho está ligada ao exercício de uma profissão. Na sociedade contemporânea, considera-se que por meio do trabalho somos inseridos na vida social; logo, a escolha de uma profissão se converte numa decisão nada simples. Entre algumas possibilidades oferecidas, os indivíduos elegem ou são forçados a exercerem uma atividade diariamente até que, não mais úteis ao sistema, são aposentados e descartados. (SILVA, 2017, p. 13).

Considera-se que tal discussão abordada pelo autor, que traz inclusive ideias a partir de Marx, é de extrema relevância, pensando que o projeto de vida profissional dos adolescentes não está desvinculado da sociedade na qual estão inseridos. Neste caso, a instituição escolar tem um papel importante.

Silva (2017) asseverou também que as mudanças no mundo do trabalho, desencadeadas na modernidade, por meio da ascensão do capitalismo, fizeram com que as instituições sociais desempenhassem novas funções. Neste âmbito o trabalho assalariado, na sociedade capitalista, ocupa o centro das atividades do homem, e é “nessa centralidade que se estrutura a estratificação social da sociedade burguesa a que Karl Marx chamou de burguesia e proletariado” (SILVA, 2017, p. 13).

As forças de produção foram totalmente voltadas para as relações que se consolidam no contexto da sociedade capitalista. Tal relação caracteriza-se por ser dicotômica pela diferença de pessoas que permeiam esta relação, “aqueles que detêm o controle dos meios de produção (burguesia) e, de outro, aqueles que apresentam sua força de trabalho como único recurso de sobrevivência (proletariado)”. Este contexto, no qual a classe burguesa procura por tecnologias que sejam produtivas, aliadas à mão de obra que tenha qualificação, permitiu que a escola adquirisse uma nova responsabilidade na sociedade (SILVA, 2017, p. 14).

Para Silva (2017), na sociedade capitalista a escola dá continuidade ao capital. O autor sintetizou que diversos estudos indicam que os estágios de ensino estão vinculados à qualificação para o trabalho, e isso inclui desde os cursos mais básicos até os mais avançados da pós-graduação. Deste modo, na sociedade atual há a percepção da educação como um meio pelo qual o indivíduo vai se preparar para o trabalho.

O referido autor justificou sua pesquisa expondo que é importante entender certos fatores inerentes aos sistemas educacionais que instigam as escolhas dos jovens. Para ele,

[...] as escolas de ensino médio exercem um papel em relação a esses projetos profissionais e suas realizações, uma vez que ao terminar o ensino médio esses adolescentes são levados a tomarem alguns rumos na construção de suas vidas adultas: a entrada no mercado de trabalho formal ou informal, o ingresso em um curso técnico ou universitário, a capacitação para uma profissão, bem como conciliar estudo e trabalho, e entretanto quando não conseguem realizar essas atividades conjuntas, muitos optam em abandonar os estudos e seguirem apenas com suas atividades profissionais. (SILVA, 2017, p. 14).

O problema de pesquisa de Silva (2017) foi identificar o papel que a escola exerce em relação à constituição do projeto de vida profissional deste adolescente. A primeira hipótese levantada pelo pesquisador foi de que, apesar de a escola não determinar a escolha profissional de forma direta, os projetos ou propostas pedagógicas que permeiam o âmbito escolar influenciam os projetos de vida profissional. A segunda hipótese sugeriu que os estudantes de instituições privadas frequentemente constituem seus projetos de vida profissional em consonância com carreiras nas quais o ensino superior é imprescindível, ao contrário dos estudantes de escolas públicas.

Silva (2017) propôs, como objetivo geral de sua pesquisa, entender o papel que a escola desempenha no ensino médio, no que tange à constituição do projeto de vida profissional dos adolescentes. Os adolescentes elencados para o estudo foram os que estavam cursando o terceiro ano do ensino médio. O autor expôs que estes adolescentes pertenciam a condições socioeconômicas similares, e as escolas nas quais estavam inseridos estavam situadas na mesma região, mas uma instituição era privada e outra pública.

O embasamento teórico da pesquisa de Silva (2017) adveio da teoria crítica da escola de Frankfurt, e a metodologia de pesquisa foi qualitativa, em que grupos focais foram empregados para a coleta de dados.

Em relação à perspectiva relacionada à adolescência exposta na dissertação de Silva (2017), verificou-se que tal visão, apesar de não estar centrada na mesma base teórica deste trabalho, está em consonância com a noção aqui defendida, por perceber a adolescência como uma fase construída. Para o autor, o caráter histórico da adolescência deve ser considerado e não é possível dizer que todos os indivíduos vivenciam esta fase do mesmo modo, exceto pelas características biológicas que podem ser visualizadas.

Ainda sobre esta questão, ele afirma que

[...] Nem todos os indivíduos da mesma faixa etária – os supostos “adolescentes” – frequentam a escola, realizam escolhas profissionais, prestam vestibulares, priorizam o sexo e são “rebeldes” com os pais e com as instituições sociais de maneira geral. Cabe, portanto, realizar uma crítica à esta perspectiva universalista que não toma as particularidades como fundamentais para a compreensão da adolescência. (SILVA, 2017, p. 42).

A pré-seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por intermédio de um questionário socioeconômico cujo objetivo foi reconhecer, no local onde o estudo foi realizado, os sujeitos que equivalassem ao público desejado para a pesquisa do autor. Em seguida, o grupo focal foi utilizado (SILVA, 2017).

Silva (2017) realizou dois grupos focais em tempos diferentes. O primeiro grupo foi

composto por adolescentes de instituição escolar privada e o segundo por adolescentes de instituição escolar pública estadual. Apesar da distinção entre os dois grupos, a composição de cada um foi homogênea. Na instituição particular foram 10 alunos participantes, e na instituição escolar pública – após seleção com base no questionário socioeconômico que foi aplicado em 61 alunos – foram 20 alunos selecionados.

Em relação ao questionário socioeconômico aplicado por Silva (2017), alguns achados expõem as diferenças entre alunos de escola pública e privada. No que se refere à moradia, a maioria dos alunos verbalizou residir em moradia própria, porém este índice é maior entre adolescentes de escola particular. Em relação à escolaridade dos pais, os dados indicam que a escolaridade das mães é mais elevada, e, novamente, este índice é maior entre estudantes de escola particular.

No que tange à renda dos adolescentes das duas escolas, os dados indicaram que, em média, constituem a classe C1¹². A análise, quando restrita, revela que os adolescentes da escola pública correspondem a classe C2, e os da escola particular estão inseridos na classe C1 (SILVA, 2017). O questionário socioeconômico expôs que 80% dos estudantes participantes da entrevista não colaboram com a renda familiar. Em relação à atividade remunerada, a maior parte dos estudantes não a desempenha, porém, dentre os que a desempenham, a maioria destes adolescentes trabalhadores concentra-se na escola pública.

Sobre os dados do grupo focal, Silva (2017) expôs e analisou as discrepâncias entre as falas dos alunos de escola pública e particular. Em relação às falas dos alunos de instituição particular, relacionadas ao futuro, especialmente na questão inicial, que instiga que falem sobre suas expectativas daqui a cinco anos, nota-se a idealização do futuro. O autor considerou que

[...] percebeu-se uma insegurança e idealização maior entre os alunos da escola particular, os quais tenderam a idealizar determinadas profissões e seus possíveis exercícios sem considerar os aspectos econômicos e relacionais para as conquistas dos mesmos. (SILVA, 2017, p. 82).

Os estudantes de escola pública, em face da mesma questão, expuseram um posicionamento diferente:

[...] Os adolescentes sentiam-se mais seguros em relação às suas escolhas, mesmo apresentando uma série de elementos que ao longo da entrevista demonstraram os fatores de adaptação ao conformismo social. Destacaram a possibilidade de estarem cursando nível superior no futuro ou já o seu término e a conquista de bens materiais

¹² O autor utilizou os critérios de renda estabelecidos pela Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa (ABEP) por meio do Critério de Classificação Econômica Brasil (2008), que, por sua vez, divide a sociedade brasileira em classes econômicas, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. Dados disponíveis em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>.

e da independência como possíveis realizações. (SILVA, 2017, p. 83).

No que disse respeito às influências que as propostas pedagógicas podem desencadear no projeto de vida profissional dos adolescentes pesquisados, as análises sugeriram que ambas as instituições (pública e privada) estão na mesma sintonia. Silva (2017) explicou que a proposta pedagógica da escola pública relaciona a virtude do ensino ao anseio dos estudantes ingressarem nos cursos superiores. Na instituição particular o ingresso na universidade é indicativo de excelência. Conseqüentemente, quando o assunto é projeto de vida profissional, os adolescentes das duas escolas atribuem relevância aos “estudos, emprego e faculdade” (SILVA, 2017, p. 84).

A partir do referencial teórico postulado por Bauman (2012), Silva (2017) expôs que “A cultura da escolha considerada como individual, destinada, inevitável e como dever, imposta ao indivíduo, pode levar o adolescente a realizar escolhas e projetos não autênticos, nem livres” (SILVA, 2017, p. 87).

Em relação às influências que permeiam o processo de escolha dos jovens, Silva (2017) sustentou, com base na análise dos dados coletados, que a família aparece como uma das principais influências para os estudantes da escola particular, sendo que alguns adolescentes atribuem maior relevância à identificação pessoal à profissão.

No caso dos estudantes da instituição pública, a família não se destaca, e para eles a identificação é mais importante. O autor assevera, como já havia exposto anteriormente, que as escolhas dos jovens não são livres:

Ainda que se considere a liberdade do jovem como condição, vale observar que esse adolescente, ao escolher uma profissão e elaborar o seu projeto de vida, não goza de plena liberdade a ponto de realizar suas escolhas sem considerar o conjunto de sua existência. Nessa escolha recebe diversas influências do meio em que está inserido, em especial da família e da escola. (SILVA, 2017, p. 88).

Os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho e à profissão também fazem parte do processo de escolha. Para Silva (2017, p. 88), estes “sentidos são intermediados pelas condições e pelos graus de possibilidades que se entrelaçam com a questão da sobrevivência, do acúmulo material e do bem-estar prometido e talvez promovido pela sua atividade remunerada”.

Sobre as novas questões que permeiam o mundo do trabalho, Silva (2017) dissertou:

A especialização do trabalho é hoje travestida de profissão. O antigo operário (proletário) da fábrica foi aos poucos suprimido pelo avanço do capitalismo industrial. Surge então um novo trabalhador contemporâneo: aquele que escolha onde e como quer atuar profissionalmente. As profissões liberais ganham um destaque maior de valor na sociedade porque geram a impressão de uma autonomia no campo do trabalho. Por outro lado, aquele que não possui um curso (diploma), e

não se “especializa”, não pode ter uma profissão e não tem uma seguridade na sociedade. Ter uma profissão tornou-se uma garantia de um papel, de uma identidade profissional e de um lugar na sociedade. (SILVA, 2017, p. 89).

Em relação à escolha de profissão, Silva (2017) mostra que os estudantes de escola particular tendem a optar por profissões que exijam o ensino superior mais do que os estudantes de escola pública. Tal questão comprova uma das hipóteses iniciais do autor, mas mesmo assim a análise proporcional dos números, exposta por ele, evidencia que os estudantes, pela perspectiva individual, buscam pelo ensino superior.

Com base nesta afirmativa, o autor apresentou uma interessante contribuição relacionada à desigualdade entre alunos de escola pública e escola particular:

[...] Os alunos da escola particular apontaram em suas falas que se sentem mais preparados para prestarem os exames vestibulares e qualificam o esforço individual como requisito básico para o alcance de seus objetivos, apesar de reconhecerem uma pequena vantagem em relação aos alunos da escola pública. (SILVA, 2017, p. 90-91).

Ao contrário dos estudantes da escola particular, os de escola pública expõem que não se sentem tão preparados e apontam a necessidade de investirem mais esforço para a concretização de seus objetivos. No que se refere às universidades públicas, os estudantes de escola pública apontaram a descrença em suas competências no processo de aprovação nestas instituições (SILVA, 2017).

Em relação à busca pela profissionalização, Silva (2017) explicou que

A busca por uma especialização estimula o adolescente a competição por uma melhor posição no mercado e também na sociedade. A profissão torna-se para o jovem sinônimo de conquista e de identidade e de certa forma é considerada uma “emancipação”. Ter uma profissão é ter um papel socialmente construído. Esse fato estimula a busca pelo ensino superior, pois, para ele, a conclusão de um nível universitário representa a etapa mais importante para o ingresso no mundo do trabalho. (SILVA, 2017, p. 96).

A pesquisa de Silva (2017) expõe que os alunos das duas escolas indicam que a função desta instituição é preparar tanto para a vida como para a escolha profissional, então o autor confirmou suas duas hipóteses de investigação. Com base em suas análises, a escola influencia de fato na constituição do projeto de vida, e os alunos da instituição particular tendem a projetar seu futuro com foco em carreiras nas quais o ensino superior é imprescindível.

Apesar de os alunos da instituição pública também desejarem a inserção em um curso superior, estes sentem-se menos aptos neste processo, ao contrário dos estudantes da instituição particular. Para Silva (2017), devido a este fato, os alunos de escolas públicas estão sujeitos à mudança de seus projetos de vida profissional, por não se considerarem qualificados

para atingirem outros estágios de profissionalização.

Em uma perspectiva crítica, Silva (2017) defendeu que

A escolha profissional requer, por parte da escola, um olhar atento para esse momento na vida do adolescente. A escola necessita assumir e promover a consciência crítica de seus alunos, a fim de que não se conformem às situações vigentes. Assim, sejam opositores de determinismos sociais e não se vejam aprisionados nos discursos reproduzidos socialmente. Antes, reconheçam suas potencialidades e sejam capazes de projetar-se em um futuro em que se considerem emancipados e não alienados. É a escola e sobretudo o ensino médio formar os indivíduos para a superação de escolhas que possuem como fundamento um puro conformismo, transformando-as possíveis escolhas e os futuros incertos que passam dela decorrer em direcionamentos concretos, autênticos e conscientes. (SILVA, 2017, p. 106).

Percebe-se, no trabalho de Silva (2017), a relação direta que a escola tem com o projeto de vida profissional. Neste sentido, percebe-se também, em relação ao projeto de vida profissional, que a escola, com suas metodologias e ideias, não está desvinculada do processo de escolha.

2.8 A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Neste banco de dados foi utilizado o descritor “projeto de vida profissional” e 11 produtos foram revelados e um trabalho selecionado. Os outros trabalhos apresentados por intermédio da pesquisa não traziam o adolescente como sujeito.

Quadro 4 – Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (projeto de vida profissional)

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
2013	Camila Ferreira Lopes Paiva	Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado	Unesp	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

Em seu trabalho, Paiva (2013, p. 11) estabeleceu como objetivo geral verificar “o que compõe o projeto de vida de alunos do Ensino Médio público e privado”. A autora justificou que sua abordagem de pesquisa é qualitativa, e a estratégia para coleta de dados foi o depoimento de seis jovens e também pesquisa documental, realizada com leitura do Plano de Gestão das escolas participantes.

Os seis jovens/sujeitos da pesquisa de Paiva (2013) estavam distribuídos em três escolas com características distintas: dois alunos pertenciam ao ensino médio de uma escola da rede

estadual, situada na periferia, em que os jovens advêm de famílias de baixa renda; outros dois eram do ensino médio de uma escola particular, localizada no centro da cidade e cuja clientela pertencia às classes média e alta; e duas alunas pertenciam a uma escola que também estava localizada no Centro e ofertava, além do ensino médio, o ensino técnico. Uma das participantes cursava o ensino médio regular e a outra o ensino técnico em Enfermagem.

A autora explicou que as escolas foram escolhidas criteriosamente, considerando que cada instituição atende uma clientela distinta. Para Paiva (2013), os jovens, mesmo compartilhando a mesma faixa etária,

[...] vivem esta fase da vida em condições sociais, econômicas e culturais diferentes, já que partiu-se do pressuposto de que o colégio particular atende à jovens de famílias que possam investir capital econômico no futuro dos seus filhos, pagando altas mensalidades para obter um ensino julgado por eles de boa qualidade, ou seja, são jovens de famílias que possuem melhor condição socioeconômica. Outro pressuposto é o de que a escola estadual periférica atende a jovens de famílias de camadas populares, as quais nem sempre poderão investir capital econômico no futuro dos filhos. (PAIVA, 2013, p. 12).

Por último, Paiva (2013, p. 12) colocou como hipótese que os alunos inseridos no ensino médio técnico e regular seriam mais “comprometidos com o seu futuro”, porque para ingresso nesta instituição é necessário passar por um processo seletivo conhecido como ‘vestibulinho’. Todos os participantes estudavam no período matutino e cursavam o segundo ano do ensino médio. Tal critério, de acordo com a autora, deve-se ao caráter transicional desta série/ano, pois eles não estavam nem ingressando e nem saindo do ensino médio.

Paiva (2013) advogou, por intermédio dos dados manifestos em sua pesquisa, que apesar das incertezas da atualidade, todos os sujeitos depoentes em seu estudo apresentaram preocupação sobre o projeto de vida. Esta preocupação foi percebida pelas vontades relacionadas ao futuro, expressas pelos jovens, que mesmo sendo diferentes (curso superior, qualificação para ingresso no mercado de trabalho, etc.), indicam essa preocupação com o trabalho.

A pesquisa revela que tanto para os jovens que podem dedicar-se exclusivamente aos estudos universitários quanto para aqueles que pretendem cursar um ensino técnico mais emergencial para auxiliar na renda familiar, o capital cultural institucionalizado, seja o ensino superior ou o ensino técnico, atua como um passaporte para a obtenção de status profissional. (PAIVA, 2013, p. 113).

A autora também abordou a discussão em torno da qualidade das escolas de ensino médio. Por meio dos depoimentos dos sujeitos e da análise realizada dos projetos de gestão, Paiva (2013) colocou que há falhas vinculadas ao projeto de vida e profissional dos jovens nas escolas particulares e públicas, porém a situação é mais “alarmante” nas escolas públicas.

Porém, mesmo abordando esta questão, a autora asseverou que o ensino médio não deve ter como fim apenas os interesses de mercado.

[...] É preciso também que as escolas médias coloquem em prática um currículo que contemple o estudo da ciência, do trabalho como princípio pedagógico e da cultura, para que a escola faça sentido ao jovem e ofereça caminhos para que ele perceba qual a sua área de maior interesse, e assim escolha ou cursar o Ensino Superior ou seguir para o mercado de trabalho [...]. (PAIVA, 2013, p. 116).

Ainda de acordo com ela, a escola pública é espelho de uma sociedade permeada pela competitividade e, devido à esta condição, foi planejada para formar sujeitos alienados, que se satisfazem com projetos de vida e profissional que são fragilizados pelas desigualdades. Contudo, para Paiva (2013) é necessário a criação de espaços em que haja a reflexão acerca do projeto de vida do jovem.

2.9 A pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFMS

Nesta busca foi utilizado primeiramente o descritor “projeto de vida profissional”, que não proporcionou nenhum resultado. Em seguida, foi utilizado o descritor “projeto de vida”, com o objetivo de verificar se havia alguma pesquisa que relacionasse a temática à adolescência, porém a única pesquisa disponível não contém o adolescente como sujeito.

2.10 A pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFGD

Neste banco, assim como no repositório anterior, foram utilizados os descritores “projeto de vida” e “projeto de vida profissional”, e nenhuma das pesquisas apresentou resultados.

2.11 A pesquisa realizada na Scielo

Neste site, o descritor utilizado foi ‘projeto de vida profissional’, que apresentou 68 resultados, sendo três artigos selecionados.

Salienta-se que projetos que versam sobre orientação profissional foram selecionados por tratarem do tema projeto de vida profissional, considerando que ambas as temáticas discorrem acerca de escolha e vida profissional.

**Quadro 5 - Produções selecionadas na Biblioteca da Scielo
(Projeto de vida profissional)**

Ano	Autores	Título	Periódico
2007	Maria Sara de Lima Dias; Dulce Helena Penna Soares	Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional	Psicologia Ciência e Profissão
2007	Janaina Moutinho Costa	Orientação Profissional: um outro olhar	Psicologia USP (São Paulo)
2008	Maria Elisa Grijó Guahyba de Almeida; Luís Ventura de Pinho	Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional	Psicologia Clínica (Rio de Janeiro)

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

Dias e Soares (2007) abordam em seu artigo um relato de estudo no qual analisam as condições psicossociais vinculadas às escolhas dos jovens, no que se refere a seus projetos profissionais, com base na experiência de uma das autoras do artigo. Tal investigação é realizada no contexto do *Projeto Jovem, mostre a sua cara!*, que estava situado na Ilha do Mel, no estado do Paraná.

As autoras objetivam expor resultados relacionados às intervenções realizadas no *Projeto Jovem, mostre a sua cara!*, e também “discutir como se manifesta a identidade desses jovens através de atividades nas quais refletiram sobre sua escolha profissional” (DIAS; SOARES 2007, p. 319). O olhar teórico elencado por elas na investigação realizada foi a Psicologia Social e por intermédio desta corrente teórica postularam que o comportamento dos sujeitos sofre influência social.

As autoras sustentaram que a influência histórica e social pode ser notada principalmente por intermédio da aquisição da linguagem. Neste sentido, considerando que os sujeitos implicados no estudo pertencem à comunidade da Ilha do Mel, os sistemas de valores e perspectivas é dividido por meio de uma mesma linguagem. Deste modo, utilizando as narrativas dos jovens, a investigação pretendeu apreender desde interesses até emoções relacionadas à escolha profissional, e a relevância e sentido do trabalho no que tange ao estabelecimento destes jovens na Ilha do Mel.

No que diz respeito à base teórica do estudo, Dias e Soares (2007) afirmam:

O estudo da narrativa dos jovens ilhéus tem, como suporte teórico, as ideias de Vigotsky, principalmente ao tratar da indissociabilidade entre a constituição do pensamento e a verbalização deste pelos indivíduos. Ao pesquisar o significado de uma palavra, o autor nos orienta que este representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. O

significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. Como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, pode-se considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. (DIAS; SOARES, 2007, p. 319).

Dentre os achados da pesquisa, Dias e Soares (2007) sustentaram que diferentes situações psicossociais estão vinculadas ao processo de escolha profissional. Neste âmbito, o Projeto, contexto no qual a pesquisa foi realizada, expõe limites e possibilidades acerca da escolha profissional:

[...] Entre os limites da escolha, a questão da identidade, “quem posso vir a ser”, ou qual o futuro profissional dos jovens ilhéus, é fortemente influenciada pelo seu contexto. Os processos de identificação, especificamente os que envolvem grupos excluídos, como no caso específico dos jovens da Ilha do Mel, podem reduzir ou ampliar a efetiva participação em projetos de participação ou em atuações comunitárias. (DIAS; SOARES, 2007, p. 329-330).

Nota-se, no artigo de Dias e Soares (2007), a importância de um contexto específico para a constituição da escolha profissional.

O artigo de Costa (2007), por sua vez, também dialoga sobre orientação profissional e tem como objetivo a discussão da orientação profissional como meio de transformação social. No texto a autora propõe expor resultados de um projeto de orientação profissional desenvolvido com adolescentes entre 13 e 18 anos, realizado entre 1999 e 2004 com residentes de uma favela da cidade de Belo Horizonte-MG. De acordo com a autora, o projeto proporcionou oportunidade para os jovens falarem sobre aspectos relacionados aos estudos, trabalho e futuro. Ela afirma que

Quando se tenta restringir a orientação profissional a um determinado público, há pelo menos duas implicações: uma que direciona a escolha profissional para os cursos de nível superior e, nesse ponto, é importante salientar que escolher um curso ou profissão não significa ingressar numa faculdade. A segunda diz respeito a ideias preconcebidas de que o aluno da escola pública ou pobre não tem direito a escolher - sua condição é ser carente, vitimado pela situação econômica. (COSTA, 2007, p. 80-81).

Com base em Valore (2002), Costa (2007) afirmou que o exercício da orientação profissional em escolas da rede pública propicia ao psicólogo que analise as ideias fantasiosas que circundam o êxito ou fracasso dos alunos. Esta prática permite que os sujeitos possam fazer o exercício de escolhas, com o objetivo de desenvolverem uma conduta ativa na procura por informações e fins.

Costa (2007) defendeu que a orientação profissional não se limita às classes mais favorecidas economicamente, mas busca a atuação em diferentes classes, oferecendo informações vinculadas desde o mercado de trabalho, até o conhecimento sobre si (MULLER,

1986 apud COSTA, 2007). A partir desta síntese, Costa (2007) considerou que o projeto de vida pode ser incluído entre os objetivos da orientação profissional.

A referida autora fez uma ressalva em relação ao processo de escolha, solicitando que os psicólogos reconheçam que o estudante de escola pública, mesmo sendo pobre, possa escolher, “porque é um ser humano”, não importando a sua condição econômica. Tal fato não significa que os psicólogos devem levar ao aluno uma fala do “pensamento positivo”, segundo o qual basta querer para conseguir” (COSTA, 2007, p. 81). É necessário lembrar o contexto social no qual o sujeito está. Neste sentido, a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, é necessário ressaltar a questão referente a divisão de classes que permite que alguns indivíduos tenham mais condições para realizar uma escolha que outros.

Costa (2007) postulou que a orientação profissional propõe uma escolha de profissão consonante a aspectos como

[...] o conhecimento de si mesmo e da realidade do mercado de trabalho em que se insere o orientando, uma escolha refletida e discutida que envolve angústia, dificuldades, concessões e também alegrias, no sentido de a pessoa se assumir como responsável por si. (COSTA, 2007, p. 81).

De acordo com a autora, não se configura como papel da orientação profissional nortear a escolha profissional em direção aos cursos de nível superior. Ela assevera que, em relação aos indivíduos de classe econômica mais baixa, as escolhas se mantêm. Como exemplo, cita os estudantes que, mesmo com dificuldades financeiras, decidem continuar os estudos.

Em relação à sua experiência no Projeto, Costa (2007) explicou a contradição que houve no decorrer de suas intervenções com os jovens, e que inicialmente realizou encontros semanais de uma hora e meia de duração. No primeiro encontro, 22 adolescentes estavam presentes, porém, quando Costa (2007) explicitou os objetivos do Projeto, ressaltando que não haveria emprego aos jovens, permaneceram apenas aqueles que estavam interessados nas questões propostas.

No princípio da intervenção Costa (2007) afirmou que aparentemente os adolescentes sabiam o que faziam na escola, explicando que queriam ser alguém na vida, entre outras frases de efeito que eram pronunciadas por professores e outros componentes da sociedade. No entanto, quando eram confrontados com estas questões manifestavam indiferença e incredulidade.

Tendo em vista este contexto, Costa (2007) promoveu uma atitude permeada por escuta e diálogo, porque, conforme suas considerações, possibilitar a indagação acerca do cotidiano dos sujeitos possibilita que desvendem e reescrevam suas histórias.

Essa atitude permitiu que manifestassem a insatisfação e a descrença nos estudos. Expressavam a indignação com alguns professores que os viam como incultos, incompetentes e marginais. Então, estudavam por obrigação, o estudo não trazia nenhuma possibilidade de realização e o futuro era algo distante e predeterminado: seguiriam as profissões dos pais ou de familiares - os meninos seriam serventes de pedreiro ou fariam bicos, e as meninas tinham a ideia de que ter um filho possibilitaria a conquista de uma pensão ou cogitavam até mesmo a prostituição, que é vista como “profissão”. (COSTA, 2007, p. 82).

Outro dado relevante da pesquisa de Costa (2007) revela que os jovens que desejavam realizar um curso superior eram eventualmente ironizados por seus pares, e suas famílias não encaravam suas escolhas com seriedade. Os cursos citados por eles eram Direito e Medicina e, de acordo com a autora, estas possibilidades de formação indicavam desconhecimento acerca do mercado de trabalho, visto que os participantes do Projeto optavam pelas profissões mais populares e que são, nos dias atuais, prestigiadas na sociedade.

O grupo no qual Costa (2007) realizou as intervenções perdurou por quase um ano. Nas atividades foi oportunizada a ampliação da questão relacionada à orientação profissional, com o objetivo de que os participantes se identificassem como cidadãos e percebessem o âmbito dos fatores econômicos, políticos e sociais do país.

Houve também visitas a locais turísticos do município e a instituições que dispunham de cursos com preços acessíveis ou gratuitos. Estas estratégias enriqueceram as informações não apenas no aspecto profissional, mas também crítico e cultural. Para a autora,

Sua distância em relação à cidade e seu desconhecimento das oportunidades que ela oferece – ainda que pequenas – mostram como a pobreza acaba por nutrir a ideia de não pertencimento e a falta de vínculos com a sociedade em que se vive. As pessoas acreditam que não têm mais direitos – que não têm direito de exigir seus direitos e, muitas vezes, desconhecem que os têm. São estranhos, estrangeiros em seu próprio país [...]. (COSTA, 2007, p. 83).

Costa (2007) defendeu que valorizar estes jovens já indica um caminho a ser percorrido. A autora afirmou que a diferença entre os adolescentes que participaram do Projeto e os jovens de classe média que procuram os psicólogos nos consultórios no processo de orientação profissional, está relacionada ao fato destes últimos serem indivíduos que se indagam sobre o que vão fazer no futuro e, até nas situações em que as inquietações do futuro não se configurem como uma preocupação pessoal, existem familiares e professores que exigem destes jovens que escolham uma profissão. Ainda de acordo com Costa (2007), são pessoas que investem e confiam neles.

[...] Essa não é a realidade do adolescente da favela - não se acredita que ele possa ir além do que está predeterminado ou se acredita que, ao escolher ser um pedreiro, ser feliz e competente nessa profissão. Na maioria das vezes, as famílias não têm como investir nos estudos dos filhos, e os adolescentes, a partir de uma determinada idade, precisam colaborar no sustento da casa e têm de conciliar estudos e trabalho ou desistir dos estudos. (COSTA, 2007, p. 84).

Com base nesta síntese, a autora explicou que a escola tem um papel importante no processo de escolha profissional:

[...] pois ela atua como uma janela pela qual os adolescentes vislumbram o futuro, mas, quando se trata do adolescente morador de uma favela, a escola se torna excludente, ditando quem pode ou não se projetar para o futuro, quem ser “alguém na vida” e quem não será. Para alguns professores, tais alunos não são possíveis - são os excluídos. Os adolescentes trazem a marca dessa exclusão: a dor, a revolta contra os professores e contra a escola. A escola precisa reconhecer sua possibilidade de agente transformador. (COSTA, 2007, p. 84).

Para Almeida e Pinho (2008), no processo de escolha de uma profissão não basta apenas considerar os aspectos relacionados aos interesses e às aptidões, outros fatores devem ser considerados, tais como a perspectiva do jovem em relação ao mundo, o modo como este se vê e também as informações que dispõe sobre as profissões. Outros fatores que contribuem para a escolha são as influências do meio social, dos pares e, em especial, da família.

2.12 Análise dos trabalhos acerca do projeto de vida profissional

Para a análise foram selecionados cinco produtos que abordam escolha profissional e projeto de vida profissional na adolescência. Percebeu-se que os estudos em torno deste tema apresentam maior heterogeneidade, tornando mais complexo o processo de realizar uma análise.

De modo semelhante aos estudos acerca da trajetória escolar, foi identificada, nas pesquisas sobre projeto de vida profissional, a proeminência do caráter qualitativo para a coleta de dados. Silva (2017), Dias e Soares (2007) e Costa (2007) empregaram a coleta de dados em grupo, Paiva (2013) coletou os dados por intermédio de depoimentos e Almeida e Pinho (2008) realizaram um estudo bibliográfico. Ressalta-se que na pesquisa de Silva (2017) o autor também empregou um questionário socioeconômico, e na pesquisa de Paiva (2013) foi realizada uma análise documental.

Outra questão revelada pelos pesquisadores relaciona-se à atenção às questões vinculadas às diferenças sociais. Silva (2017) e Paiva (2013) realizaram seus estudos com estudantes pertencentes a escolas com diferentes realidades. Em relação ao estudo de Silva (2017) foi evidenciada a diferença entre alunos de escola particular e pública no que tange ao processo de escolha, e na pesquisa de Paiva (2013), mesmo que a autora reconheça as diferenças entre os grupos pesquisados, foi apresentado que todos os jovens se preocupam com o futuro.

Dias e Soares (2007) e Costa (2007) realizaram seus estudos em um grupo homogêneo, caracterizado por ser composto por jovens das camadas populares. Dias e Soares (2007) enfatizaram o processo de escolha, e Costa (2007), a partir do relato de experiência com grupos, revelou o papel da escola no processo de escolha.

As pesquisas de Silva (2017) e Paiva (2013) também abordaram o papel da escola de forma crítica. Os estudos destes autores indicaram que a escola não tem o preparo para lidar com os fatores relacionados ao processo de escolha dos seus estudantes. Almeida e Pinho (2008) sustentaram em seu artigo que a família é marcante no processo de escolha.

2.13 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: um diálogo

Neste capítulo, o objetivo principal foi apresentar a relevância da educação escolar para o desenvolvimento do adolescente, e em relação ao estado do conhecimento foi entender as pesquisas em torno da trajetória e do projeto de vida profissional do adolescente.

A primeira análise sobre os temas ‘trajetória de vida escolar’ e ‘projeto de vida profissional’ é de cunho quantitativo, e refere-se à aparente ausência de trabalhos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que abordem a trajetória escolar e o projeto de vida profissional do adolescente.

No entanto, é importante frisar que a partir da socialização de saberes no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) é constatado que algumas pesquisadoras se debruçaram sobre o estudo da adolescência sob a perspectiva histórico-cultural. Os estudos são: “Trabalho e educação profissional: uma análise sob a ótica dos jovens”, de Silva (2003); “Jovens alunos do ensino médio: concepções e perspectivas manifestadas em relação à educação e outras questões sociais”, de Rodrigues (2014); “Os jovens, suas concepções e escolhas: um estudo sobre as ações em orientação profissional na escola universidade”, de Ferreira (2011); e “A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural”, de Basmage (2010).

Percebe-se que os descritores servem de ferramenta para afunilar o conteúdo e auxiliam no discernimento dos estudos que estão em consonância com o objetivo do pesquisador. Porém, é necessário frisar que nem todos os estudos que interessam à análise foram captados a partir dos descritores propostos.

O segundo aspecto referente às produções listadas pode ser identificado pela diferença de resultados entre escolas da rede privada e da rede pública de ensino, exceto pela pesquisa de Paiva (2013). Compreende-se que estar inserido em uma escola particular ou pública não

identifica a condição social e nem indica os saberes apropriados pelos adolescentes, no entanto as diferenças relacionadas à trajetória escolar entre alunos de escolas particulares e públicas vinculadas ao projeto de vida profissional devem ser discutidas.

Percebe-se também, a partir da leitura dos estudos, a relação entre escola e projeto de vida profissional, principalmente pelo evidenciado no estudo de Silva (2017), que mostra as diferentes ambições em relação aos alunos de escola particular e pública. Esta ideia é importante neste trabalho, pois coloca em evidência que a escola tem influência no projeto de vida profissional. Tal premissa será explorada no próximo capítulo a partir da pesquisa de campo.

3 VIDA ESCOLAR E PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE INSERIDO NO PROJETO AJA-MS

Quem inventou a fome são os que comem.
(Carolina Maria de Jesus)

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo distancia-se aparentemente do objeto de estudo, porém, analisando-a pode-se estabelecer aproximações entre o anunciado pela autora e algumas sínteses expressas neste capítulo e nos capítulos anteriores.

A frase, pertencente a uma escritora de origem humilde, coloca uma posição crítica em relação ao modo como as riquezas materiais são organizadas na sociedade capitalista e, apesar de ter sido escrita em um contexto poético, apresenta correspondência com a realidade posta na sociedade brasileira quando estatísticas acerca da desigualdade são apresentadas, como o relatório expedido pela Oxfam, em 2017, no Brasil, por exemplo, que indicava que 6 pessoas concentravam a riqueza que correspondia aos bens de 100 milhões dos brasileiros mais pobres.

De forma semelhante aos bens materiais, os bens culturais não são divididos de forma igualitária para todos os cidadãos, porque forças políticas e sociais interferem no acesso pleno ao saber e, conseqüentemente, em uma sociedade dividida em classes alguns “alimentam-se” mais do conhecimento. Percebe-se que esta situação não ocorre por acaso e é perpetuada propositalmente.

Neste sentido, concorda-se com Silva (2015) ao afirmar que

[...] as ‘desigualdades sociais e educacionais são pertinentes a sociedade de classes’ e não uma característica particular das relações sociais e produtivas capitalistas, contudo assumem uma configuração determinada na sociedade capitalista. Por sua vez, as práticas educativas para a formação de um determinado homem são datadas e determinadas pelas condições materiais de dada época, engendradas pelo seu grau de desenvolvimento das forças produtivas. (SILVA, 2015, p. 92).

No capítulo anterior, evidenciou-se a importância da educação escolar para o desenvolvimento, mas é importante compreender também as diferenças sociais no Brasil e olhar de forma crítica o modo como a educação é dividida.

Ao considerar que a pesquisa de campo aqui apresentada foi realizada em uma escola que tem uma política de aceleração, este capítulo é iniciado com uma discussão acerca das políticas públicas educacionais, para que posteriormente o Projeto Político-Pedagógico do Curso AJA-MS seja apreciado.

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo e

o método da Psicologia Histórico-Cultural, para que o critério de análise seja embasado e compreendido.

As análises são apresentadas na sequência, após categorização dos dados em dois eixos: trajetória escolar e projeto de vida profissional. O eixo trajetória escolar apresenta os subeixos violência, vulnerabilidade social e papel da escola e ingresso no AJA-MS; já o eixo projeto de vida profissional apresenta os subeixos trabalho e adolescência e curso superior.

Encerra-se este capítulo com o subeixo trajetória escolar e projeto de vida profissional: questões que se entrelaçam, em que são explicitados os pontos de convergência entre estes dois assuntos.

3.1 Políticas Públicas Educacionais

De acordo com Teixeira (2002), políticas públicas podem ser definidas da seguinte forma:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Leonardo et al (2018, p. 43) apontam que as políticas públicas foram expandidas após a II Guerra Mundial, devido às necessidades desencadeadas pelas dificuldades enfrentadas pela sociedade, o que levou à necessidade de o Estado intervir, com o objetivo de promover “bem-estar social”.

Para Teixeira (2002), dentre os objetivos das políticas públicas podem ser citados: a resposta às demandas que advêm dos setores mais vulneráveis da sociedade; a ampliação e a efetivação dos direitos à cidadania; e a promoção do desenvolvimento por meio de estratégias de criação de emprego e renda. O autor adverte que outras políticas públicas são importantes para a regulação de conflitos que surgem entre atores sociais. Segundo ele,

Os objetivos das políticas têm uma referência valorativa e exprimem as opções e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar certos interesses de segmentos sociais dominados, dependendo assim da sua capacidade de organização e negociação. (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

Para Leonardo et al (2018) as políticas públicas não surgem acidentalmente, mas são formuladas em sintonia com as necessidades inerentes a cada situação histórica. No que se

refere às políticas públicas vinculadas à educação, os autores expõem que a mesma condição é imposta.

Deste modo, as políticas públicas educacionais estabelecem-se com o objetivo de promover “aos cidadãos o que lhe é de direito, o acesso à educação e, pela luta de sua qualidade, no que se refere a prover condições de avançar em níveis superiores de desenvolvimento humano” (LEONARDO et al, 2018, p. 44).

É importante salientar que no Brasil há obrigatoriedade para que os cidadãos de 6 a 17 anos estejam na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), além de determinar esta condição, propõe que os pais ou responsáveis sejam punidos caso esse direito não seja atendido. Contudo, como pode ser observado em outras leis que regem os direitos humanos, nem sempre este dever é cumprido.

Segundo Leonardo et al (2018), no Brasil há uma situação contraditória, porque mesmo sendo um dos países com maior índice de leis, é um dos quais os direitos dos sujeitos nem sempre são assegurados. Por isso, apesar de haver progresso na área da educação, ainda há um número considerável de indivíduos, de todas as faixas etárias, que não desfrutam do direito à educação.

De acordo com as autoras,

Tal situação abrange a falta de acesso à escola, a evasão, além de um ensino deficitário e não cumpre em sua totalidade com sua função social, por não possibilitar que todos se apropriem do conhecimento científico e da cultura acumulada ao longo da história, configurando-se, desta forma, o fracasso escolar. (LEONARDO et al, 2018, p. 44).

Souza (2010) assevera que, mesmo que não seja de forma integral, as políticas públicas alcançaram um dos fatores relacionados à democratização: o acesso à educação referente ao nível fundamental. Entretanto, apesar deste dado positivo, considera, com base em estatísticas vinculadas à educação, que outros aspectos que constituem a excelência do ensino não foram alcançados.

A autora cita como exemplo o analfabetismo que persiste, indo de encontro ao que estabelecia a Declaração de Jomtien, e postula que isso se deve ao fato de que “A política de alfabetização de jovens e adultos e a política referente à educação infantil andam a passos lentos e não atingiram os objetivos almejados [...]” (SOUZA, 2010, p. 133).

Outro fator apresentado refere-se à questão da defasagem idade-série, cuja estratégia de enfrentamento ocorre via emprego de diferentes iniciativas do Estado, como “a implantação de políticas de ciclos, as classes de aceleração de aprendizagem, a progressão continuada ou promoção automática, entre outras iniciativas” (SOUZA, 2010, p. 133).

Quando se considera a questão de distorção idade-ano em intercâmbio com a adolescência, é possível verificar, por intermédio de dados quantitativos, que as políticas públicas educacionais possuem demanda para esta problemática.

De acordo com Dayrell et al (2011), em 2008, os jovens de idade entre 15 e 17 anos correspondiam à soma de 10.262.468 indivíduos, e os dados revelam poucas diferenças entre número de mulheres e homens – 51% homens e 49% mulheres. Os autores ainda apontam que quando se trata do ensino fundamental, que abarca os jovens com a mesma faixa etária, os dados revelam que há uma diferença positiva quando comparada à soma populacional em relação à escolarização. Tal vantagem pode ser justificada pelos investimentos que foram concentrados nos anos mais recentes com o objetivo de escolarizar as gerações mais novas.

Deste modo, são 10% de analfabetos do total da população, e 2% entre as pessoas de 15 a 17 anos. Mesmo com esta perspectiva, são 18% de jovens entre 15 e 17 anos que não estão frequentando a escola e, dos jovens que a frequentam, 55% não concluíram o ensino fundamental (DAYRELL et al, 2011, p. 17-18).

Os dados resgatados pelo Atlas Brasil (2013), expostos por Zibetti et al (2018), estão em consonância com os dados expostos por Dayrell et al (2011). De acordo com Zibetti et al (2018),

[...] Mesmo com um aumento de 37% no índice de conclusão do Ensino Fundamental entre jovens de 15 a 17 anos, apenas 52,7% deles concluem essa etapa de escolarização até os 17 anos, quando deveriam completa-la aos 14. E 41% dos jovens entre 18 e 20 anos havia completado o Ensino Médio em 2010, quando já deveriam estar no Ensino Superior. (ZIBETTI et al, 2018, p. 35).

Dayrell et al (2011) salientam que estes jovens que não concluíram o ensino fundamental, caso não vivessem a situação de distorção idade/série, deveriam estar cursando o ensino médio. No que se refere ao mercado de trabalho, os autores apontam que 29% destes jovens já estão incluídos em atividades laborais, e a percentagem equivalente a 71% destes embolsa um valor menor que um salário mínimo. Ainda de acordo com eles,

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidadas para essa fração juvenil. (DAYRELL et al, 2011, p. 18).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2018), 11,2

milhões (23,0%) da parcela equivalente a 48,5 milhões de jovens não estavam inseridos na escola nem no mercado de trabalho. Os dados tornam-se alarmantes quando as percentagens são comparadas, porque se em 2017 a percentagem de jovens nesta condição totalizava 23,0%, em 2016 a soma foi de 21,9%. Em síntese, as estatísticas revelam que houve aumento correspondente a 5,9%, o que indica que 619 mil jovens não estavam trabalhando nem estudando.

Para Dayrell et al (2011), o caráter relevante da escolarização não se restringe apenas pelo fato deste processo propiciar a mudança de condições sociais que acontece pela especialização profissional, que tem origem no ensino médio e pode estabelecer-se com o ensino superior.

O que está em questão é uma mobilidade que se pronuncia numa aprendizagem sólida das competências previstas para o ensino fundamental. Se olharmos atentamente para essas competências, perceberemos que não se trata apenas de saberes escolares, mas de saberes sociais que requerem as habilidades e as atitudes aportadas pela escola. (DAYRELL et al, 2011, p. 18).

Os dados expõem a baixa escolaridade associada à situação de vulnerabilidade e, a partir desta correlação, Dayrell et al (2011, p. 19) tecem a seguinte argumentação: “fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola?”

Os autores respondem a este enigma a partir da seguinte reflexão:

[...] eliminam-se responsabilidades e arregimenta-se a culpabilização dos jovens como se apenas neles estivessem as razões dessa desrazão. Mas, não devemos nos esquecer que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que, portanto, são os processos de socialização e suas forças conflitivas os causadores da desordem. Se há escolhas individuais, elas só se dão no interior dos contextos sociais. (DAYRELL et al, 2011, p. 18).

As sínteses relacionadas às políticas públicas educacionais e os dados quantitativos vinculados à questão de distorção idade-ano e à evasão que ocorrem no ensino fundamental, suscitam a necessidade de que projetos sejam criados a fim de “corrigir” esta questão. Em Mato Grosso do Sul, o Projeto AJA-MS surge com o objetivo de atender uma parcela de adolescentes que, por diversos motivos, não acompanharam o fluxo regular de ensino.

3.2 O Projeto AJA-MS

O Projeto Avanço Jovem da Aprendizagem em Mato Grosso do Sul foi implantado no estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2016, com o objetivo de atender os jovens de 15 a 17 anos que se encontram em distorção idade-ano. A princípio, o Projeto ofertava uma metodologia que atendia apenas o ensino fundamental, porém no dia 10 de novembro de 2017 foi aprovado, conforme expresso no Diário Oficial do Estado, que o Curso AJA-MS

oferecesse também o ensino médio. Salienta-se que tais séries, assim como os conteúdos, são oferecidos de forma diferenciada, como será exposto adiante.

É importante esclarecer que não constitui objeto deste trabalho realizar uma análise do Projeto AJA-MS, porém, tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada foi realizada com alunos inseridos neste Projeto, considera-se importante apresentar os pontos principais do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que rege o Programa, para que haja melhor compreensão do contexto no qual estes jovens estão.

O Projeto AJA-MS apresenta em seu PPP, que seu objetivo é efetuar metodologias diferentes, objetivando a orientação dos estudantes, auxiliando-os a obter uma constituição cidadã. O Projeto prevê que os estudantes que visam a inclusão no AJA-MS não buscam somente conhecimentos cristalizados, mas sim um desenvolvimento que atenda jovens “ativos, participativos, em crescimento cultural e social” (SED/MS, 2016, p. 7).

O objetivo geral do Projeto AJA-MS é:

Oportunizar aos (às) jovens estudantes, de 15 a 17 anos, com distorção de idade/ano, possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa. Proporcionar ao (à) jovem estudante, um ensino diversificado que ofereça o crescimento intelectual e científico atendendo as perspectivas iniciais no mundo do trabalho e maiores oportunidades para constituir-se socialmente. (SED/MS, 2016, p. 8).

Em relação aos jovens que têm acesso a este Projeto, seu PPP indica que sua clientela abrange:

[...] jovens estudantes com necessidades com necessidades educacionais específicas, atendendo, também, as comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, do campo, ribeirinhas, de periferias urbanas, a fim de garantir a formação inicial para o mundo do trabalho e a efetiva participação social” (SED/MS, 2016, p. 7-8).

Além de atender os jovens que estão incluídos na situação exposta acima, o Projeto também prevê o atendimento aos estudantes que sejam trabalhadores. Este documento sustenta que o objetivo do Projeto AJA-MS vincula-se à formação humana, assim como o acesso à cultura de modo geral (SED/MS, 2016).

De acordo com o Projeto Pedagógico do AJA-MS, a escola deve ir além do “caráter enciclopédico” referente ao ensino, isto é, deve promover a aprendizagem em sintonia com a reflexão dos saberes. Neste âmbito, os conteúdos precisam estar em consonância com a realidade, sem desconsiderar o caráter socio-histórico (SED/MS, 2016).

As classes dividem-se em 4 blocos: o Bloco Inicial I abrange os saberes correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos; o Bloco Inicial II envolve os conhecimentos equivalentes aos 4º e 5º anos; o Bloco Intermediário integra os saberes que correspondem aos 6º e 7º anos; e o Bloco Final abrange os 8º e 9º anos (SED/MS, 2016).

O PPP do Projeto AJA-MS sustenta que suas diretrizes foram construídas em consonância com os critérios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, finalmente, com a Deliberação CEE/MS, n. 10.814, de 10 de março de 2016 (SED/MS, 2016).

No que tange à organização do curso, o PPP apresenta que sua estrutura deve ser flexível, considerando o fato de que cada estudante tem um tempo para aprendizagem, ou seja, não há apenas um tempo para todos os alunos. Os jovens, de acordo com o Projeto, têm possibilidades que são distintas “e condições de reinserção nos processos educativos formais e informais” (SED/MS, 2016, p. 25).

A escola constitui-se como *locus* onde os jovens aprofundam suas competências, desde a relação com a leitura até a própria “ressignificação do mundo”.

[...] no Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, para jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas disciplinas escolares e sim, como um processo de aprendizagem que esteja articulado à realidade na qual o(a) estudante se encontra. Dessa forma, viabiliza-se o processo constitutivo e integrado aos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento/componentes curriculares. (SED/MS, 2016, p. 25-26).

O PPP do Projeto AJA-MS também propõe o perfil do ingressante e o perfil de egresso do curso. Em relação ao perfil do ingressante, o PPP apresenta que possivelmente este jovem encontra-se com pouca escolaridade, devido ao processo de exclusão social. O Projeto também expõe que o conhecimento científico é apresentado ao estudante sem desconsiderar os conhecimentos prévios que este leva consigo:

[...] os(as) estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda nele irão ingressar, não visam apenas concluir o ensino fundamental mas prosseguir seus estudos rumo ao ensino médio, à educação profissional e/ou à universidade onde muitos desafios serão superados e, geralmente, transpostos em função de um grande desejo de aprender. Assim, quando os(as) estudantes chegam à escola, trazem consigo conhecimentos que podem não ser sistematizados, mas são “saberes nascido de seus afazeres”. Dessa maneira, a metodologia a ser utilizada, integrada aos componentes curriculares, faz da proposta curricular do Curso AJA-MS a base da relação entre o conhecimento prévio do(a) estudante e o desenvolvimento e preparação ao conhecimento científico. (SED/MS, 2016, p. 13).

O egresso do AJA-MS, de acordo com o PPP, deve estar apto a desenvolver uma série de competências que, mais uma vez, não se encontram restritamente vinculadas ao conteúdo. São 14 itens que versam sobre a constituição cidadã e o domínio da tecnologia para inserir-se em um mundo que valoriza esta circunstância. Os itens mencionados na citação abaixo vão ao encontro de outras diretrizes do Projeto:

- estabelecer relação entre conhecimento científico e o conhecimento acumulado, em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face às realidades complexas, a fim de contribuir para superação de exclusões sociais, etnicorraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (SED/MS, 2016, p. 15).

No que se refere aos profissionais que atuam na escola, o PPP indica que o Curso tem em seu escopo uma equipe multidisciplinar constituída por “diretor(a) da escola, coordenador(a) de projeto, assessor(a) de projeto e psicólogo(a) escolar” (SED/MS, 2016, p.15). Cada um dos componentes tem suas atribuições, a fim de que o Projeto seja executado dentro das premissas. Em relação ao diretor ou à diretora da escola, é exigido o papel de liderança, para que haja a implementação do Projeto, e também um papel relacionado aos jovens e adolescentes atendidos, no que tange à ação e à sua transformação (SED/MS, 2016).

Para o(a) assessor(a) do Projeto é exigido o ensino superior em Pedagogia, cuja especialização seja em Psicopedagogia ou com habilitação em Orientação Profissional. No Projeto, a função do(a) assessor(a) é acompanhar e orientar o adolescente em seu desempenho e aprendizagem. A ação do(a) assessor(a) deve ser preventiva e estar em conjunto com a equipe multidisciplinar e a família do aluno (SED/MS, 2016).

Em relação ao psicólogo ou à psicóloga escolar, o projeto considera que este profissional deve ter as habilidades necessárias para a atuação com jovens estudantes. O(A) psicólogo(a) também deve ser dinâmico(a), ativo(a), criativo(a) e pesquisador(a). No documento é explicitado que

Esse(a) profissional deverá ser, também, um(a) mediador(a), que colaborará com a equipe pedagógica auxiliando a refletir e ampliar o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, com base nos fundamentos teóricos que sustentam sua prática, dando possibilidade de compreender e encaminhar, com clareza, o percurso de escolarização dos(as) estudantes. (SED/MS, 2016, p. 23).

O PPP também expõe que os outros profissionais que atuam no Projeto AJA-MS precisam demonstrar identificação com os jovens; e em relação à organização, o PPP do AJA-MS considera que este “destina-se à etapa do ensino fundamental e está organizado em blocos: Alfabetização/Letramento Bloco Inicial I e Bloco Inicial II, Bloco Intermediário e Bloco Final” (SED/MS, 2016, p. 25).

O Projeto AJA-MS é constituído por um currículo específico, que considera as características inerentes aos(às) estudantes jovens, suas condições de vida, interesses e também os elementos motivadores à consolidação de novos conhecimentos (SED/MS, 2016). No que se refere à organização curricular, o PPP esclarece que

A organização curricular do Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, para a etapa do ensino fundamental, contém, obrigatoriamente, uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado e não pode ser considerado como dois blocos distintos. (SED/MS, 2016, p. 26).

Em relação aos componentes curriculares vinculados ao ensino fundamental, o PPP apresenta 4 áreas de conhecimento: Linguagens, que abrange Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) e Educação Física; Ciências da Natureza, com elementos curriculares das Ciências da Natureza; Matemática, com elementos curriculares da Matemática e da Informática; Ciências Humanas, que reúne as matérias de História, Desenvolvimento Social e Geografia; e Ensino Religioso. Uma Língua Estrangeira Moderna, escolhida pela escola, é ofertada “em caráter obrigatório” nos Blocos Intermediário e Final (SED/MS, 2016).

No que se refere à metodologia adotada no Projeto, observa-se a referência vinculada à Vigotski. O PPP enfatiza que o estudante é um ser social, e que a proposta metodológica do Projeto AJA-MS e seu fundamento teórico têm base na “concepção sociointeracionista”. Neste âmbito, de acordo com o PPP, o ensino é concebido “como um processo interativo, que evidencia o sujeito nas mais diversas interlocuções” (SED/MS, 2016, p. 28).

Além de Vigotski, o PPP cita outras referências da área da Educação que influenciam a metodologia do Projeto. O autor Paulo Freire, por exemplo, é citado quando o Programa discute a questão da aprendizagem vinculada à prática pedagógica realizada por meio da amorosidade. De acordo com o PPP, esta vinculação está baseada nos princípios da prática pedagógica relacionada à afetividade. Na sequência, o PPP menciona o autor Antônio Carlos Gomes da Costa, que discute a Pedagogia da Presença (SED/MS, 2016).

Ainda em relação à metodologia, o PPP indica que as atividades do AJA não se restringem às grades curriculares pertencentes aos blocos nos quais o estudante esteja inserido, visto que as atividades fomentadas pelo Projeto também ocorrem via oficinas. Com base nesta perspectiva, o PPP explica que as atividades desenvolvidas pelas oficinas objetivam desenvolver o estudante de modo integral, considerando as habilidades que já possuem e estão relacionadas ao contexto no qual estão inseridos.

Observa-se que o documento não desconsidera os conhecimentos espontâneos destes estudantes, empreendendo a tentativa de valorizá-los no espaço escolar, e que a metodologia está pautada na utilização de técnicas específicas para atender o estudante:

[...] vinculam-se à metodologia apresentada, alguns itens que permeiam a aprendizagem, por intermédio de estratégias, que abordam os temas apresentando em atividades como: a acolhida, a experimentação, o estudo do meio, o

desenvolvimento de projetos, os jogos, os seminários, os debates, a simulação, como propostas que possibilitam o vínculo entre a escola. (SED/MS, 2016, p. 30).

Cada uma das estratégias listadas acima possuem um propósito específico no âmbito do Projeto. De modo geral, o PPP descreve que tais estratégias devem garantir as relações de cunho dialógico na sala de aula, na qual a instituição escolar e os outros atores inseridos na escola direcionem diálogos comunicativos que oportunizem as premissas inerentes ao Projeto.

Em relação à acolhida, esta foi implantada considerando a escola um local no qual a convivência deve ocorrer com harmonia. Neste sentido, o PPP defende que durante esse processo de acolhimento os estudantes e os profissionais da escola tornam os laços do convívio mais estreito. Esta atividade acontece de acordo com a organização de cada escola. As acolhidas acontecem de forma planejada e com um propósito. As equipes da escola organizam-se e alternam-se para desenvolver atividades com os alunos, tais como “brincadeiras em grupo, aula-plantão, projeto de pesquisa, competição, jogos, oficinas de música, teatro, idiomas, instrumentos musicais e outros” (SED/MS, 2016, p. 31).

Em seguida, o PPP apresenta o item referente à experimentação:

As aulas de experimentação, simulação e de estudo do meio favorecem o processo de aprendizagem, desenvolve o senso crítico e investigativo do(a) estudante, aproximando a teoria do real por intermédio de questões a serem respondidas, problemas e hipóteses, tornando assim, o/a estudante mais ativo e interessado em participar e fazer reflexões dos fenômenos ou das situações propostas. (SED/MS, 2016, p. 31).

Estas aulas podem ocorrer em diferentes espaços, desde a sala de aula até a sala de informática.

No que se refere aos jogos e atividades lógicas, o PPP expõe que esta estratégia torna os estudantes mais próximos, e constituem-se como técnicas importantes à apropriação do conhecimento. Os jogos, quando vinculados às temáticas discutidas no âmbito da sala de aula, permitem a aprendizagem (SED/MS, 2016).

Em relação aos seminários, é exposto que esta estratégia é importante para auxiliar os alunos que tenham dificuldades referentes à comunicação. De acordo com o PPP, essa atividade pode ser executada de diferentes modos, tendo como objetivos o incentivo à leitura e a análise e a interpretação de textos e dados, dentre outros (SED/MS, 2016).

Os debates, assim como os seminários, objetivam motivar os interesses dos estudantes em diferentes assuntos. O PPP sugere a atuação do professor na promoção de debates e o modo que a sala deve estar disposta para que este seja executado:

Essa atividade propicia ao(à) estudante a organização das ideias para convencer quem está ouvindo, melhora o vocabulário, aprende a respeitar e ouvir a opinião do colega. Para que esta ação seja realizada com organização e entendimento, o/a

professor deve direcionar e intervir, provocando ou acalmando os/as estudantes. A sala de aula deve estar disposta de maneira de maneira que todos consigam se ver, de preferência em círculo ou em formato de U. (SED/MS, 2016, p. 33).

Com base nas estratégias apresentadas pela instituição para atender os alunos que se encontram em distorção idade/ano, observa-se que o Projeto Político-Pedagógico sintetiza esforços com o objetivo de ‘conquistar’ o estudante e permitir que se adeque e permaneça neste espaço. Contudo, é importante – e tal questão é lançada aos estudos posteriores que se dediquem à investigação do Projeto – refletir se o papel primordial da escola não está sendo colocado em segundo plano.

No tópico relacionado à metodologia, há um item relacionado à inclusão social com a seguinte descrição:

Inclusão social – o/a jovem estudante de 15 a 17 anos tem, como perspectiva, a aprendizagem que busca a melhoria de escolaridade interligada à inserção no mercado de trabalho. Nesse prisma, além da proximidade dos conhecimentos cotidianos e científicos, outros aspectos motivam esse público, como dominar os saberes sistematizados, cursar o ensino fundamental e dar continuidade ao seu processo de escolarização, ou ter reconhecimento social/afirmação da autoestima. Desta forma, o/a estudante deseja construir uma trajetória escolar em que os conhecimentos apresentem significações relativas ao momento atual. (SED/MS, 2016, p. 35).

Ainda no tópico do PPP relacionado à metodologia, é salientado que os elementos curriculares do AJA-MS objetivam aproximar os conhecimentos constituídos ao longo das vivências dos alunos aos conhecimentos científicos. De acordo com o PPP:

[...] é preciso considerar, numa perspectiva mais ampla, as diferentes dimensões dos conteúdos, assim, não só os de natureza conceitual – aqueles que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios – devem ser estudados, como também os de natureza procedimental – expressam um saber fazer, de forma ordenada, não aleatória, visando a uma meta – e atitudinal – neste incluem-se as normas, valores e atitudes. Incluir, explicitamente, o desenvolvimento de atitudes e trabalhar os valores, não caracteriza controlar o comportamento dos(as) estudantes, mas intervir, quando necessário e, ainda, a organização das diferentes naturezas dos conteúdos deverá ser contemplada em sua totalidade. (SED/MS, 2016, p. 36).

Em relação ao processo de avaliação dos discentes, o PPP explica que este constitui-se como um “desafio para a aprendizagem”. A avaliação é vista como um processo dialético e também diagnóstico e contínuo. Deste modo, “deve ser tratada como parte integrante da aprendizagem que compreende a inter-relação dos componentes curriculares” (SED/MS, 2016, p. 112).

Com base nesta perspectiva de avaliação, espera-se que o aluno valorize o fazer e o refletir e tenha uma participação ativa. O erro torna-se um mediador, possibilitando ao aluno e ao educador “rever os caminhos para compreender e agir sobre o conhecimento, como um ponto de partida para o avanço na investigação e suporte para a aprendizagem” (SED/MS,

2016, p. 113).

Entende-se, a partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico do Projeto AJA-MS, que são planejados esforços com o objetivo de apresentar os conteúdos científicos aos estudantes de forma adaptada para que estes concluam o estudo, no entanto em alguns pontos do Projeto há a impressão de que o conteúdo de fato ocupa caráter secundário na metodologia proposta.

3.3 Procedimentos de Pesquisa de Campo: critérios estabelecidos e protocolos adotados

Dados divulgados pelo site institucional da SED/MS¹³ indicam que de 2016 a 2017 o Projeto AJA-MS atendeu mais de 9 mil estudantes. De acordo com a fonte, estes estudantes são beneficiados pelo Projeto que atende às peculiaridades dos adolescentes. Em 2017 o Projeto AJA-MS atendeu 4.736 estudantes.

No ano de 2018 o Projeto AJA-MS foi expandido para 58 municípios do Estado, o que reflete uma ampla cobertura, considerando que Mato Grosso do Sul possui 79 municípios. Na cidade de Campo Grande/MS, o Projeto funcionava em três escolas de regiões distintas, e uma escola ofertava apenas o AJA-MS. A pesquisa foi realizada nesta escola e ela atendeu 481 estudantes.

Esta instituição abriu classes do Bloco Intermediário (6º e 7º anos) e do Bloco Final (8º e 9º anos), que foram ofertados nos três turnos. Havia uma classe do Bloco Intermediário em cada turno, por outro lado havia mais classes do Bloco Final, sendo 4 classes no período matutino, 2 classes no período vespertino e 2 classes no turno da noite.

Para participar da pesquisa, os estudantes deveriam pertencer ao Bloco Final do Projeto AJA-MS (8º e 9º anos) e trazer os termos de participação assinados: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que deveria ser assinado pelos próprios jovens, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado por seus pais ou responsáveis.

O objetivo inicial foi realizar a coleta de dados com no mínimo quatro estudantes de cada período (matutino, vespertino e noturno), no entanto poucos se engajaram em participar e no decorrer da pesquisa houve a desistência de uma estudante do período matutino. Houve diálogo com outros estudantes no momento em que a proposta foi apresentada, mas, mesmo que alguns tenham se interessado em participar da pesquisa, ao saberem do tema não desejaram mais fazê-lo. Sendo assim, houve um total de três participantes do período

¹³ Fonte: <http://www.sed.ms.gov.br/sed-amplia-para-58-municipios-a-oferta-do-projeto-aja-ms/>

vespertino e três participantes do período noturno. O quadro abaixo exhibe a caracterização dos participantes:

Quadro 6 – Caracterização dos participantes

Identificação	Idade	Sexo
Estudante 1	18	Masculino
Estudante 2	17	Feminino
Estudante 3	16	Masculino
Estudante 4	16	Masculino
Estudante 5	18	Feminino
Estudante 6	17	Masculino

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

O Estudante 1 e a Estudante 5 participaram da pesquisa porque completaram a idade inseridos no Projeto, e também porque os dados coletados correspondem ao período proposto. Os estudantes foram expostos a duas questões: a primeira relacionada à trajetória escolar e a segunda ao projeto de vida profissional, porém, com o objetivo de apresentar fluidez à proposta, foi solicitado que explicassem o que gostariam de fazer após o término dos estudos.

A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista aberta (ou não estruturada), caracterizada pelo fator de o entrevistado decidir o modo pelo qual responderá às questões (LAVILLE; DIONE, 2009).

Cada coleta de dados durou dez minutos, em média, e foi oferecida aos adolescentes a oportunidade de falar de forma livre, com o mínimo possível de perguntas e intervenções. Por uma questão de sigilo, os participantes foram identificados como estudantes e também porque acredita-se que tal designação explica a condição deles no momento atual.

3.4 O Método de Análise

É de extrema relevância que os trabalhos sejam realizados com rigor, o que significa que há um método de análise que garante ao pesquisador, e aos que leem o trabalho, que os resultados do estudo possuem validade e são confiáveis (LAVILLE; DIONE, 1999). Com base nesta premissa, este tópico torna-se imprescindível para compreender a explicação das categorias e análises subsequentes.

A teoria que sustenta este estudo é a Psicologia Histórico-Cultural, que se encontra

fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, deste modo a análise dos dados obtidos é pautada neste viés.

Para compreender como Vigotski estruturou seu método com base na corrente filosófica citada acima, julga-se imprescindível a leitura do texto “Problemas de método”, porque antes de o autor expor o método que defende tece uma crítica acerca das teorias psicológicas vigentes. De acordo com Vigotski (2010):

[...] qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. Com respeito a isso, a experimentação psicológica contemporânea não constitui exceção; seus métodos sempre refletiram a maneira pela qual os problemas psicológicos eram vistos e resolvidos. Portanto, nossa crítica das visões correntes da natureza essencial e o desenvolvimento dos processos psicológicos devem, inevitavelmente, resultar num reexame dos métodos de pesquisa. (VIGOTSKI, 2010, p. 59).

No momento em que Vigotski (2010, p. 59) propôs a análise dos métodos de pesquisa também destacou que todos os experimentos de ordem psicológica, apesar de suas diversidades, apresentavam a “estrutura estímulo-resposta”. A partir desta análise, considerava que, seja qual for o procedimento psicológico em voga, “o psicólogo procura confrontar o sujeito com algum modo de situação-estímulo planejada para influenciá-lo de determinada maneira e, então, examinar e analisar a(s) resposta(s) eliciada(s) por aquela situação estimuladora [...]”. Vigotski (2010) expõe que tal situação suscitada pelo psicólogo teria um caráter “artificial”.

No que tange às pesquisas relacionadas às formas superiores e, portanto, genuinamente humanas, relacionadas ao comportamento, Vigotski (2010) sustentou que estas não podem ser estudadas tendo como subsídio a estrutura estímulo-resposta. Com o objetivo de propor o método para o estudo das formas psicológicas superiores, Vigotski (2010) expôs sua tese tendo como subsídio o materialismo dialético:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (VIGOTSKI, 2010, p. 62).

Compreender o Materialismo Histórico-Dialético requer um novo modo de pensar, que supera a forma linear que é posta pelos já conhecidos métodos científicos. Tal síntese é extraída a partir do que aponta Nagel (2015, p. 19): “Não é elencando as regras da dialética ou lembrando as leis históricas do sistema capitalista que o uso do método do materialismo

histórico estaria garantido. Ao contrário”.

De acordo com a autora, discorrer sobre a questão do método a partir de Marx é um desafio, e esse desafio ocorre porque, ao discutir sobre método, a “dificuldade” surge, pois vemos o método do mesmo modo que a sociedade burguesa. Todavia, o método marxista parte de outra perspectiva, que não se encontra em consonância com a defendida pela ciência tradicional.

Nagel (2015) expõe que as teorias antagônicas ao marxismo defendem um modo de ciência que se construa de forma sequencial, por outro lado o Materialismo Histórico-Dialético não concorda com um pensamento linear. Pires (1997) vai ao encontro do que sustenta Nagel (2015) quando afirma que

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx. (NAGEL, 2015, p. 86).

Então, o Materialismo Histórico-Dialético traz como uma das principais tarefas entender como Marx concebia a teoria. Netto (2011), a partir das concepções de Marx, expõe que

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 20-21).

Gadotti (1990) mostra que o método estabelecido por Marx tem relação com o método de Hegel, porém, a partir de Hegel, para se atingir o real é necessário ter como ponto de partida o abstrato, enquanto para Marx deve-se partir da matéria:

[...] A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. (GADOTTI, 1990, p. 19).

Vigotski (2010, p. 62) postulou que o elemento-chave para o método que defendia era proveniente “do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana”. O teórico russo afirmava que para Engels “o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do

desenvolvimento histórico”.

A perspectiva dialética reconhece que o homem é influenciado pela natureza, e também sustenta que este intervém sobre a natureza por meio das modificações que exerce sobre ela. Tal processo, conseqüentemente, desencadeia “novas condições naturais para sua existência¹⁴” (VIGOTSKI, p. 62, 2010). Esta premissa expõe, como o próprio Vigotski (2010) nomeia, o elemento-chave para que as funções psicológicas superiores sejam interpretadas e também proporciona substrato para que diferentes métodos sejam experimentados. Ainda de acordo com Vigotski (2010),

Todos os métodos do tipo estímulo-resposta partilham da inadequabilidade que Engels atribui à abordagem naturalística da história. Nota-se em ambos que a relação entre comportamento e natureza é unidirecionalmente reativa. Entretanto, eu e meus colaboradores acreditamos que o comportamento humano tem aquela “reação transformadora sobre a natureza” que Engels atribui aos instrumentos. Portanto, temos de procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos de uma nova estrutura analítica. (VIGOTSKI, 2010, p. 63, grifo do autor).

Esta estrutura analítica, exposta no excerto destacado acima, é sustentada por Vigotski (2010) a partir de três princípios, que, conforme explica, são a base para que as funções psicológicas superiores possam ser analisadas.

A primeira proposta é “analisar processos e não objetos”. A partir desta premissa, o psicólogo russo sustenta que há distinção entre analisar o objeto e analisar o processo. Isso significa que “a análise psicológica dos objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos [...]”.

Vigotski (2010, p. 64) estabelece que esse método suscita o desenvolvimento psicológico e propõe que possa ser chamado de “desenvolvimento-experimental”. Optando pela análise do processo em detrimento da análise do objeto, “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”.

A segunda proposta para a análise das funções psicológicas superiores sustentada por Vigotski (2010, p. 64) consiste na explicação com primazia sobre a descrição, porque, de acordo com o autor, apenas a “descrição não revela as relações dinâmico-causais-reais subjacentes ao fenômeno”.

Inspirado por Lewin, Vigotski (2010) sugere a utilização do termo fenotípico, que equivale à descrição, e também do termo genotípico, que corresponde à explicação,

¹⁴ Vigotski coloca a referência em nota de rodapé em *Dialectics of Nature*, p. 172, de Engels.

sustentando que não basta estudar um fenômeno por sua aparência, mas sim recorrer à sua gênese.

A terceira premissa exposta por Vigotski (2010) é nomeada “O problema do ‘comportamento fossilizado’”. O autor explica esta premissa refletindo que:

[...] em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com os processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas no assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica. (VIGOTSKI, 2010, p. 67).

De acordo com Vigotski (2010), grande parte dos estudiosos que pesquisam o desenvolvimento infantil interpretam mal a concepção de uma “psicologia historicamente fundamentada”. O autor aponta que, para esses estudiosos, pesquisar algo historicamente corresponde pesquisar um evento que ocorreu anteriormente. A partir desta crítica Vigotski (2010, p. 68) destaca a afirmativa de que “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*¹⁵: esse é o requisito básico do método dialético [...]”.

As três propostas consideradas por Vigotski, além de representarem o método para a análise das funções psicológicas superiores, também vão de encontro ao que era proposto pelas correntes psicológicas introspectiva e associacionista, o que evidencia o caráter inovador de sua proposta metodológica. Vigotski (2010) sintetizou categorias de análise de seu método assim:

[...] O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 69).

A respeito da concepção do método dialético, Kosik (1976, p. 13) considera que a dialética se ocupa da “coisa em si”, porém afirma que esta “coisa em si” não se expressa de forma imediata ao indivíduo e, no intuito de compreendê-la, é preciso fazer “um *détour*¹⁶”. Esta afirmação sugere que a partir do Materialismo Histórico-Dialético os fenômenos não devem ser investigados apenas pelo modo como se manifestam.

Ainda de acordo com Kosik (1976), o pensamento dialético diferencia-se de “representação e conceito da coisa”. Tal distinção indica “dois graus de conhecimento” e, acima de tudo, “duas qualidades da práxis humana”.

¹⁵ Itálico da edição.

¹⁶ Tradução para o português: desvio.

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático- sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático- utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1976, p. 13-14).

Entende-se, com base nas leituras acerca do Materialismo Histórico-Dialético, que não é possível fazer ciência sobre os fundamentos da cientificidade tradicional ou dos olhares sobre determinados fatos já cristalizados, mas descobrir um novo modo de fazer ciência e buscar olhares diferentes acerca dos fenômenos postos, considerando as contradições, a totalidade e o que não está aparente.

3.5 Análise e Discussão das Produções

Após a transcrição das falas dos sujeitos houve a categorização dos discursos a partir dos temas mais recorrentes e dos que não apareceram em todos os discursos, pois respondem ao problema de pesquisa e não podem ser ignorados, por constituírem o objeto do estudo.

Mesmo que as entrevistas não tenham sido longas, a análise das mesmas se mostrou produtiva, pelo fato das falas serem significativas e de os adolescentes terem sentido confiança em abordarem assuntos complexos, como o *bullying*, por exemplo.

Além do sigilo mantido na caracterização dos sujeitos, também houve ocultação do nome da escola, nome da cidade em que os alunos viveram e os nomes de colegas citados por eles, a fim de garantir o anonimato, considerando que a escola na qual estavam inseridos apresentava características únicas.

3.5.1 Trajetória escolar dos estudantes do AJA-MS

As falas dos estudantes inseridos no AJA-MS, relacionadas à vida escolar, não são extensas e muitos preferiram falar mais sobre a experiência escolar atual do que das experiências anteriores, vivenciadas em outras escolas.

Os discursos destes estudantes vão ao encontro da hipótese deste trabalho, de que

discorrer acerca da trajetória escolar implica falar também da trajetória de vida, com aspectos sociais e familiares que muitas vezes se sobressaem.

De acordo com o Dicionário *Online* de Português Michaelis (2018), a palavra trajetória é derivada do verbete ‘trajeto’, cujo significado é “espaço que alguém ou alguma coisa precisa percorrer para passar de um lugar a outro”. A mesma fonte aponta que a palavra “vida” possui uma pluralidade de significados, entre estes um indica “tempo de existência ou de funcionamento de uma coisa”.

Os significados destas palavras são aqui evidenciados para esclarecer que a fala dos estudantes inseridos no Projeto AJA-MS devem ser vistas a partir de um contexto: os jovens ainda estão percorrendo suas trajetórias escolares, suas vivências na escola não estão prontas.

Nos capítulos anteriores deste estudo, foi exposta a relevância da educação escolar para as pessoas que vivem em uma sociedade letrada, cuja ênfase concentrou-se no período da adolescência, no entanto é importante salientar que desde o ingresso na instituição escolar o indivíduo passa por transformações, logo todo percurso escolar é importante.

Como apontou Leontiev (2010) a respeito da inserção do indivíduo na escola,

[...] Todo o sistema de suas relações é reorganizado. E claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (LEONTIEV, 2010, p. 61).

Neste mesmo sentido, Asbahr (2016, p. 173), expõe que o ingresso na escola “representa um marco importante no desenvolvimento da criança que pode modificar de forma radical sua personalidade”. De acordo com a autora, uma das transformações que ocorrem quando a criança é inserida no ambiente escolar refere-se à mudança em relação à posição social. Neste contexto, é necessário assumir novos deveres, e é exigido que organize seu trabalho de modo metódico no ambiente escolar.

Pasqualini (2016) explica que mesmo que a formação de conceitos culmine na adolescência, os anos anteriores nesta instituição são imprescindíveis para que este processo ocorra:

[...] as bases para sua formação são construídas já na educação infantil. Os conceitos práticos que marcam a idade pré-escolar não desaparecem, mas tornam-se subordinados aos conceitos teóricos gerais. Isso significa que o trabalho anterior do pensamento não se perde, ao contrário: os conceitos mais simples são incorporados aos mais complexos. O pensamento não recomeça do zero a cada novo estágio do desenvolvimento, mas recria o significado a partir do que já está formado, complexificando sua estrutura psíquica [...]. (PASQUALINI, 2016, p. 85).

Neste sentido, Anjos (2013, p. 20) assevera que as mudanças que aparecem no período da adolescência iniciam-se antes. O autor sustenta que na adolescência há um avanço qualitativo das transformações originadas na infância, logo ignorar as fases anteriores do desenvolvimento “seria adotar uma atitude que desconsidera a processualidade, isto é, a gênese, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada por Vigotski [...]”.

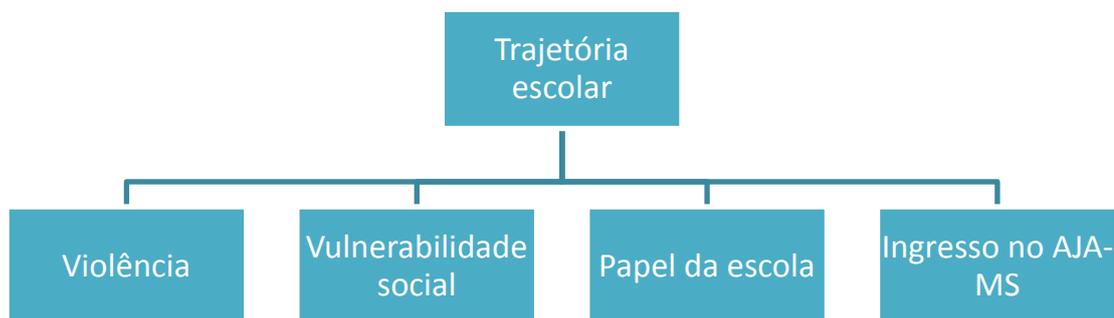
A respeito da trajetória escolar, três alunos expuseram que enfrentaram dificuldades logo no início desta vivência – por causa do *bullying*, relatado pelo Estudante 1; pela dificuldade nos relacionamentos interpessoais, como o caso do Estudante 3; ou, de forma mais grave, por não ser inserida na escola no início da idade escolar, como a situação da Estudante 5, que relatou que quando estava com sete anos sua mãe não encontrou vaga na escola para efetuar sua matrícula.

Esta última situação evidencia que mesmo que a legislação, expressa pelo ECA (BRASIL, 1990), assegure o direito à escola, nem sempre este direito se consolida na prática, questão que foi exposta no primeiro item neste capítulo. Em síntese, condições de exclusão que afetam a trajetória escolar frequentemente possuem um fundo sócio-político.

Não é possível estabelecer até que ponto estas mazelas que ocorrem dentro e fora do contexto escolar – e nem é objetivo deste estudo identificar este processo – podem influenciar na apropriação dos conteúdos científicos, que é papel da escola. Porém, pode-se afirmar com segurança que estes problemas foram marcantes na trajetória dos alunos participantes da pesquisa, influenciando em repetências e evasões.

Foram elencados três subeixos vinculados ao eixo de trajetória escolar: violência, vulnerabilidade social, papel da escola e ingresso no AJA-MS. Estes subeixos encontram-se em consonância com a fala dos jovens.

Figura 1 – Chave de Análise 1



Fonte: Organizado pela autora, 2019.

3.5.1.1 Violência

As falas relacionadas à violência são recorrentes nas respostas acerca da trajetória escolar dos jovens entrevistados. Esta violência verbalizada relaciona-se à que sofrem e também à que praticam. Dos seis estudantes participantes da pesquisa, quatro expuseram em suas falas vivências de violência na escola.

No relato do Estudante 1 percebe-se o sofrimento causado pelo *bullying*:

[...] foi uma coisa que eu não conseguia mudar nem dentro da escola... eu não conseguia fazer nada com isso, você tinha que ver as pessoas zutando, você e não podia fazer nada, você não... se você fosse reclamar... depois, ainda, dependendo até se você fosse reclamar para a própria pessoa que tava te fazendo bullying, você acabava sofrendo mais bullying ainda ou até caso de eu chegar a apanhar na escola por causa de eu achar ruim do outro de tá me zutando, de tá fazendo bullying [...]. (E. 1, 2018).

Na fala da Estudante 2 a violência está diretamente relacionada à evasão na trajetória escolar: “[...] toda vez, quando eu entrava numa escola, eu parava. Na metade do ano eu já saía por causa de briga ou de alguma encrenca que eu arrumava. Só que, de alguns tempos para cá, eu comecei a melhorar, aí eu não arrumei mais briga [...]” (E. 2, 2018).

A mesma Estudante também expõe a violência praticada: “quando eu fico nervosa eu me estresso, eu quero fazer alguma coisa, eu quero bater em alguém, eu fico nervosa” (E. 2, 2018).

Tal relação que envolve a violência sofrida, e posteriormente praticada, também pode ser observada na fala do Estudante 3:

[...] eu sempre tive esse problema com esse negócio de pessoas, daí, na quinta série eu fui para (cita o nome da cidade) e lá o pessoal da escola os funcionários eram legais só que tinha os alunos não era que nem aqui era diferente eles faziam tipo uma mini gangzinha tipo coisa de filme americano só que no início eu odiava por

que tipo a pessoa encurralava 5 pessoas encurralava uma para pegar o lanche que ela levou e eu ficava puto da vida daí na quinta vez que eu vi isso quinta quarta vez que eu vi isso eu perdi a cabeça e fui lá resolver. (E. 3, 2018).

O Estudante 6 relata uma expulsão por causa de um comportamento violento: “[...] sexto ano eu gostava de uma guria e ela pegou e saiu da escola, aí eu fiquei bravo. De novo mudei de escola, quando eu gosto de uma guria ela tem que ficar comigo, se não aí eu peguei e saí da escola, aí eu arrumei briga lá e fui expulso” (E. 6, 2018).

Quando se faz a análise de como os temas violência e adolescência se relacionam, identifica-se que o fenômeno da violência permeia a vida dos adolescentes em diferentes dimensões:

Além de constituir fenômeno complexo e multifacetado, a violência contra crianças e adolescentes se manifesta em diferentes arenas da vida – doméstica, comunitária, pública, institucional – assumindo diferentes formas – física, psíquica, simbólica, dentre outras. [...] (MUNDIM; LACERDA, 2011, p. 21).

A violência que ocorre na escola não é uma realidade vivenciada na trajetória escolar apenas dos alunos que foram entrevistados nesta pesquisa. No relatório da UNICEF, divulgado no dia 6 de setembro de 2018, foi apresentado que aproximadamente 150 milhões de estudantes afirmaram que foram alvos de violência cometida por colegas dentro da escola ou mesmo ao redor desta. Tal soma (150 milhões) corresponde à metade dos adolescentes entre 13 e 15 anos inseridos na escola (UNICEF, 2018).

Com base em uma perspectiva dialética, parte-se da premissa de que a violência que ocorre nas escolas não se finda em seus muros. Neste sentido, concorda-se com Vital e Urt (2015) quando asseveram que a escola se configura como “[...] um dos contextos por onde a violência se expressa, pois como instituição é alvo do poder político, econômico e social. É um espaço de visibilidade social que vem sendo avaliada historicamente em seus diversos aspectos” (VITAL; URT, 2015, p. 64).

Costa e Barroco (2013) relembram que a partir da teoria aqui referendada, a educação vincula-se à apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade, e percebem que, ao passo que a violência escolar é um fenômeno posto, há uma contradição: “[...] o espaço destinado, em nossa sociedade, para a formação humana emancipatória, partindo do pressuposto de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, tem produzido e reproduzido condutas que são o exato contrário da sua função” (COSTA; BARROCO, 2013, p. 11).

Para Abromovay e Rua (2002), a violência que ocorre nas escolas não é um fenômeno novo no mundo ocidental. Apontam que esta forma de violência é um problema social sério, não se restringindo apenas por ser um objeto de reflexão. As autoras também consideram que

os primeiros estudos relacionados ao tema datam de 1950, nos Estados Unidos, no entanto as perspectivas relacionadas a este assunto mudaram em alguns aspectos, e os transtornos vinculados à violência escolar tornaram-se mais graves.

Neste sentido, Charlot (2002) assevera que a violência escolar, apesar de não ser um fenômeno recente, assume novas configurações. Dentre as causas destas configurações, podem ser citadas o aparecimento de armas no espaço escolar, a propagação do consumo de entorpecentes e o crescimento das gangues, por exemplo. Tais fenômenos, de acordo com Abromovay e Rua (2002), influenciam o cotidiano das escolas, que, por vezes, podem até mesmo estar vinculadas ao narcotráfico.

Para as autoras, outra mudança diz respeito ao fato de as instituições escolares e seus arredores não serem mais espaços protegidos e, por isso, tornarem-se parte da violência que permeia o espaço urbano. Outra consequência é o fato de a escola não simbolizar mais um local seguro para os estudantes e ter deixado de possuir vínculo com a coletividade (ABROMOVAY; RUA, 2002).

De acordo com elas,

Como não poderia deixar de ser, mudou também o foco de análise do fenômeno em comparação aos primeiros estudos. Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles. (ABROMOVAY; RUA, 2002, p. 13).

Charlot (2002, p. 434) postula que há diferenças entre três tipos de violência que ocorrem no contexto escolar, portanto há distinção entre “violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola”.

Em relação à violência *na* escola, Charlot (2002) esclarece que esta caracteriza-se por ser produzida no âmbito escolar, porém sem estar vinculada às atividades da escola. Este tipo de violência pode ser exemplificada quando um grupo entra no espaço escolar a fim de resolver conflitos relacionados às disputas do bairro. Nesta situação, a violência que ocorreu na escola poderia ter ocorrido em qualquer outro lugar. Mesmo assim, o autor assevera que deve ser analisado o fato de a instituição escolar não se configurar mais como “abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola” (CHARLOT, 2002, p. 434).

A violência *à* escola vincula-se às ocorrências na escola e ocorre quando os discentes causam danos ao patrimônio escolar, agredem os professores fisicamente ou verbalmente. Este tipo de violência caracteriza-se pelo fato de ser contra a escola ou os representantes desta

(CHARLOT, 2002).

A violência *da* escola, por sua vez, caracteriza-se por ser,

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 435).

De acordo com Charlot (2002), a distinção entre estas manifestações de violência é necessária, considerando que a escola tem poucos meios de enfrentamento em relação à violência *na* escola, ao passo que ainda pode agir nas expressões de violência *à* escola e *da* escola.

Nas falas dos alunos desta pesquisa, percebe-se a prevalência da violência *na* escola. Nota-se, também, por meio das falas, que a escola nas quais estavam incluídos não apresentou uma ação efetiva em relação a essa violência. Talvez por isso os alunos reajam a esta violência sofrida também praticando violência, como no caso do Estudante 3, ou mesmo evadem da instituição, o que foi visualizado nos casos da Estudante 2 e do Estudante 6.

Segundo Costa (2014), evidenciar a violência como um fenômeno social e posteriormente como fenômeno escolar não é negar que a violência que ocorre nas instituições escolares é permeada por “particularidades”, e também não é negar que este fenômeno pode ser enfrentado. Para a autora,

[...] Significa, antes disso, destacar que a sua manifestação nas relações escolares explicita uma maneira de se organizar econômica e socialmente que ao se estruturar pela violência permite que suas instituições repliquem as relações violentas extramuros, pois a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real. A ideia da escola como uma instituição segregada da sociedade, como um espaço livre dos seus vícios já fora superada. (COSTA, 2014, p. 52).

Afinal, se a violência é um fenômeno posto no modo como a sociedade se organiza, e a escola é uma das instituições onde este fenômeno se manifesta, a questão que surge é: de que forma a violência escolar pode ser enfrentada ou prevenida?

Francisco e Coimbra (2015) propõem uma resposta à esta pergunta:

As escolas deveriam funcionar como espaços de proteção e emancipação na vida dos alunos, ao trabalhar com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, produzidos historicamente pelo gênero humano, em suas diferentes dimensões. Tais aspectos poderiam auxiliar os estudantes a romperem com a difusão de estereótipos, a naturalização das situações de violência e a perseguição dos pares, aspectos esses que favorecem ocorrências de bullying escolar [...]. (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 193).

Ao mesmo tempo, estes autores asseveram que muitas vezes a escola tem negado e secundarizado aspectos relacionados à formação humana. Tal negligência por parte desta instituição pode ser observada pela estimulação da competitividade entre os alunos e a ênfase

na preparação para o ingresso no mundo de trabalho. Caso a escola identificasse estas diferenças, “a dinâmica da violência em suas diferentes manifestações poderia ser alterada, e a sociedade avançaria em seu efetivo processo de transformação” (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 193).

Charlot (2002, p. 442) adverte que “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola...”. A partir desta expressão, o autor não desconsidera que a violência está relacionada às questões da sociedade, tais como a desigualdade e modos de dominação. Contudo, assevera que este fenômeno também está vinculado às atividades do cotidiano escolar.

Percebe-se a partir das discussões apresentadas pelos autores e também pelas falas dos discentes que devem ser planejados e executados meios de enfrentamento à violência para que a escola, enfim, possa cumprir o seu papel de transmissão de conhecimentos, proporcionando aos alunos a possibilidade de humanização.

3.5.1.2 Vulnerabilidade social

Na introdução deste trabalho foi preliminarmente apresentada a razão da utilização do verbete ‘vulnerabilidade’ nesta pesquisa. Neste momento, porém, são apresentadas algumas definições de vulnerabilidade, a fim de que este conceito seja melhor compreendido e para entendimento de o porquê das falas de alguns estudantes terem sido contextualizadas nesta perspectiva.

De acordo com Rocha (2007, p. 22), no que tange ao campo das políticas sociais há uma heterogeneidade relacionada às terminologias que são empregadas em um contexto histórico. Neste âmbito, a autora ressalta que durante um longo tempo as políticas sociais estavam concentradas à “pobreza, miséria e indigência”, mas que após este momento histórico houve atenção ao entendimento de exclusão social, e atualmente as políticas sociais encontram-se mais focadas em situações de risco e vulnerabilidade social.

Monteiro (2011) explica que os primeiros estudos sobre vulnerabilidade foram propostos por Glewwe e Hall, e o entendimento do conceito restringia-se ao âmbito econômico. Estes autores concentraram o foco na “capacidade de mobilidade social, uma vez que o fator econômico influencia na redução de oportunidades, interferindo diretamente nas possibilidades de acesso a bens e serviços” (MONTEIRO, 2011, p. 31-32).

Todavia, de acordo com Oviedo e Czeresnia (2014), a concepção de vulnerabilidade incorporou-se à área de saúde pública e possui importância neste campo há mais de vinte

anos. A introdução do conceito de vulnerabilidade nesta área surgiu como possibilidade de entendimento do conceito de risco, que segundo Rocha (2016) afirma,

Historicamente, no processo da descoberta da AIDS, utilizava-se o termo “fator de risco” para designar os grupos sociais onde primeiramente emergiram casos da síndrome. Mais tarde, os detentores de tais “alegorias” passaram a ser estigmatizados e destituídos de sua humanidade. Inseriu-se, então, a terminologia “grupo de risco”, que passou a ser também combatida por pressupor a ideia de “comportamento de risco”, identificável por características individuais próprias. (ROCHA, 2016, p. 2).

Portanto, a utilização do conceito de vulnerabilidade surgiu a fim de garantir um olhar mais compreensivo no que se referia à complexidade dos aspectos que abrangem a relação doença e saúde (OVIEDO; CZERESNIA, 2014, p. 2).

Segundo Cruz e Hillesheim (2011, p. 300), o conceito de vulnerabilidade foi introduzido na área da saúde a partir das pesquisas de Mann, Tarantola e Netter (1993), estudiosos que propuseram “indicadores de avaliação do grau de vulnerabilidade à infecção e ao adoecimento”. Estes pesquisadores sugeriram a possibilidade de avaliar o cruzamento em três dimensões relacionadas à vulnerabilidade: individual, programática e social.

[...] individual (conhecimento do indivíduo sobre o agravo e a existência de comportamentos relacionados à ocorrência da infecção), programático (acesso e organização dos serviços de saúde, vínculo entre os usuários e os profissionais, existência de ações preventivas e de controle da saúde) e social (perfil da população da área de abrangência, considerando-se o acesso à informação, investimentos em serviços sociais e de saúde, acesso aos serviços, mortalidade infantil, condições devida das mulheres, índice de desenvolvimento humano e relação de gastos com educação e saúde). (CRUZ; HILLESHEIM, 2011, p. 300).

De acordo com Monteiro (2007), o conceito de vulnerabilidade social

[...] pressupõe um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade vida dos sujeitos. (MONTEIRO, 2007, p. 35).

A partir do conceito no campo da saúde, o termo vulnerabilidade social também foi propagado na assistência social, principalmente para caracterizar as pessoas que precisam das políticas assistenciais, que neste campo do saber são identificadas como “usuário”:

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004, p. 33).

Nesse contexto, Rocha (2016) também considera que uma pessoa não deve ser vista como vulnerável, porque

[...] ela pode, isso sim, encontrar-se em situação de vulnerabilidade social, produzida pela amálgama de situações presentes no contexto social em que está inserida. Fica claro que ela poderá, em outro momento, encontrar-se em uma situação diferente, mas não por “seu esforço”, já que é uma produção social. (ROCHA, 2016, p. 18).

Esta afirmativa vai ao encontro da perspectiva teórica defendida nesta pesquisa, que considera que o indivíduo não é vulnerável, mas que o contexto no qual está é que o coloca em situação de vulnerabilidade. O indivíduo não deve ser culpabilizado, e não deve ser visto como falta de “esforço” o fato de ele não conseguir se movimentar (ROCHA, 2016).

Não foi realizado nenhum tipo de levantamento relacionado à questão socioeconômica dos participantes da pesquisa, no entanto algumas falas relacionadas à trajetória escolar remetem à vulnerabilidade, considerando que esta terminologia não se restringe aos aspectos relacionados à renda, mas sim ao acesso aos bens culturais e materiais.

Nota-se o fator socioeconômico na narrativa do E. 3, por exemplo, quando este afirma: “[...] depois disso eu fui, porque lá a gente não tinha... a minha mãe não tava conseguindo arranjar *din* (hesita)... trabalho e a gente *tava* devendo quase até a alma lá, daí a gente mudou para outra cidade” (E. 3, 2018).

Os fenômenos relacionados às questões da vulnerabilidade socioeconômica são expressos quando os estudantes expressam a dificuldade de chegar à escola devido à falta de vale transporte ou pelo fato de a escola ser muito distante de sua residência. O Estudante 4 relata: “eu gostava da escola depois que eu comecei a vim pra cá... antes era ruim pra mim... tava sem passe e sem dinheiro, eu faltava às vezes aí meu pai trazia às vezes eu de carro ou de moto”.

O Estudante 6 cita o problema referente ao acesso à escola duas vezes. A primeira logo no início de sua trajetória escolar “Ah assim do primeiro ano eu não lembro nada eu só lembro que estudei bem longe de casa [...]”, e a segunda no sexto ano, quando ele fala que “a outra escola era muito ruim porque era muito longe e era muito pequeno”.

Em nenhum momento o estudante revelou o local em que residia nestes períodos citados, no entanto é percebido que a distância da instituição escolar se constitui um fator marcante em sua trajetória escolar.

À primeira vista o problema relacionado à distância da escola pode parecer sem importância, ao considerar que a sociedade moderna dispõe de veículos que permitem a transição dos alunos para terem acesso à escola, no entanto é importante frisar que o

Estudante 6 não disse quais eram suas circunstâncias anteriores de moradia e suas condições de acesso à instituição escolar.

Salienta-se que mesmo que as falas em destaque tenham sido identificadas no âmbito da trajetória escolar, percebe-se de forma latente situações relacionadas à vulnerabilidade no contexto da escolha profissional, quando os adolescentes são levados a um trabalho ou a uma escolha – ou ausência de escolha –, devido a questões socioeconômicas.

3.5.1.3 Papel da escola

Nas respostas acerca da trajetória escolar houve poucas referências diretas à instituição escolar, porém foi possível identificar semelhanças entre as falas dos estudantes e os resultados das produções científicas (teses, dissertações e artigos), expostas e analisadas no segundo capítulo, que sustentam que a escola é um local valorizado pela interação que ocorre entre pares:

[...] e as amigades, cara, é sempre bom! Até então até fazer trabalho de escola era muito bom fazer trabalho de escola, porque tinha sempre aquele monte de gente, né? Tem um monte de pessoas que eram meus amigos de verdade, que até então são amigos meus até hoje... alguns sumiram. (E. 1, 2018).

As afirmativas da Estudante 2 estão em consonância com a exposta pelo Estudante 1:

No primeiro dia que eu entrei na escola eu achei meio chata, por causa que eu não falava com ninguém praticamente, aí eu achei meio chato tudo isso. Mas no segundo dia já mudou tudo, né? Porque eu comecei a... como eu posso dizer? É... entrou três amigas minhas aqui, aí a gente ficou na minha sala também, e tava me ajudando bastante também nos estudos, tipo porque eu tinha algumas dificuldades em algumas matérias de Matemática. (E. 2, 2018).

Apesar de os diálogos atribuírem importância às amigades, percebe-se também que estas relações estão vinculadas aos processos de aprendizagem. No primeiro diálogo, o Estudante 1 lembra que realizava os trabalhos escolares com os amigos, e no segundo diálogo, pertencente à Estudante 2, as amigades auxiliam nas matérias em que tem dificuldades. Estas falas, que manifestam a importância da amizade, estão em sintonia com o esperado nesta fase em que a atividade dominante é a comunicação íntima e pessoal.

De forma semelhante, o Estudante 4, que falou pouco sobre sua trajetória escolar, em uma de suas poucas referências às suas vivências escolares, verbalizou sua experiência na escola atual: “[...] quando eu comecei a estudar aqui nos primeiros dias eu gostava dessa escola, nos primeiros dias que eu cheguei aqui eu gostei dessa escola... eu tinha muitos amigos, eu jogava bola aqui. A gente fez um time [...]” (E. 4, 2018). Tal fala também vincula a escola a um local que favorece as interações.

Por outro lado, a Estudante 2, cuja fala foi colocada em destaque acima, expressa também outra ideia em relação à escola: “Eu acho que a escola é um bom lugar para ficar, que ajuda, que, tipo, só tenta jogar você para o outro lado. Tenta te ajudar o máximo que consegue. Aí, se você não quer nada com a escola, eles te tiram, mas é bom estar aqui. Eu me sinto bem” (E. 2, 2018).

Percebe-se nesta fala uma visão contraditória em relação à escola. Por um lado, é uma instituição que auxilia a estudante, que a leva para ‘outro lado’, porém passível de exclusão caso não atenda aos critérios impostos pela instituição.

3.5.1.4 Ingresso no AJA-MS

Como foi explicitado no início deste capítulo, não constitui objeto deste estudo analisar o Projeto AJA-MS, logo este subeixo foi elencado porque alguns alunos trazem a experiência deste Projeto em suas falas. Deste modo, neste item a proposta é entender o que os estudantes verbalizam, e não avaliar o AJA-MS.

Percebe-se que este Projeto faz parte da trajetória escolar destes alunos de forma marcante, pois significa um meio de reintegrarem-se à escola:

[...] voltei a estudar o ano passado foi aqui na Escola 1, e para mim isso melhorou, não sofro aquele bullying que eu sofria antes, e agora eu brinco com os meninos, os meninos brinca comigo e são tudo amizade. Agora aqui eu me identifico mais com os meninos, os pessoal daqui são até mais legais, os professores também. (E. 1, 2018).

A Estudante 2 também fala sobre sua experiência, manifestando a vontade de concluir seus estudos nesta instituição:

[...] uma escola que eu quero ficar, e que eu gostei muito que é a escola 1, que de todas as escolas que eu entrei nenhuma eu consegui me apegar, ficar lá na escola... Querer ficar aqui eu consegui querer ficar. Gostei muito e tô aqui até hoje. Eu pretendo ficar aqui até eu terminar meus estudos tudinho se eu não errar nada, eu espero né... (E. 2, 2018).

É necessário ponderar que é aguardado que a escola que emprega este Projeto em suas instalações agrade aos jovens, porque a metodologia difere das demais utilizadas e ainda oportuniza a conclusão do ensino básico de forma mais curta.

Além destas situações, no espaço desta instituição os alunos interagem com outros que também estão em distorção idade-ano e, muito provavelmente, vivenciaram circunstâncias semelhantes em escolas anteriores. Esta interação é valorizada por eles, considerando que estão na fase em que a atividade-guia é a comunicação íntima e social.

As repetências e/ou evasões que propiciaram a distorção idade-ano ao estudante

atendido pelo Projeto AJA-MS evidenciam que, talvez, este aluno não tenha atendido aos critérios estabelecidos pelas instituições de ensino nas quais estavam inseridos anteriormente. Aparentemente, a condição para reinserção destes estudantes foi uma metodologia nova.

3.5.2 Projeto de vida profissional

As falas relacionadas ao projeto de vida profissional foram mais positivas. No caso de uma entrevista (Estudante 4), o adolescente falou pouco acerca da sua trajetória escolar, mas elencou várias possibilidades relacionadas ao futuro profissional, manifestando estar mais à vontade com esta questão.

Ressalta-se, no entanto, que mesmo que os entrevistados tenham apresentado expectativas em relação ao processo de escolha, em alguns momentos foi possível identificar que tais escolhas não eram feitas de modo puramente intencional e deliberado. Exemplifica-se esta situação por meio da fala da Estudante 2, que explica a necessidade de posicionar-se no mercado de trabalho para auxiliar a família, considerando que apenas sua mãe trabalha no momento. Contudo, a Estudante 2 não realizou uma escolha, não fala o trabalho que pretende pleitear.

Sobre esta situação, Soares (1985) postula que o jovem quando se depara com a questão de decidir sobre o seu futuro, frequentemente não possui o discernimento de que faz parte de um contexto muito maior, o qual é regido por uma ideologia. Muitas vezes o jovem não é capaz de ter clareza do modo de como as relações sociais e as relações de trabalho são engendradas no contexto em que está.

Ainda de acordo com a autora supracitada, no sistema regido pelo capitalismo “a ideologia dominante muitas vezes pensada como alguma coisa abstrata, pode ser observada na prática através dos aparelhos ideológicos utilizados pelo estado para a sua reprodução que são, entre muitos, a escola, a família e os grupos sociais” (SOARES, 1985, p. 28).

Neste contexto, Soares (1985) adverte que a escolha não se configura como opção pois, as pessoas não são instigadas a escolher de fato, como o capitalismo pressupõe. De modo contrário, o processo de escolha é perdido devido à ausência de oportunidades verdadeiras.

Considerar que o processo de escolha profissional depende das condições concretas de cada adolescente é uma tese importante que está em sintonia com a Psicologia Histórico-Cultural. Concorde-se com Bock (2001) quando estabelece a distinção entre a perspectiva liberal e a crítica:

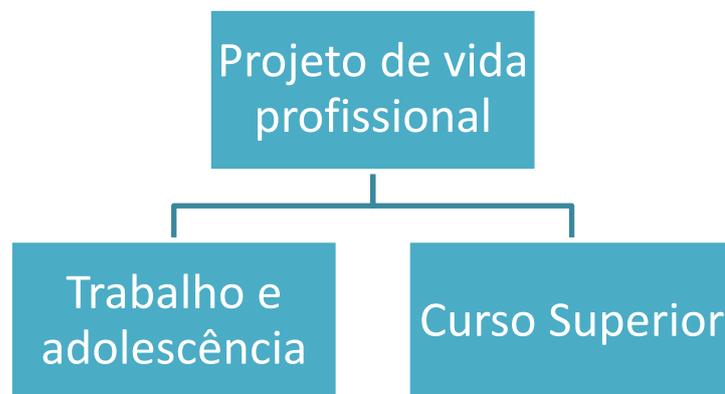
[...] na perspectiva liberal, tudo está nas mãos do indivíduo, ele é o único responsável pela escolha profissional que, se bem realizada, aponta para o sucesso

social e financeiro. Entretanto, na perspectiva crítica, é a estrutura social e econômica que explica o posicionamento da pessoa na sociedade, empurrando-o para um lado ou outro. Nesta ótica, o indivíduo não tem autonomia para definir seu caminho e constitui-se como reflexo da sociedade (BOCK, 2001, p. 36).

Entende-se, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o jovem pode fazer uma escolha, mas para tomar uma decisão precisa estar instrumentalizado.

A partir das falas destes estudantes, foram estabelecidos dois subeixos: trabalho e adolescência e curso superior.

Figura 2 – Chave de Análise 2



Fonte: Organizado pela autora, 2019

3.5.2.1 Trabalho e adolescência

Se escolhermos a posição na vida a qual podemos trabalhar pela humanidade, nenhum encargo irá nos pôr para baixo, pois esses encargos são sacrifícios pelo bem de todos, então não experimentaremos alegria mesquinha, limitada e egoísta, mas nossa felicidade irá pertencer à milhões, viveremos de ações silenciosas mas em constante trabalho, e sobre nossas cinzas serão derramadas quentes lágrimas de pessoas nobres (MARX, s/d).

O excerto em destaque pertence à primeira publicação de Karl Marx, “Reflexões de um Jovem sobre a Escolha de uma Profissão”. Neste texto o autor fala acerca do processo de escolha, salientando que esta é um privilégio para o homem, diferentemente dos animais que ficam presos às suas limitações biológicas.

Marx (2004) coloca que a alienação ou exteriorização do trabalho é causada, primeiramente, pelo fato de o trabalho caracterizar-se por ser externo a quem executa essa atividade. Isto é, o trabalho, não pertence genuinamente à natureza do homem, portanto o homem, para se realizar no trabalho, precisa negar sua natureza. Tal situação, de acordo com o referido autor, causa sofrimento, pois o homem encontra-se impossibilitado de manifestar de forma livre sua energia, sua natureza.

Neste contexto, Marx (2004) assevera que o trabalhador sente bem-estar apenas em seus dias de folga, em que não executa suas atividades laborais,

[...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou de outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho o qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação [...]. (MARX, 2004, p. 83).

Entende-se, a partir do que postula Marx (2004), o caráter dialético do trabalho. O homem, por intermédio do trabalho, diferencia-se de outras espécies, humanizando-se, contudo se depara com o sofrimento e a alienação pela negação de sua natureza animal. Deste modo, “O animal se torna humano, e o humano, animal” (MARX, 2004, p. 83).

Urt (1993) postula, a partir da teoria marxista, que a diferenciação do trabalho dos homens do trabalho dos animais é o fato de os homens serem dotados de consciência e intencionalidade, logo entender “de que modo os homens transformam a natureza, como se organizam, como produzem, é necessário para se compreender seu comportamento. As relações de trabalho determinam o comportamento do indivíduo e suas manifestações” (URT, 1993, p. 63).

É importante salientar a discussão exposta acima, neste subeixo, porque não estão limitadas à análise das falas dos estudantes acerca do trabalho, mas compõem um dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que, amparada pelo Materialismo Histórico-Dialético, sustenta que o trabalho permitiu que o homem se distinguisse dos animais.

Rios (2015) postula que o trabalho é a atividade dominante na vida adulta, no entanto ressalta que este fator permeia todo o desenvolvimento psíquico, frisando que esta atividade auxiliou na delimitação dos estágios.

[...] Foi por conta de determinado grau de complexificação das forças produtivas que as crianças precisaram ser afastadas da atividade de produção e passaram a realizar a atividade de brincadeira e de estudo como momentos preparatórios para a vida adulta. A sucessão dos estágios também está relacionada a uma necessária ordem para adquirir a experiência social acumulada pela humanidade, isto é, a uma sequência lógica de apropriação das objetivações resultantes do trabalho de gerações humanas, que conduz à humanização do indivíduo. (RIOS, 2015, p. 95).

No que se refere à interface que se estabelece entre trabalho e adolescência neste estudo, a discussão entre os dois temas ocorre em torno da escolha. No segundo capítulo, no tópico referente ao projeto de vida profissional, foi abordado o fator marcante que as questões relacionadas à renda apresentam no processo de escolha profissional.

Ao contextualizar a questão do trabalho com os alunos entrevistados nesta pesquisa, identifica-se que metade já executa algum tipo de atividade laboral, o que indica que, para

metade destes estudantes, o estudo não se caracteriza como única atividade.

A Estudante 2 auxilia sua mãe em trabalhos domésticos (na própria casa), e destaca a vontade de conseguir logo um trabalho para auxiliar a família: “[...] eu tô querendo trabalhar para ajudar minha mãe em casa, por que é só ela lá em casa” (E. 2, 2018). O Estudante 4, por sua vez, auxilia seu pai nas atividades de pedreiro: “[...] tem vez que eu ajudo meu pai, ele trabalha de pedreiro, aí eu ajudo ele. Só trabalho meio período. Trabalho de manhã, de vez em quando eu chego aqui tarde” (E. 4, 2018).

A Estudante 5 trabalha no ramo de vendas, e tem vontade de abrir uma empresa. Ela afirma: “[...] minha meta mesmo é conseguir montar uma empresa para mim, porque eu já trabalho nesse ramo de vendas e eu gosto muito disso, e eu prefiro continuar nisso. [...] Trabalho desde os 16 anos mais ou menos, eu prefiro prender meu padrão nisso. (E. 5, 2018).

O Estudante 6 diz: “eu tô trabalhando no mercado, só domingo que é minha folga. Tô trabalhando das 7 horas da manhã até às (inaudível) (E. 6, 2018).

Percebe-se em algumas falas a ausência da questão da escolha. Tal afirmativa não significa que estes jovens não fizeram uma escolha, mas sim que este fato não é identificado nas falas. No caso da Estudante 2, como foi exposto no tópico anterior, existe a vontade de trabalhar, mas não há a escolha do trabalho. Em relação à Estudante 5, apesar de ser possível visualizar a vontade de construir uma empresa, esta vontade está sedimentada em uma função laboral que ela executa desde os 16 anos.

No que tange à relação entre trabalho e adolescência, Leal e Mascagna (2016) fornecem elementos para entender melhor esta vinculação. Para as autoras, a educação, em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que objetiva a formação de um novo homem e também de uma nova sociedade, deve promover na população adolescente,

[...] necessidades e motivos que lhe permitam incorporar-se ativamente na produção social e na vida da comunidade. Para isso, essa educação deve impulsionar o desenvolvimento cognitivo que permita a compreensão da realidade em sua essência, favorecendo a inserção e atuação nessa mesma realidade (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 235).

Deste modo, a escola aliada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, atendendo ao pressuposto de socializar saberes de forma sistematizada, vai além de instrumentalizar os estudantes para atenderem a demanda do mercado.

Neste sentido, os jovens, ao terem acesso à educação que propicia a eles o desenvolvimento psíquico, podem refletir acerca do trabalho, apreendendo todos os fatores que o engendram. A partir deste posicionamento crítico, estes sujeitos podem usufruir de sua cidadania e refletir sobre sua atividade laboral. Desta forma, o trabalho não será caracterizado

apenas por propiciar a sobrevivência.

A sociedade, como se apresenta na atualidade, atingiu avanços importantes em relação às questões tecnológicas, no entanto, atrelado ao desenvolvimento dos processos produtivos, houve a desumanização dos indivíduos em um complexo em que estes se encontram oprimidos e alienados. Por conseguinte, o adolescente que representa esta sociedade também está em uma situação de alienação e, como acontece com os outros homens que convivem nesta sociedade, tem suas potencialidades limitadas (LEAL; MASCAGNA, 2016).

3.5.2.2 Curso superior

Ao contextualizar o tema para os alunos do Projeto AJA-MS que foram entrevistados nesta pesquisa, observou-se que todos, em algum momento, citaram a vontade de realizar um curso superior. As motivações para o ingresso no curso superior variam e podem corresponder a uma identificação pessoal ou mesmo ao cumprimento de uma exigência para ingressarem no mercado de trabalho.

O Estudante 1 apresenta a vontade de fazer um curso superior vinculado ao seu interesse pessoal:

[...] a primeira coisa que eu quero fazer é tenho na minha mente é eu terminar o médio é sair do ensino fundamental e terminar o médio fazer o médio fazer o médio e fazer os cursos na profissão que eu gosto que seria mecânica é eu queria é fazer meus cursos terminar o médio aí sim até então fazer uma faculdade de engenharia mecânica se chegar o caso dessa oportunidade de eu conseguir fazer a faculdade de engenharia mecânica se chegar ao caso essa oportunidade deu conseguir fazer a faculdade de engenharia mecânica e mais pra frente e mais pra frente ter é ser dono da minha própria empresa. (E. 1, 2018).

De forma semelhante, o Estudante 3 coloca a sua vontade de realizar um curso superior, vinculado também à uma identificação pessoal:

[...] olha, eu tô pensando em ser biólogo marinho ou focar mais na parte da Psicologia, ou com máquinas, mas ainda não tenho certeza... eu sempre gostei da natureza, dos animais e eu gosto da água também, e por isso biólogo marinho, e máquina porque eu acho interessante montar as coisas... dá uma, e Psicologia, coisas assim, porque eu tenho interesse em saber como funciona o humano. (E. 3, 2018).

O Estudante 4 manifesta a vontade de realizar um curso superior e reconhece a função, porém não intitula o nome da profissão: “[...] também queria ser... esqueci o nome que cuida de animais...” (E. 4, 2018). Situações similares acontecem com a Estudante 5 e o Estudante 6. A Estudante 5 afirma: “se for para fazer uma faculdade eu penso em fazer professora”; e o Estudante 6 sustenta que gostaria de fazer “Direito Civil”, porém não existe curso superior com este nome.

Estas falas evidenciam que os estudantes apresentam a vontade de se qualificar por meio de uma faculdade, no entanto também apresentam seu desconhecimento em relação ao curso superior que pretendem. Tal situação revela que possivelmente não refletiram de fato acerca da escolha de um curso superior. Aparentemente, manifestam a vontade de cursar uma faculdade, porque talvez esta estratégia seja, para eles, uma forma de estarem melhor qualificados para a inserção no mercado de trabalho.

Na fala da Estudante 2 foi percebido que a motivação para ser inserida no curso superior está muito atrelada ao desejo de posicionar-se no mercado de trabalho: “[...] eu quero entrar na faculdade, pelo menos fazer a primeira série ou o primeiro ano. Sei lá... participar um pouco, aí conseguir um trabalho e tentar arrumar uma casa, que eu também tenho que ajudar minha mãe [...]”. (E. 2, 2018).

Ao falar sobre o que pretende fazer após concluir os estudos, a mesma Estudante enfatiza a vontade de conseguir o trabalho, mas não nomeia o trabalho que pretende, somente destaca a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho para auxiliar a família. Outra fala que deve ser discutida está relacionada à necessidade de estar em um curso superior, “participar um pouco”, pela exigência do currículo. O curso superior almejado, assim como o trabalho, não é mencionado. Evidencia-se então não uma “vontade” ou uma “escolha”, mas sim a “necessidade” de ter um trabalho para a sobrevivência.

Em relação ao curso superior, caso estes jovens entrevistados prossigam com a vontade de realizar uma faculdade e se apropriem das informações necessárias para, de fato, realizarem uma escolha profissional, a questão que surge é: qual o mundo universitário que os aguarda? As perspectivas em relação a esta pergunta não são tão positivas. Esta consideração pode ser fundamentada na análise realizada por Oliveira et al (2008) ao afirmarem que “O sistema nacional de educação superior ainda não está aberto às amplas camadas populacionais no Brasil” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 73).

Neste sentido, Mello (2013) defende que a universidade se configura pela exclusão e elitização. Para a autora, as primeiras universidades do Brasil já apresentavam esse caráter excludente e o status socioeconômico definia o acesso e a permanência em um curso superior. A autora também considera que mesmo que na atualidade esta educação não se destine apenas às classes mais abastadas, ainda assim está distante de grande parte dos jovens que terminam o ensino básico em escolas públicas. A educação superior também se distancia “de uma realidade em que todos os jovens formados no Ensino Médio seriam reconhecidos por sua capacidade e vontade para ter acesso à universidade pública, teriam condições de ingressar, permanecer e concluir o curso de nível superior desejado” (MELLO, 2013, p. 71).

A partir da discussão acerca do acesso ao curso superior, não se pretende dizer que os jovens entrevistados não conseguirão concluir uma faculdade, mas sim evidenciar que as desigualdades educacionais ultrapassam o ensino básico e mantêm-se no ensino superior.

3.5.3 Trajetória escolar e projeto de vida profissional: questões que se entrelaçam

Neste item a proposta é sintetizar de forma separada uma análise acerca da trajetória escolar e do projeto de vida profissional abordado nesta pesquisa, além de tecer considerações que apresentem pontos de convergência entre estes dois assuntos.

Em relação à trajetória escolar, mesmo que tenha sido criado um subeixo que aborde especificamente o papel da escola, que nem sempre tem sua função reconhecida, percebe-se que outros subeixos também estabelecem relação com o papel da escola. A questão referente a este tema é também percebida nos subeixos violência e ingresso no AJA/MS.

O subeixo “violência”, dedicado à análise das falas dos alunos e à discussão acerca da violência na escola, evidencia que esta problemática está relacionada ao desempenho inadequado da instituição escolar no que tange à formação humana (FRANCISCO E COIMBRA; 2015). Charlot (2002) sustenta que a violência na escola pode ter relação com o modo como os alunos se sentem na escola, afirmando que caso sentissem “prazer” neste contexto não agiriam de modo violento.

Em relação ao subeixo “ingresso no AJA/MS”, a análise das falas revela que a escola que oferta o Projeto AJA/MS os agrada, mas quando se reflete sobre a avaliação positiva que tecem a respeito do AJA/MS e das experiências negativas em outras instituições, expressas em algumas falas, percebe-se que as escolas em que estudaram anteriormente talvez não tenham cumprido a sua função.

Outra questão que é expressa em mais de um subeixo é a vulnerabilidade. Na análise de dados foi dedicado um tópico apenas para a questão da vulnerabilidade social, no entanto a vulnerabilidade destes estudantes também é percebida em outros aspectos quando há reflexões acerca de suas trajetórias escolares. Também são considerados vulneráveis porque o problema relacionado à violência foi aparentemente negligenciado e, por consequência, houve o afastamento do estudante da instituição escolar.

Em relação ao projeto de vida profissional, assevera-se a importância de, por meio da pesquisa, propiciar que estes estudantes falem acerca de suas perspectivas, porque foi a partir dela que expuseram a vontade de trabalhar ou realizarem uma faculdade. Assim como no estudo de Paiva (2013), verificou-se uma preocupação com o futuro.

Os subeixos “trabalho” e adolescência” e “curso superior” apresentam estreita aproximação quando é percebida a vontade de realizar um curso superior para conseguir um trabalho.

Como foi exposto no início deste tópico, os temas trajetória escolar e projeto de vida profissional foram apresentados ao longo desta pesquisa de forma separada. Esta metodologia foi empregada para que estes assuntos fossem compreendidos no âmbito de suas particularidades, mas é necessário frisar que trajetória escolar e projeto de vida profissional, analisados a partir de uma perspectiva dialética, são afetados por fenômenos semelhantes e muitas vezes o mesmo fenômeno.

Neste sentido, a escola destaca-se como instituição que, frequentemente esvaziada de seu papel principal de transmitir conhecimentos, não instrumentaliza seus alunos para que possam efetivar uma escolha. De acordo com Anjos (2017),

[...] em uma sociedade onde imperam as relações de luta de classes e onde a educação pública se apresenta como defensora da superficialidade dos conhecimentos sistematizados, dificilmente os interesses ou orientações da personalidade do adolescente se configurarão em uma atração para si, ou seja, numa força motriz consciente da conduta. (ANJOS, 2017, p. 100).

Entende-se, a partir do referencial teórico expresso neste estudo, que nenhuma escolha é totalmente livre. Todos os adolescentes, independentemente da classe social a que pertençam, possuem limitações das mais variadas formas, mas, ao passarem por um processo educativo que suscite o desenvolvimento psíquico, podem realizar uma escolha deliberada e intencional dentre as opções disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais após uma pesquisa que envolveu coleta de dados e que se propõe a responder um problema complexo é uma tarefa árdua, pois significa reconhecer as limitações que se apresentaram, mas esta escrita também é satisfatória, porque identifica os ganhos qualitativos na produção de conhecimento.

Deste modo, concorda-se com Piatti e Urt (2014) quando asseveram que,

A pesquisa fornece ao pesquisador e à sociedade a possibilidade de reconhecer sujeitos, lugares, problemas e situações que, uma vez trabalhadas com rigor, podem trazer à pesquisa educacional um quadro produtivo de reconhecimento e abrangência de temas favoráveis a repensar situações de melhoria do que se discute e traz à tona. (PIATTI; URT, 2014, p. 467-468).

Em face desta questão colocada pelas autoras, a pesquisa configura-se como um norte para identificar os problemas e também as potencialidades concernentes a cada recorte da realidade em que o pesquisador concentra seu olhar.

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.

No decorrer da escrita desta dissertação foi empreendida a síntese de elementos principais da Psicologia Histórico-Cultural que permitem a interface entre adolescência e educação, com o objetivo de elucidar o objeto, por isso é importante recapitular o modo pelo qual este trabalho foi organizado, a fim de discutir as considerações que cada capítulo proporcionou.

No primeiro capítulo houve evidência de como a adolescência é constituída e quais aspectos políticos, sociais e culturais contribuem para a consolidação desta fase que anteriormente nem era vista, mas confundida com a infância. Também foi apresentada a adolescência pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural, que propõe uma visão crítica em relação a este período da vida. Esta estratégia considerou o sujeito da pesquisa e também a forma pela qual este foi tratado neste trabalho: indivíduo que está em um período relevante do desenvolvimento humano, cujas potencialidades precisam ser exploradas.

No capítulo dois o objetivo foi apresentar a importância da educação escolar para o desenvolvimento dos sujeitos. A educação escolar é importante na adolescência para que o

jovem possa obter ganhos qualitativos em seu desenvolvimento, no entanto este avanço na adolescência não está desassociado do processo educativo que ocorreu anteriormente. Neste capítulo o objeto também foi abordado pela ótica das produções científicas (teses, dissertações e artigos) disponíveis em plataformas digitais. A análise sugeriu discrepâncias relacionadas às trajetórias escolares de adolescentes inseridos em escolas particulares e em escolas públicas, além disso também indicou que a instituição escolar tem sido esvaziada de sua função primordial: transmissão de conhecimentos consolidados ao longo da história da humanidade.

Tal indicativo sugere que os adolescentes podem não estar usufruindo da educação escolar do modo apropriado, e não devem ser culpabilizados por esta situação. Entende-se que em uma sociedade capitalista, que se mantém pelas contradições e luta de classes, o aprendizado não é socializado. É uma condição proposital e não ocasional.

Percebe-se, pelos trabalhos apresentados no estado do conhecimento, que a escola também exerce influência no projeto de vida profissional do estudante, e esta é identificada nos projetos políticos que regem a escola e também na ausência de comprometimento da instituição em disseminar informações relacionadas ao mercado de trabalho e aos cursos superiores.

No capítulo três o Projeto Político-Pedagógico do Projeto AJA-MS foi apresentado, considerando que a pesquisa de campo foi realizada em uma escola que o ofertava. Foi realizada também uma discussão acerca das políticas públicas educacionais, para contextualizar a demanda pelo Projeto AJA-MS.

O método pautado no Materialismo Histórico-Dialético também foi evidenciado, permitindo que a análise da pesquisa superasse o sujeito e enxergasse o contexto no qual está inserido. Em âmbito de estratégia metodológica, optou-se pela entrevista não estruturada (ou entrevista aberta), objetivando conhecer a realidade do adolescente que vivencia a distorção idade-ano e oportunizar um momento de expressão oral como forma de atribuir-lhe um protagonismo. As falas curtas, além de exporem suas trajetórias escolares e projetos de vida profissional, também evidenciaram que nem sempre estes jovens são postos no lugar de escuta.

A metodologia utilizada foi desafiadora e ao mesmo tempo gratificante. Mesmo que as falas não tenham sido extensas, percebeu-se que alguns dados só poderiam ser coletados por intermédio desta estratégia. Os estudantes falaram sobre seus problemas na escola, principalmente vinculados à violência, e também se sentiram livres para falar sobre seus objetivos futuros.

O problema da pesquisa concentrou-se em analisar as concepções dos adolescentes em

vulnerabilidade no que tange às suas trajetórias escolares e projetos de vida profissional. Deste modo, antes de falar sobre o problema, importa retomar sobre o uso do verbete “vulnerabilidade” e seu entendimento neste estudo, visto que o uso desta palavra não pretendeu estigmatizar ou limitar os adolescentes, mas evidenciar que os estudantes se encontram em um contexto em que nem sempre suas necessidades educacionais são supridas e, por conseguinte, suas escolhas ficam limitadas.

Em relação à análise das concepções dos adolescentes acerca de suas trajetórias e de seus projetos de vida profissional, percebe-se que o modo como concebem estes processos está permeado de fatores externos. As falas relacionadas à vida escolar ultrapassam os muros que cercam a instituição, e esta situação justifica o método quando se considera que o que acontece na comunidade escolar não deve ser visto de forma desvinculada da sociedade na qual está inserida: permeada por desigualdades. Do mesmo modo, os discursos relacionados ao projeto de vida profissional refletem escolhas não tão livres assim.

Por essas e outras razões elencadas nesta pesquisa, considera-se que a escola é muitas vezes esvaziada de seu papel de transmitir conhecimentos e, devido ao seu aviltamento, permite frequentemente que ocorram violências em seu contexto. Com meios escassos de enfrentamento, tais violências afastam os alunos deste ambiente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. L. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan.-abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151709>. Acesso em 31 jun. 2018.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2013.

ANJOS, R. E. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: Estudos sobre educação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan/abril. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2941>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ANJOS, R. E. 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**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. cap. 8, p. 149-167. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

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

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. 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.

BRASIL. IBGE. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano**. Estatísticas sociais, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 18 set. 2018.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 maio 2018.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem socio-histórica. 2001. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253384>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Assistência Social**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília. 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em 02 de julho de 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 12 mar. 2019.

COSTA, M. L. S. **Violência nas escolas**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação. 2014. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Arte. Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/mariana-lins>. Acesso em 9 out. 2018.

COSTA, M. L. S; BARROCO, S. M. S. Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização, 2013. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel, UNIOESTE, p. 1-13. 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_808_marianalinsc@hotmail.com.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância**: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009.

CRUZ, L. R; HILLESHEIM, B. Vulnerabilidade social. In: FERNANDES, R. M. C; HELLMANN, A. (Orgs.). **Dicionário crítico**: política de assistência social no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Traduzido por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DAYRELL, J; NOGUEIRA, P. H. Q; MIRANDA, S. A. Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: CORTI, A. P; VÓVIO, C. L; DAYRELL, J. MANSUTTI, M. A; AZEVEDO, N. P; NOGUEIRA, P. H. Q; SOUZA, R; MIRANDA, S. A; OLIVEIRA, W. C. F. **Caderno de Reflexões** – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, cap. 1, p. 13-61. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2018.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: Estudos sobre educação. Presidente Prudente – SP, v. 24, n. 1, p. 19-29,

jan/abril. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>. Acesso em: 6 nov. 2018.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, v. 2, n. 2, p. 1-2, jun. 2005. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2018.

FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-cultural. In: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D. (Org.). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas: Alínea, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2018.

FRANCISCO, M. V; COIMBRA, R. M. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 184-195, jul. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/261/26142572007.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 144-157. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013. Acesso em: 15 jan. 2019.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GOMES, C. A. **O jovem e o desafio do trabalho**. São Paulo: EPU, 1990.

ISAMBERT-JAMATI, V. A adolescência na sociedade moderna. **Análise Social**, v. 4, n. 14, p. 185-197. 1966. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224167546B2sPA_2qt0Dm30EC7.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1999.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113668>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. 2010. Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>. Acesso em: 6 fev. 2018.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da 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: Eduem, 2014.

LEAL, Z. F. R. G; 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. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONARDO, N. S. T; ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO; E. P. Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In: CAMPOS, H. R.; SOUZA, M. P; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia e políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2018.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Reflexões de um Jovem sobre a Escolha de uma Profissão**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1835/08/16.htm>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 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. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá: Eduem, 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação – SED. **Plano Político Pedagógico AJA-MS** – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2016.
- MELLO, E. T. **Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior**. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/555>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Dicionário online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-português/busca/portugues-brasileiro/trajeto/>. Acesso em 25 de out. 2017.
- MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- MUNDIM, F. L. C.; LACERDA, M. A. Fortalecendo as Escolas: avanços e desafios no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. In: MUNDIM, F. L. C.; MAGALHÃES, J. L. Q.; LACERDA, M. A. (Org.). **Entre Redes: caminhos para o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Belo Horizonte, s.n., p. 20-41. 2011. Disponível em: <http://polosdecidadania.com.br/wp-content/uploads/2013/08/livro-Entre-Redes_readequacao-MEC-peb_OK.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- NAGEL, L. H.. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2015.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, F. A. F.; FACCI, M. G. D. Sentido pessoal da escola e sofrimento: fracasso escolar na adolescência. In: URT, S. C. (Orgs.). **Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações em Psicologia**. Campo Grande: Oeste, 2017.
- OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO; M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 97-102, set/out/nov/dez. 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE03/RBDE03_09_ESPACO_ABERTO_-_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 1-12, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6407/6311>. Acesso em: 11 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

OVIEDO, R. A. M; CZERESNIA, D. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface**, Botucatu, n. 53, p. 237-250. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2015nahead/1807-5762-icse-1807-576220140436.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2018.

OXFAM. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras, s. n. 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. 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. 63-90.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIATTI, C. B; URT, S. C. As narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 464-478, set/dez. 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4762/3673>. Acesso em: 03 nov. 2018.

POLON, G. X. P; PADILHA, A. M. L. Apontamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano: desafios e possibilidades para a educação escolar. **Educação em Foco**, ano 20, n. 32, p. 79-99, set/dez. 2017. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1485>. Acesso em: 15 jan. 2019.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIGON, A. J; ASBAHR, F. S. F; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

RIGON, A. J; BERNARDES, M. L. M; MORETTI, V. D. CEDRO, W. L. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

RIOS, C. F. M. **O trabalho como atividade principal na vida adulta**: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. 2015. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2014/12/Camila-MORO-RIOS-disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

ROCHA, J. S. **O aprender como produção humana**: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6714/2/DIS_JULIANA_DOS_SANTOS_ROCHA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

ROCHA, M. D. H. A. História social da aids no mundo: a vulnerabilidade dos sujeitos. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 9, n. 1, p. 1-5, fev. 2016. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/77/Artigo_8.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editor, 2004.

SILVA, G. L. R. A educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das aparências. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2015.

SOARES, D. H. P. **O jovem e a escolha profissional**. 1985. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111808>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>. Acesso em: 27 nov. 2018.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

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

UNICEF. **Metade dos adolescentes do mundo sofrem violência entre colegas dentro e ao redor da escola**. 2018. Disponível em <https://www.unicef.org/angola/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-do-mundo-sofrem-viol%C3%A2ncia-entre-colegas-dentro-e-ao>. Acesso em: 10 jan. 2018.

URT, S. C. Uma análise da categoria trabalho: da sua concepção psicológica "clássica" a uma perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Tópicos Educativos**, Recife, v. 11, n. 1, p. 63-70. 1993.

URT, S. C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. C.; MORETTINI, M. T. (Org.). **A psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VITAL, S. C. C. **(Des)Caminhos da escola de educação integral: concepções, percursos e palavras docentes**. 2016. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/3035>. Acesso em: 19 jul. 2018.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Educação integral e violência na escola. **Anais Sciencult**, Paranaíba, v. 6, n. 1, p. 62-79, jan. 2015. Disponível em <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3094/3150>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ZIBETTI, M. L. T; PACÍFICO, J. M; TAMBORIL, M. I. B. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In: CAMPOS, H. R; SOUZA, M. P. R; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia e políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2018.

REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

ALMEIDA, M. E. G. G; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 nov. 2018

BORGES, R. S. **Declínio de desempenho escolar no Ciclo II do Ensino Fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no Ciclo I**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10662>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

CABRAL, N. F. **Vivências de alunos jovens em escolas de ensino médio**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3545>. Acesso em: 10 out. 2018.

CASTRO, R. M. P. C. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CastroRM_1.pdf.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

COSTA, J. M. Orientação profissional: um outro olhar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 79-87, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400005. Acesso em: 3 nov. 2018.

DIAS, M. S. L; SOARES, D. H. P. Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 316-331, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200012. Acesso em: 3 nov. 2018.

MARUN, D. J. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10641>. Acesso em: 10 out. 2018.

PAIVA, C. F. L. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado**. Dissertação Mestrado em Educação. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90219/paiva_cfl_me_rcla.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 out. 2018.

PIRES, S. M. **O jovem, o ensino médio e as expectativas com relação ao mercado de trabalho: um estudo de caso**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/2050>. Acesso em: 10 out. 2018.

RAMOS, E. S. S. **As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7231>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, A. B. **Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1713>. Acesso em: 11 out. 2018.

WELLEN, H. K. A. M. **Sonhos interditados? A carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo**. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-104621/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2018.