

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMANUELLE CRISTINE DE ALMEIDA SILVA

A ESCOLA PÚBLICA E O SENTIDO DO TRABALHO PARA JOVENS
CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2019

EMANUELLE CRISTINE DE ALMEIDA SILVA

A ESCOLA PÚBLICA E O SENTIDO DO TRABALHO PARA JOVENS
CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler
Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Graziela Lucchesi Rosa da Silva

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Emanuelle Cristine de Almeida

A escola pública e o sentido do trabalho para jovens concluintes do ensino médio. / Emanuelle Cristine de Almeida Silva. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. João Henrique Rossler

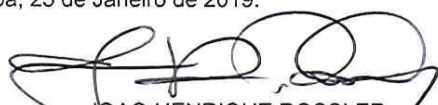
1. Trabalho - Psicologia. 2. Jovens – Ensino médio - Trabalho. 3. Trabalho e educação. 4. Juventude – Trabalho – Aspectos psicológicos. I. Título.

CDD – 158.7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **EMANUELLE CRISTINE DE ALMEIDA SILVA**, intitulada: **A ESCOLA PÚBLICA E O SENTIDO DO TRABALHO PARA JOVENS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Janeiro de 2019.


JOÃO HENRIQUE ROSSLER
Presidente da Banca Examinadora


GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA
Coorientador - Avaliador Externo (UFPR)


FLAVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
Avaliador Externo (UNESP)


CARLOS AUGUSTO EUZEBIO
Avaliador Externo (UFPR)

À juventude da classe trabalhadora que enfrentam as durezas da vida, sem perder a esperança de um novo tempo.

Ao André, pelo companheirismo, acalento e amor que torna a vida mais leve.

Aos meus pais, Cristiane e Manoel, à minha irmã, Gabrielle, por todo amor, por fazerem parte do que sou e me apoiarem no que serei.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não foi construído apenas por mim, mas também por todos que de diferentes formas me ajudaram a conceber e finalizar essa importante etapa de minha vida acadêmica; familiares, amigos, professores, autores foram fundamentais, direta e indiretamente, na consecução desta dissertação.

Aos meus orientadores, *Professor Dr. João Henrique Rossler e Professora Dr^a Graziela Lucchesi Rosa da Silva*, pelo empenho dedicado à idealização, à elaboração e à finalização deste trabalho. A solidez teórica e as contribuições foram essenciais para realização da dissertação, muito obrigada.

À *Professora Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr*, pela participação na banca de defesa e qualificação, pela atenção, paciência e cuidado dirigido ao meu processo de estudo, também pelas valiosas contribuições me auxiliaram nesta caminhada.

Ao *Professor Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio*, por prontamente atender a solicitação de participação na banca de defesa e pelas contribuições para enriquecer meus estudos.

À *Stefany Lovato* e ao *Leonardo Miranda*, por aceitarem o desafio de me auxiliarem no processo de captação dos dados, pelo companheirismo, acolhida e dedicação no momento essencial da pesquisa.

Aos *jovens* que foram o referente empírico desta pesquisa e aos *educadores* que proporcionam o acesso aos mesmos e disponibilizaram a estrutura da escola para consecução desta dissertação. Pela sua disponibilidade em partilhar suas vivências, idealizações e abertura para a reflexão.

Ao *Professor Ms. Vitor Marcel Schuhli* e à *Professora Dr^a Melissa Rodrigues de Almeida*, por me auxiliaram durante o processo de construção deste trabalho. Aos *demais professores e funcionários da pós-graduação* que possibilitaram as condições para a elaboração do aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento.

À minha *família*, em especial ao meu amado *André*, muito obrigada por toda a atenção e cuidado durante o processo de construção e finalização desse difícil trabalho, foram vocês que de forma direta me deram todo apoio e carinho que eram necessários.

À *Michele Kiss* pela grande ajuda disponibilizada a minha organização mental e de minhas atividades, sem você a finalização dessa dissertação seria muito mais árdua.

À equipe da *Secretaria Municipal de Educação de Morretes-Pr* que me acolheram e deram suporte nos momentos finais desta pesquisa e possibilitaram sua finalização com qualidade.

Às queridas companheiras da Pós-Graduação, *Cássia e Izabelle*, por compartilharem comigo esse difícil processo de construção do conhecimento, em meio aos obstáculos fizeram desse período fosse mais leve e divertido.

Às amadas amigas, *Kamila, Layane e Letícia*, pelo afeto e escuta, tornando a vida reconfortante e serena.

À dedicada amiga, *Stela*, além do carinho habitual, nesta jornada me ajudou prontamente com a revisão gramatical e com o inglês.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, pelo apoio financeiro da pesquisa.

Gratidão!

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

Gonzaguinha, Caminhos do Coração

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o papel da escola como determinante central na produção do sentido pessoal de trabalho para jovens concluintes do Ensino Médio. Para tanto, delimitamos a articulação de uma pesquisa teórico-conceitual a uma investigação empírica, realizada em um colégio público estadual da cidade de Curitiba – PR, com nove estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular. A pesquisa empírica dividiu-se em três momentos complementares: I) Aplicação de questionário para averiguação de dados sociodemográficos; II) Um encontro de grupo focal com os estudantes para compreender as relações entre educação e trabalho, a vivência no Ensino Médio, a atividade profissional do estudo, o sentido pessoal do trabalho; III) Quatro entrevistas individuais para aprofundamento das temáticas investigadas. A análise dos dados ocorreu primeiramente por meio da sistematização dos dados por meio de eixos temáticos. O segundo momento de análise, o diálogo com a teoria, possibilitou a apreensão e compreensão das determinações do Ensino Médio na produção de sentido pessoal do trabalho, decorrente da atividade profissional de estudo. Por meio do movimento de análise do objeto de estudo intentou-se reconstruir o empírico por meio da mediação dos conceitos teóricos. Esse processo de investigação constatou que os jovens apontaram conhecer as relações de trabalho no modo de produção capitalista, balizadas pelos fenômenos de exploração e alienação. Tal sentido pessoal do trabalho é conectado ao significado social que essa atividade adquiriu sob a lógica do capital. Entretanto, os jovens apontaram na relação entre educação e trabalho, mais especificamente entre o ensino superior e o trabalho, a possibilidade de outra relação com a atividade laboral, marcada pela ligação aos interesses e habilidades pessoais, ao desenvolvimento de atividade intelectual, criativa e criadora. De acordo com os jovens, esse posicionamento frente ao trabalho por meio do ensino superior foi anunciado pela escola, que aponta aos estudantes uma entrada privilegiada no mercado de trabalho para aqueles que fazem curso universitário. Constatou-se, em síntese, que o sentido pessoal do trabalho produzido individualmente pelos jovens é decorrente da organização social vigente, das condições estruturais da escola pública, especificamente do Ensino Médio público e regular, e as demandas econômicas e sociais postas à juventude da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Juventude da classe trabalhadora. Ensino Médio. Sentido do trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze, has as theoretical reference the Historical-Cultural Psychology. The role of the school as a main determinant in the production of the personal sense of work for young high school graduates. In order to solve this research problem, it was delimited the articulation of a theoretical-conceptual research to an empirical investigation, carried out in a state public college in the city of Curitiba, Paraná, with nine students from the 3rd year of High School. The empirical research is divided into two complementary moments: I) Application of a questionnaire to ascertain sociodemographic data; II) A focus group meeting with the students to understand the relationship between education and work, the experience in High School, the professional activity of the study, the personal sense of work; III) Four individual interviews to deepen the themes investigated. The analysis of the data occurred first through the systematization of the data through thematic axes, the second moment of analysis - the dialogue with the theory - made possible the apprehension and understanding of the determinations of the High School in the production of personal sense of the work, due to the professional activity of study. Through the analysis of the object of study, the empirical reconstruction was attempted through the mediation of theoretical concepts. This process of investigation found that the young people pointed out to know the labor relations in the capitalist mode of production, marked by the phenomena of exploration and alienation. Such a personal sense of work is connected to the social meaning that this activity has acquired in the logic of capital. However, young people pointed to the relationship between education and work, more specifically between higher education and work, the possibility of another relationship with work activity, marked by the connection with personal interests and skills, the development of intellectual and creative activity. According to the young people, this positioning toward work through higher education was announced by the school, which points out to students a privileged entry into the job market for those who take a university course. In summary, the personal meaning of the work produced individually by young people is derived from the current social organization, from the structural conditions of the public school, specifically from public and regular high schools, and from the economic and social demands placed on working-class youth.

Keywords: Working class youth. High school. Sense of work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CRONOLOGIA DOS MARCOS NORMATIVOS E AÇÕES DO PODER EXECUTIVO FEDERAL – 1996-2018.....	57
TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CELEM	- Centro de Línguas Estrangeiras
CEPAL	- Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CEP-SD	- Comitê de Ética em Saúde
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEPSI-UFPR	- Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná
EMI	- Ensino Médio Inovador
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
EUA	- Estados Unidos da América
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	- Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED-PR	- Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR. - Universidade Federal do Paraná
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO	20
2.1	O papel do trabalho na gênese do ser humano e o trabalho aos moldes do modo capitalista de produção	20
2.2	Trabalho e educação: aspectos ontológicos.	29
2.3	Escola sob a lógica do capital: formação humana para o mercado de trabalho	31
3	O ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE BRASILEIRA: O CONTEXTO E ESPECIFICIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	39
3.1	O Ensino Médio e sua história	40
3.2	Reforma do Estado e impacto no Ensino Médio	48
3.3	Entre concordâncias e antagonismos: a legislação atual que rege o Ensino Médio	54
3.4	Jovens: público do Ensino Médio	59
4.	PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A COMPREENSÃO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	64
4.1	Teoria da Atividade Humana	64
4.2	A transição entre a adolescência e a juventude em relação ao desenvolvimento psíquico	71
4.2.1	A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico: o desenvolvimento psíquico a partir da atividade humana.....	71
4.2.2	A época da adolescência: da atividade de comunicação íntima pessoal a atividade profissional de estudo	76
5.	O PERCURSO METODOLÓGICO	84
5.1	Breves considerações sobre o método.....	84
5.2	Procedimentos metodológicos.....	88
5.2.1	Local da pesquisa de campo	88
5.2.2	Sobre os participantes da pesquisa.....	90
5.2.3	Etapas da pesquisa	92
5.2.4	Aspectos éticos	100

6. ANÁLISE DOS DADOS: AS DETERMINAÇÕES DO ENSINO MÉDIO À PRODUÇÃO DO SENTIDO PESSOAL DO TRABALHO.....	102
6.1 Contexto da atividade profissional de estudo no Ensino Médio	103
6.2 Elementos estruturantes da relação entre educação-trabalho no Ensino Médio	109
6.2.1 Relação professor-aluno	110
6.2.2 A atividade profissional de estudo no Ensino Médio e a preparação ao vestibular	117
6.2.3 Relação formal com os estudos: a certificação	123
6.2.4 A escolha profissional e o projeto de vida.....	125
6.3 As determinações do Ensino Médio e o sentido do trabalho	130
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	159
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais ou responsáveis	159
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os jovens que participaram da pesquisa menores de 18 anos	161
Apêndice C: Questionário Sociodemográfico	163
Apêndice D–Roteiro Grupo Focal.....	164
Apêndice E – Roteiro para entrevistas semiestruturadas	166

1 INTRODUÇÃO

A temática dissertada nesta pesquisa – as determinações do Ensino Médio na produção de sentido pessoal do trabalho nos jovens – emerge como prosseguimento dos interesses desenvolvidos ao longo do processo de formação em psicologia na Universidade Federal do Paraná. A partir da intervenção, decorrente do estágio curricular em Psicologia e Trabalho, do curso de Psicologia na UFPR, realizada com adolescentes e jovens adultos que cursavam o último ano do Ensino Técnico Integrado, de um Colégio Estadual de Curitiba constatou-se a estreita relação entre o estudo e o trabalho no cotidiano desses estudantes, especificamente no que se refere a compreensão de que a atividade de estudo é um meio de inserção no mercado de trabalho e/ou ao concurso vestibular, com estrito objetivo de qualificação profissional como possibilidade de melhora das condições concretas de vida.

A relação entre estudo e trabalho em estudantes pode ser averiguada, por exemplo, na pesquisa encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 2014, cujo resultado apontou que a população brasileira acredita que a educação profissional, por meio dos cursos técnicos, é uma forma mais rápida de se conseguir um bom emprego e um bom salário. Outros dados da pesquisa indicam que 86% dos entrevistados concordam com a premissa de que a educação profissional deveria ser obrigatória no Ensino Médio e 93% concordam que o governo precisa oferecer mais cursos neste nível que ensinem uma profissão (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2015). Na mesma direção, a pesquisa intitulada “Perfil da Juventude Brasileira” (2003) aponta que a “Educação” e o “Emprego/profissional” foram considerados como os principais interesses e preocupações dos jovens brasileiros. No quesito educação, 76% dos entrevistados afirmaram que a escola é muito importante na preparação para o futuro profissional. O trabalho, seja no presente ou no futuro, apresentou-se como uma necessidade para os jovens, principalmente os de baixa renda e escolaridade. Tais dados expressam a concepção notoriamente recorrente da educação como redentora da sociedade (SILVA, 2011), ou seja, como possibilidade de alavancar economicamente os indivíduos e a sociedade. Não ao acaso, a competitividade por uma vaga nos vestibulares das universidades públicas chega a ter mais de 100 candidatos por vaga.

Essa experiência com jovens estudantes levantou uma série de questionamentos quanto à vinculação entre a educação escolar e o modo de produção capitalista; arguindo também sobre como esse vínculo afeta os adolescentes particulares e o seu desenvolvimento psíquico. O questionamento que impulsionou a seguinte pesquisa derivou dessa temática central e encaminhou-se ao problema concernente à produção de sentido pessoal do trabalho

na sociedade capitalista, tendo a escola papel central nesse fenômeno. A escola é a instituição responsável pela formação das novas gerações, tem como função social a socialização e transmissão do que foi produzido historicamente em sociedade, tanto no que se refere aos conhecimentos científicos quanto às objetivações humanas, tornando esses conhecimentos acessíveis e com o intuito de humanização dos educandos. (SAVIANI, 2008).

O final da época da adolescência, de acordo com os pressupostos teóricos da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, é o período do desenvolvimento psíquico em que a atitude do adolescente promove o interesse no futuro, estabelece-se interesses profissionais e o despontar da necessidade de realizar uma atividade socialmente útil. Desta forma, nesse período o adolescente estabelece outra atitude em relação ao trabalho. Na particularidade brasileira¹, grande parte dos adolescentes estão inseridos no contexto escolar e desenvolvem a atividade de estudo, entretanto o trabalho começa a desempenhar papel importante em sua vida e, com isso, a delinear suas ações de forma prospectiva. De acordo com Elkonin (2017), no final da adolescência e início da vida adulta, a atividade profissional de estudo é a atividade responsável pelo engendramento do desenvolvimento psíquico do adolescente, propiciando o desenvolvimento do pensamento teórico e de outras funções psicológicas superiores. Essa atividade é direcionada ao estabelecimento da futura atividade de trabalho.

Conforme Elkonin (2017), a atividade profissional de estudo é a atividade principal no momento transitório entre a adolescência e a vida adulta. Segundo a periodização do desenvolvimento psíquico, a atividade principal é aquela responsável em propiciar transformações qualitativas que modificam o modo de ser do indivíduo e ocorrem em determinados momentos da vida e do desenvolvimento psíquico do ser humano – em cada período do desenvolvimento psíquico possui uma atividade principal que exerce esse papel. (ELKONIN, 2017). Compreendemos, a partir desses pressupostos, que os adolescentes desempenham a atividade profissional de estudo no Ensino Médio e começam a pensar, planejar, ansiar pela a atividade de trabalho, isto é, começam a produzir sentido pessoal ao trabalho.

O sentido pessoal é um conceito importante para Psicologia Histórico-Cultural, é decorrente da atividade humana e é um dos elementos constitutivos da consciência humana. (LEONTIEV, 1978b). Segundo Leontiev (1978a), a atividade humana, realizada dentro da vida do indivíduo em sociedade, é o que constitui a substância da consciência (LEONTIEV,

¹ De acordo com o IBGE (2015), a taxa de frequência diferenciada – isto é, a frequência escolar total que não considera a distorção entre série e idade – entre a população de 15 a 17 anos era de 84,3% em 2014.

1978a). Asbahr (2011) afirma que a atividade humana e a consciência formam uma unidade dialética, isto é, a consciência é um produto subjetivo da atividade humana com objetos e com outros homens e é reguladora da atividade que produz a vida humana. O sentido pessoal como elemento da consciência humana e representa os significados objetivos reconhecidos a partir do seu significado para o sujeito. Leontiev (1978a) explica sucintamente sobre o sentido pessoal: “Enquanto a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com o mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. *O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana*”². (LEONTIEV, 1978a, p. 120, tradução minha, grifos do autor). O sentido pessoal torna-se um aspecto importante a ser estudado uma vez que carrega as concepções, vinculações, impressões do indivíduo particular acerca de um fenômeno que possui gênese social.

Tomando como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a consciência e a atividade dos jovens estudantes do Ensino Médio são engendradas pelas condições objetivas no quais eles estão inseridos. A escola aparece como instituição determinante no desenvolvimento psíquico e da personalidade dos estudantes. Desempenha, deste modo, papel fundamental na compreensão do jovem sobre a realidade social, sua concepção de mundo, no autoconhecimento, impactando também na compreensão sobre o trabalho, ou seja, na produção de sentido pessoal do trabalho.

A partir da experiência com jovens finalizando a educação básica, aliado ao estudo teórico de categorias da Psicologia Histórico-Cultural algumas questões começaram a instigar o interesse científico, especialmente no que se refere a realidade objetiva das escolas e a formação subjetiva dos jovens em relação ao trabalho. São elas: a educação básica oferece subsídios e preparo aos estudantes frente o mercado de trabalho? Se sim, de que forma se organiza em relação à demanda do trabalho que seus alunos apresentam? Os jovens brasileiros se sentem preparados para ingressar no mercado de trabalho? Os sentidos do trabalho dos jovens estão calcados nas condições objetivas do trabalho contemporâneo ou são frutos de idealizações abarcadas da realidade? **Quais os principais determinantes para a formação do sentido de trabalho dos jovens estudantes? Quais são os sentidos do trabalho formulados pelos alunos oriundos do sistema público de educação? A escola pública é determinante na produção de sentido pessoal do trabalho?**

² Original: “Mientras que la sensorialidad externa vincula en la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos. *El sentido personal es el que crea la parcialidad de la conciencia humana.*”

Para investigação dessa realidade e para compreender o papel da escola na produção de sentido pessoal do trabalho, delimitamos que uma pesquisa empírica realizada com nove jovens concluintes do Ensino Médio de escola pública. A escolha por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio ocorreu para análise mais ampla dessa etapa de ensino, bem como de toda a educação básica. Além disso, esse é o período em que a preparação profissional passa a realizar papel importante no desenvolvimento psíquico, em função da transição entre a atividade profissional de estudo para a atividade produtiva. Deste modo, consideramos que esse era o momento mais propício para a investigação da influência da escola pública na produção do sentido pessoal do trabalho. Para captar tal realidade, estabelecemos que os procedimentos metodológicos mais adequados para nossa pesquisa era a combinação de duas técnicas distintas: um encontro de grupo focal e entrevistas individuais, que possibilitariam a compreensão do papel da escola na produção do sentido do trabalho.

Sendo assim, para resolver esse problema de pesquisa, delimitamos a articulação de uma pesquisa teórico-conceitual a uma investigação empírica, com o objetivo de analisar o papel da escola como determinante central na produção do sentido pessoal de trabalho para jovens concluintes do Ensino Médio. Esse objetivo geral da pesquisa desdobra-se em quatro objetivos específicos: 1) Discutir as relações entre educação e trabalho sob os pressupostos do materialismo histórico dialético; 2) Discutir a educação pública brasileira e a organização do Ensino Médio regular; 3) Abordar os pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural que forneçam subsídios para a compreensão da estrutura da atividade e do sentido pessoal como um dos elementos estruturantes da consciência; 4) Compreender a época da adolescência dentro dos pressupostos teóricos da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico da Psicologia Histórico-Cultural.

O texto organiza-se metodologicamente a partir de cinco momentos diretamente articulados. O primeiro momento, cujo capítulo intitula-se “Os aspectos ontológicos da relação entre trabalho e educação na constituição do ser humano”, analisa as relações ontológicas entre as esferas da educação e do trabalho, fundamentais para consecução deste estudo. Primeiramente, buscar-se-á abordar os aspectos do trabalho como atividade vital humana que tem papel fulcral na formação do psiquismo, posteriormente a relação entre trabalho e educação. Por fim, serão discutidos o papel dos processos de trabalho e educativos, em especial a educação escolar, no contexto de uma sociedade marcada pelo modo capitalista de produção.

O segundo momento esquadriha-se no capítulo intitulado “O Ensino Médio e a juventude brasileira: o contexto e especificidade dos sujeitos da pesquisa” e tem como

objetivo analisar o panorama histórico do Ensino Médio brasileiro e apresentar os dados sociodemográficos referentes à juventude brasileira. Assim será explicitada a relação desta etapa de ensino e as necessidades produtivas do capitalismo. Também serão abordadas como a história do ensino médio e a íntima relação entre os processos educativos e o sistema produtivo contemporâneo culminaram na Reforma do Ensino Médio brasileiro em 2017. Posteriormente, o foco do capítulo será a compreensão do jovem e de como essa população específica está inserida no contexto brasileiro.

No terceiro momento dessa pesquisa no capítulo denominado “Pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da atividade para a compreensão da adolescência e da juventude” será abordada a Psicologia Histórico-Cultural que balizará a compreensão da realidade particular dos jovens concluintes do Ensino Médio. Para isso, a Teoria da Atividade, proposta pelo psicólogo e estudioso soviético A. N. Leontiev, proverá o principal aporte teórico para compreender a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência. A categoria sentido pessoal como parte constituinte da consciência humana será apresentada como parte estruturante da atividade. Outra questão teórica importante para interpretação da realidade investigada é a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Essa teoria explica as diferentes fases do desenvolvimento psíquico humano com base nas determinações relativas à sociedade dividida em classes, reconhecendo as tensões entre as classes sociais e os processos de humanização e alienação, que se revelam de diferentes formas durante a existência dos indivíduos (MARTINS; ABRANTES; FACCI; 2016).

Finalmente, chega-se ao quarto e quinto momentos, denominados “O percurso metodológico” e “Análise dos dados: as determinações do Ensino Médio à produção do sentido pessoal do trabalho”, respectivamente. Neste momento, serão abordados os aspectos metodológicos da pesquisa empírica, a apresentação da escola escolhida, o perfil dos jovens, as etapas da pesquisa, o delineamento dos procedimentos metodológicos do grupo focal e das entrevistas e os aspectos éticos, além de questões metodológicas próprias do materialismo histórico-dialético. No capítulo analítico, a articulação entre as categorias teóricas expostas ao longo deste trabalho será reelaborada juntamente com a realidade concreta, produzindo, deste modo, a análise dos dados. Neste capítulo se articula a investigação teórico-conceitual e a investigação empírica. Buscamos explicar como o Ensino Médio de uma escola pública determina o processo de produção de sentido pessoal do trabalho. Explicamos, também, as contradições que permeiam a atividade profissional de estudo, atividade típica da época da adolescência e juventude (início da vida adulta), na sociedade capitalista contemporânea.

2 ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

Este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre as esferas da educação e do trabalho, fundamentais para consecução deste estudo. Num primeiro momento, a partir da tradição marxista, será discutido o trabalho como fator fulcral na gênese do ser humano e para o progresso histórico da humanidade. Serão analisadas também as características da atividade de trabalho sob o modo capitalista de produção. Em seguida, as relações ontológicas entre trabalho e educação serão abordadas, com foco na dialética entre processos de trabalho e processos educativos, como responsáveis pelo desenvolvimento e transmissão da cultura humana historicamente elaborada. Por fim, será tratada a educação, mais especificamente a educação escolar, sob a lógica do capitalismo, enfatizando a contradição entre seu caráter humanizador e alienante e seu impacto na formação dos indivíduos.

2.1 O papel do trabalho na gênese do ser humano e o trabalho aos moldes do modo capitalista de produção

A premissa de que a natureza do homem é social e tem sua gênese no trabalho é fundamental para a teoria marxista e para Psicologia Histórico-Cultural. Para essas teorias, a essência humana, aquilo que é próprio do ser humano, é decorrente da construção genérica e social, desenvolvidos ao longo da história da humanidade. Em outras palavras, as características propriamente humanas são resultado do trabalho, da atividade vital humana desenvolvida ao longo da história.

Em consonância com a filosofia de Marx, Duarte (2001) afirma que a historicidade humana é gerada pelo trabalho e que a realidade social, fruto desta atividade especificamente humana, se diferencia qualitativamente da realidade puramente biológica. Contudo, o ser humano é um ser vivo e sua existência não pode desenrolar-se sem a dimensão biológica. Duarte (2001) explica que de forma alguma a vida humana, de modo geral, ocorre independente dos processos naturais. Antunes (2016) explana que o ser humano é integrante na natureza e dessa forma é dotado de possibilidades e capacidades “naturalmente dispostas” pelo seu sistema biológico, capazes de satisfazer necessidades de ordem natural e se relacionar com a natureza circundante. É na natureza que os seres humanos retiram os meios necessários a sua sobrevivência.

Contudo, os objetos dados (disponibilizados) pela natureza precisam ser ajustados para atender as carências humanas: “as necessidades humanas não podem ser satisfeitas com objetos imediatamente naturais” (ANTUNES, 2016, p. 27). Para satisfação de suas necessidades o ser humano ajusta – transforma – a natureza como um todo, ao invés de ajustar-se as alternativas dadas pelo mundo natural. Esse processo próprio dos seres humanos, de produção das condições de vida, de transformar e ajustar à natureza circundante as necessidades humanas é o *trabalho* (SAVIANI, 2013).

Trabalho é, desta forma, a atividade que propicia uma relação específica dos seres humanos com a natureza³ por meio da qual há a produção de instrumentos, bens materiais e não materiais – necessários para satisfazer as necessidades humanas. De acordo com a teoria marxiana, é a partir dessa relação que resulta a própria humanidade do ser humano, seu ser genérico, suas características humanas. O trabalho se constitui historicamente pela relação metabólica entre o ser humano e a natureza, no qual o ser humano age sobre ela e também acaba por se modificar, transformando a si mesmo nesse processo (DUARTE, 2001). Nas palavras de Marx:

O trabalho é primeiramente um acto que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (MARX, p. 180, *apud* LEONTIEV, 1978b, p. 74).

O trabalho possibilitou a sobrevivência e reprodução da espécie e engendrou a modificação e o processo de “hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido” (LEONTIEV, 1978b, p. 70). Leontiev (1978b), citando Engels, afirma que o trabalho criou o próprio homem e também a consciência do homem – o reflexo psíquico especificamente humano.

³ O conceito clássico de trabalho como metabolismo, transformação, da natureza, foi adotado para a compreensão dessa categoria fulcral à tradição marxista, à Psicologia Histórico-Cultural e à compreensão do desenvolvimento ontogenético do ser humano. Contudo, compartilha-se da concepção de que a atividade de trabalho se modificou ao longo do progresso histórico da humanidade, isto quer dizer que o caráter histórico da relação do homem com a natureza pelo trabalho se complexificou; e a atividade de trabalho, seus meios, fins e seu objeto também se transformaram, não se reduzindo mais apenas ao intercâmbio com a natureza. De acordo com Saviani e Duarte (2010), afirmam que a forma básica e primeira da atividade vital humana é a transformação da natureza. Entretanto, os autores (2010) argüem, baseados nos Manuscritos econômico-filosófico de Marx (1985), que a atividade vital humana, o trabalho, se objetiva em produtos tem sua função definida pela prática social, não mais vinculados a dialética da natureza. Por meio do trabalho, o ser humano inscreve a natureza no campo dos fenômenos sociais. Durante o processo de desenvolvimento do gênero humano, as necessidades humanas ampliam-se, superam o nível das necessidades de sobrevivência e surgem como necessidades propriamente sociais.

Marx, no trecho a seguir, explicita a relação entre o ser humano e a natureza mediada pelo trabalho, ressaltando as modificações que esse processo acarreta no próprio ser humano:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. *Agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.* (MARX, 2013, p.255, grifos nossos, *apud* ANTUNES, 2016).

De acordo com Antunes (2016), na teoria marxiana o trabalho é, portanto, o cerne, o âmago, para a formação humana. O trabalho “cria um objeto humano, cria natureza humanizada, cria o ser humano que trabalha, cria o outro ser humano e a necessidade deste outro ser humano por parte daquele – e naquele – que produz.” (ANTUNES, 2016, p. 48). Saviani e Duarte (2010) salientam que a constituição humana ocorre no e pelo trabalho, ou seja, o indivíduo torna-se humano por meio de processos de trabalho, esse processo de produção do ser humano, de acordo com Saviani (2013), coincide com seu processo de formação e vai se complexificando ao longo da história humana e originando diversas variedades de trabalho.

Duarte (2001) interpreta que o processo dialético entre objetivação e apropriação expressa a dinâmica essencial do trabalho, de acordo com a obra de Marx, e, assim, por consequência, sintetiza também a dinâmica essencial de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação deriva da relação do ser humano com a natureza; nesta relação com a natureza o ser humano estabelece uma atividade transformadora, “apropria-se da natureza incorporando-a à prática social” (DUARTE, 2001, p. 151). Concomitantemente, o processo de objetivação⁴ realiza-se no momento que o ser humano transforma a natureza e a partir dela produz uma realidade objetiva portadora de propriedades humanas, com características socioculturais, apoiada no acúmulo de trabalho das gerações precedentes. Os processos de apropriação não ocorrem somente em relação à natureza, mas também como apropriação dos bens culturais produzidos pela atividade humana, das objetivações do gênero humano.

Nesse processo de produção de vida e transformação da natureza, as necessidades humanas ampliam-se, deixando os limites ligados a sobrevivência e surgindo como

⁴ Conforme Duarte (2001) as objetivações do gênero humano não se convertem apenas em bens materiais, físicos, mas também se apresentam como bens espirituais, simbólicos: a linguagem, as relações entre os seres humanos (relações sociais), a ciência, a filosofia, a arte, dentre outros.

necessidades propriamente sociais. O desenvolvimento do homem como espécie – no nível filogenético – modificou-se qualitativamente com a passagem à vida em sociedade organizada pelo trabalho. A partir deste ponto, para Leontiev (1978b), o desenvolvimento do homem passa a ser regido por leis socio-históricas, diferenciando-se do restante dos animais, submetidos somente à evolução biológica. Nas palavras do autor, “apenas as leis socio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (1978b, p. 263), isto é, a evolução da humanidade separa-se da esfera biológica, que possui caráter incrivelmente lento, e segue o desenvolvimento histórico e social.

As necessidades antes ligadas a aspectos físicos, biológicos, naturais dos seres humanos, passam a humanizar-se. Marx explica tal processo na seguinte afirmação: “a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes” (MARX, 2008, p. 248). Antunes (2016) afirma que é o trabalho que engendra, como forma de reprodução social, necessidades cada vez mais elaboradas, complexas que acumulam não somente ao longo da vida de um indivíduo, mas como produto do trabalho formado de geração em geração. Ou seja, o acúmulo histórico produzido pelas gerações precedentes até a atual configura o gênero humano.

O trabalho, neste primeiro momento de discussão, foi apresentado como propulsor do desenvolvimento da humanidade, isto é, no estabelecimento do ser humano como ser social e genérico. Contudo, ao longo da história da humanidade as relações sociais que permeiam o trabalho foram modificadas drasticamente, desde seu advento até as relações sociais mais complexas existentes: a sociedade capitalista. No modo de produção capitalista, o trabalho é condicionado pela produção de objetos que satisfaçam as necessidades complexas determinadas pelo modo de vida atual, ou seja, o trabalho é determinado pela valorização de seus produtos, pela produção de mercadorias. (NETTO; BRAZ, 2006).

Conforme Netto e Braz (2006), o modo de produção capitalista teve sua gênese dentro do feudalismo e tem como cerne da vida econômica a produção generalizada de mercadorias. Nas palavras de Marx “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar” (1983, p. 45). Segundo Marx (1983), no modo de produção da sociedade capitalista, o trabalho é realizado com a função de produzir mercadorias e riqueza, que significa o acúmulo de mercadorias. Para a produção de mercadorias duas condições são “absolutamente necessárias”, sendo elas a divisão social do

trabalho e a propriedade privada. Conforme Netto e Braz (2006), sem uma e outra é possível a produção de bens, mas não a produção de mercadorias.

A divisão social do trabalho é o repartimento do trabalho em especialidades, a fragmentação da fabricação de determinado produto. Ocorre uma dicotomização entre trabalho manual, execução propriamente dita da atividade, e o trabalho intelectual, atividade de planejamento, organização do trabalho manual que será realizado por outrem. A propriedade privada é a apropriação de bens – como as propriedades fundiárias, as indústrias, bem como seu maquinário, tecnologias, instrumentais em geral e, ainda, a matéria-prima – por determinada classe social. Na sociedade de classes antagônicas atual, a divisão ocorre de tal maneira: os capitalistas, como detentores dos meios de produção, das propriedades privadas; e os trabalhadores, não-detentores de bens privados e os responsáveis pela produção dos bens de consumo necessários à vida através dos meios de produção de outros, que não lhe pertencem. Lênin sintetiza tal relação na seguinte forma:

[...] organização da sociedade na qual a terra, as fábricas, os instrumentos de produção etc. pertencem a um pequeno número de proprietários fundiários e capitalistas, enquanto a massa do povo não possui nenhuma ou quase nenhuma propriedade e, por isso, deve vender sua força de trabalho (LÊNIN *apud* NETTO; BRAZ, 2006, p.88).

Dentro dessa ordem social da produção mercantil capitalista, tudo se torna mercadoria, até mesmo o trabalho humano; assim se aplica ao trabalho o mesmo raciocínio contido em cada mercadoria (DUARTE, 2010). De acordo com Duarte (2010), o valor de uso do trabalho é determinado pelas propriedades específicas, particulares, do tipo de trabalho necessário a produção de uma determinada mercadoria. No valor de troca está incluído uma quantidade de trabalho abstrato⁵.

Assim, dentro dessa organização social, conforme Duarte (2010), a característica central do trabalhador é não possuir os meios de produção, os trabalhadores possuem apenas sua força de trabalho e a vendem por determinado salário. Os detentores dos meios de

⁵ Netto e Braz (2006, p. 105, grifos do autor) explicitam a relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato com o valor de uso e valor de troca: “O trabalho que cria valor de uso é *trabalho concreto (trabalho útil)* – e se [...] a criação de valores de uso é uma condição necessária à existência de qualquer sociedade, isso significa que *toda sociedade exigirá trabalho concreto de seus membros*. Mas, ao examinarmos a mercadoria [...] constatamos que ela não é apenas valor de uso: é também valor de troca – e, para ser trocada, precisa ser *comparada*: quando o sapateiro leva ao mercado seus sapatos para trocá-los por tecidos, há que comparar-se o trabalho do sapateiro com o do tecelão. Essa comparação, necessária para a troca, realiza-se com a eliminação das particularidades das diversas formas de trabalho e com a sua redução a um denominador comum, àquilo que todas as formas de trabalho têm entre si: o fato de todas implicarem um dispêndio de energia física e psíquica – o fato de serem *trabalho em geral*; quando o trabalho concreto é reduzido à condição de trabalho em geral, tem-se o *trabalho abstrato*.”

produção, compradores desse trabalho, passam a ter o direito de apossar-se de todos os produtos decorrentes da atividade do trabalhador, principalmente o trabalho excedente⁶, “essa é a apropriação pelo capital, da mais-valia, do valor pago a mais gerado pelo trabalho vendido pelo trabalhador e comprado pelo capital” (DUARTE, 2010, p. 77).

Tal quadro se estabelece uma vez que o ser humano necessita, em primeiro lugar, assegurar a vida, para posteriormente apropriar-se das objetivações humano-genéricas que foram desenvolvidas ao longo da história. “O que há de mais essencial no ser humano foi desenvolvido historicamente a partir da atividade transformadora da natureza que levou à transformação do próprio ser humano.” (DUARTE, 2010, p. 78). Entretanto, no modo capitalista de produção, a atividade que é fonte de humanização é convertida num processo de mercantilização. A força de trabalho dentro da lógica da produção capitalista é mercantilizada, torna-se também uma mercadoria e está sujeita a compra e venda. Assim, a produção de mercadorias não é a única consequência do trabalho. Durante o processo de sua criação (desenvolvimento), o trabalhador torna-se uma mercadoria juntamente quando produz as demais mercadorias. Nessas condições “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção”. (MARX, 2010, p. 79).

A venda dessa atividade, de acordo com Duarte (2010), pelo trabalhador o aliena de sua condição de ser humano, em razão de sua sobrevivência. Para Marx (2010), no trabalho alienado há uma inversão “a essência torna-se um meio para a existência”. No modo de produção capitalista, o trabalhador ao desempenhar sua atividade laborativa tem possibilidade de humanização restrita, justamente porque realiza, em troca de um salário para que se possa viver, a alienação como um processo “comercialização da humanidade dos indivíduos”. (DUARTE, 2010, p. 79).

Marx, na sua obra “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (2010), apresenta as manifestações do trabalho alienado ao trabalhador. A atividade humana e suas objetivações tornam-se alienadas no modo capitalista de produção porque não pertencem ao seu produtor, ao trabalhador. O resultado do trabalho não se apresenta ao ser humano como é

⁶ Netto e Braz (2006, p. 100, grifos dos autores) explicam sobre o trabalho excedente e a mais-valia: “[...] comprando a força de trabalho do proletário pelo seu valor, o capitalista tem o direito de dispor do seu valor de uso, isto é, de dispor da sua capacidade de trabalho, capacidade de movimentar os meios de produção. Mas a força de trabalho possui uma *qualidade única*, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: **ela cria valor** – ao ser utilizada, ela produz mais valor do que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa. E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: **o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – de este último é maior que o primeiro**. O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso”.

verdadeiramente, lhe aparece como alienado, estranho. Exemplificando: um trabalhador de uma indústria automobilística, um operário, que desempenha a função de soldar lataria. Esse desempenha a função fundamental no processo de elaboração de um automóvel, sem sua atividade o automóvel não teria condições de se tornar mercadoria. Contudo, ele desenvolve um trabalho alienado e não vê no carro finalizado sua participação, não reconhece seu trabalho no produto final.

Marx (2010, p. 82) explicita no trecho a seguir as consequências ao trabalhador que o trabalho alienado, abstrato, dentro dos parâmetros sociedade capitalista produz:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. [...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, critinismo para o trabalhador.

No decorrer de sua análise, Marx (2010) retrata as diferentes manifestações do fenômeno da alienação. O ato de produção do trabalho na sociedade capitalista é também uma manifestação da alienação do trabalhador. O trabalhador desenvolve sua atividade para garantir a manutenção de sua existência e ela é realizada de forma obrigatória e forçada. Por essa razão seu ato de produção lhe é estranhado, é uma “A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele” (MARX, 2010, p. 83). Os trabalhadores assalariados que desempenham sua atividade prática com desprazer, com desgosto, apenas em função do salário – que é o que possibilita a sua manutenção física – são exemplos dessa alienação.

A objetivação do trabalho humano é uma expressão da vida genérica humana, por causa do caráter de atividade consciente e livre e por razão que o ser humano transforma o mundo objetivo conforme suas necessidades. O trabalho alienado faz com que a atividade vital humana se torne apenas uma forma de subsistência, o trabalho que é próprio da essência humana transforma-se unicamente como um meio de existir. O trabalho alienado expropria o homem do seu produto e também da sua vida genérica. O ser genérico é apenas um meio para o modo de vida individual, o homem não se reconhece em sua essência humana (MARX, 2010).

Pelo estranhamento do ser humano ao seu produto de trabalho, ao seu ato de produção e ao seu ser genérico tem como consequência outra forma de estranhamento: do homem pelo próprio homem. A relação que o homem tem com o produto do seu trabalho, uma relação que é própria da esfera do trabalho e é uma relação estranhada/alienada, transfere-se às relações com os demais seres humanos e do trabalhador consigo mesmo. O indivíduo estranha-se de si, dos outros – do gênero humano, da humanidade.

Leontiev (1969), ao analisar os impactos do modo capitalista de produção nos seres humanos, principalmente no desenvolvimento da consciência, aponta que as diferenças entre os seres humanos são determinadas pelas diferenças que existem nas condições e modos de vida. A divisão social do trabalho transforma o resultado do trabalho em mercadoria e isso modifica radicalmente a relação do produtor com o produto fabricado. Mesmo a atividade humana sendo rica e diversificada para os indivíduos ela se torna limitada e empobrecedora, perde a riqueza de seu conteúdo.

Leontiev (1969) acrescenta que a atividade perde seu conteúdo tanto para o trabalhador que a realiza, quanto para o capitalista, o dono dos meios de produção e da produção, uma vez que seu objetivo é a produção de mais-valia, não determinado produto pela sua função social. Para o autor (1969), tal processo se configura para o ser humano um duplo caráter, uma vez que a limitação, a “desintegração”, não se restringe apenas ao mundo dos fenômenos criados pela humanidade, mas também como um processo de desintegração da atividade e da consciência que atinge o próprio ser humano. O sentido de realizar a atividade de trabalho não está conectado a produção do objeto pela sua função social, mas pela subsistência do trabalhador, para reprodução de sua força de trabalho e de seus familiares.

Conforme Leontiev (1969), a sociedade dividida em classes sociais – e na qual o resultado do trabalho se transforma em objeto de troca – produz as condições concretas, as relações sociais de produção e a posição social no qual os indivíduos estão inseridos socialmente e no qual produzem sua existência. Para o autor (1969), a partir dessas condições concretas de produção, as maiores conquistas e riquezas produzidas pelo gênero humano, mesmo para o pequeno número que pode acessá-las, encontram-se de forma limitada, estrita pela necessidade unilateral da sua atividade, enquanto que para a maior parte dos seres humanos a apropriação das aquisições humanas ocorre em uma proporção miserável (LEONTIEV, 1969). Leontiev, nos seus próprios termos, afirma que “esse é o resultado do

processo de alienação que se efetua tanto no campo econômico quanto no cultural da vida humana”⁷ (1969, p. 27).

Rosler (2007) argumenta que as relações sociais de dominação de uma classe social por outra e a alienação provocam um afastamento entre o nível de desenvolvimento do gênero humano, resultante da atividade do conjunto da humanidade e o nível de desenvolvimento do indivíduo singular. De um lado, toda a riqueza cultural produzida pela humanidade nos mais diversos segmentos; no outro, indivíduos vivendo e inseridos na miséria material e intelectual.

E, no interior da sociedade contemporânea, na qual se acirram os processos de dominação e alienação, tanto de um ponto de vista material como ideológico – uma sociedade calcada na propriedade privada, na geração e acumulação de capital e na exploração do trabalho, por uma classe que detém os meios de produção, sobre a classe que vende a sua força de trabalho por um salário que, na grande maioria dos casos, apenas garante a sua reprodução como força de trabalho – esse abismo só poderia aumentar e chegar ao seu limite extremo (ROSSLER, 2007, p. 99).

As relações sociais capitalistas a alienação, sob relações de dominação, está vinculada ao processo de humanização. Nos termos de Saviani e Duarte:

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 429).

Nesse tópico, objetivou-se discutir o caráter humanizador e, ao mesmo tempo, alienado do trabalho. Ou seja, o trabalho como atividade essencial para a formação do gênero humano e como processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como ser humano⁸, bem como sua alienação sob a lógica do capital, como meio para satisfação de necessidades que lhe são estranhas. A seguir, será abordada a relação ontológica entre os processos de trabalho e os processos educativos.

⁷ Nossa tradução do trecho subsequente: “Ya hemos visto que ese es el resultado del pro-ceso de alienación que se efectúa tanto en el campo económico como en el cultural de la vida humana.”

⁸ Nesse capítulo o trabalho foi apresentado, sobretudo, como matriz propulsora do desenvolvimento do gênero humano, isto é, em um sentido ontológico. Contudo, a atividade de trabalho também promove desenvolvimento em nível do indivíduo particular, principalmente na vida adulta, período no qual exerce papel de atividade dominante guiando o desenvolvimento psíquico (RIOS; ROSSLER, 2017). Tal discussão será abordada mais adiante no Capítulo 3, no item sobre periodização do desenvolvimento psíquico, ressaltando o papel do trabalho no desenvolvimento psíquico individual.

2.2 Trabalho e educação: aspectos ontológicos.

Saviani (2007) e Lombardi (2010) estão de acordo com o fundamento de que o trabalho forma o ser humano e que a existência humana precisa ser produzida. Para que ocorra esse processo de produção e formação dos seres humanos, conforme os autores, é necessário um processo de aprendizagem, caracterizando-se como um processo essencialmente educativo. Nos termos de Saviani (2007):

[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Conforme Saviani (2007), nos primórdios da história, no comunismo primitivo, o ser humano aprendia a manter sua existência enquanto a produzia; aprendia a trabalhar trabalhando; e ao trabalhar com a natureza e ao relacionar com os outros seres humanos, realizava também um processo de transmissão de conhecimentos, experiências e aptidões, indispensável à sobrevivência e desenvolvimento das futuras gerações. Para o autor (2007), esse processo no qual os seres humanos educavam-se e educavam as novas gerações ocorria paralelamente à realização ao trabalho. Nas palavras do autor (2007, p. 154), “a produção da existência [...] configura um verdadeiro processo de aprendizagem” atrelado aos processos de manutenção e reprodução da vida humana.

A partir do fundamento ontológico entre educação e trabalho, a educação é compreendida como um fenômeno tipicamente humano e tem com função social a sobrevivência do gênero humano. O processo educacional é fundamental para a realização do trabalho, é uma atividade atrelada ao trabalho que garante a continuidade da espécie (SAVIANI, 2008). Saviani (2008) afirma, a partir disso, que a natureza humana não é mais produto da evolução biológica da espécie, mas produzida, desenvolvida e transmitida pela própria humanidade no decorrer do processo de produção e reprodução da existência humana.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens**. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13, grifos nosso).

Seguindo essa linha de argumentação, Rossler (2007, p. 94) afirma que a educação é uma medição social, no sentido que realiza as mediações das relações do ser humano com a natureza, dos seres humanos entre si e destes com a sociedade. Portanto, mediação fundamental para a constituição do trabalho humano, uma vez que é por meio dos processos educativos, formais e/ou informais, que o homem se apropria dos elementos fundamentais para execução do trabalho, sejam eles físicos, sociais ou psicológicos.

O trabalho, segundo o autor (2007, p. 95-96), deve ser “aprendido, apropriado e desenvolvido”; é aprendido pelo indivíduo por meio de um extenso processo, que pode se alongar por toda sua vida. Esse processo é determinado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das necessidades sociais, variando de acordo com o tempo e lugar, uma vez que “ninguém nasce sabendo trabalhar”.

A educação tem a função de transmissão dos conhecimentos desenvolvidos (materiais e simbólicos) pela humanidade ao longo das gerações a cada indivíduo de forma particular. Ou seja, transmitir a cada indivíduo os conhecimentos acumulados pelo gênero humano, o trabalho acumulado das gerações pregressas. O autor (2007) ainda afirma que a educação, em geral, e principalmente a educação escolar, em particular, têm como função a transmissão de elementos sociais e psíquicos que possibilitam as mediações essenciais envolvidas no trabalho em seu sentido universal.

Educação e trabalho, portanto, sempre estiveram intimamente, ou melhor, ontologicamente, interligados num mesmo movimento de produção e reprodução do gênero humano, o qual se expressa na dialética maior entre os processos ontológicos de apropriação e objetivação. (ROSSLER, 2007, p. 96).

A continuidade do progresso histórico transcorreu a partir da fixação nas objetivações genéricas das capacidades e aptidões humanas desenvolvidas historicamente, como fenômenos externos da cultura material e intelectual dos homens, o que, dada sua objetividade, permite que sejam transmitidas às novas gerações.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978b, p. 265-266).

Conforme o autor (1978b), o saber-fazer, o conhecimento, as aptidões humanas se cristalizam nos produtos de suas atividades – podendo ser eles materiais, intelectuais ou ideais. Cada geração precisa apropriar-se do que já foi produzido por seus antecessores – dos objetos e fenômenos presentes no mundo, na cultura humana – para que então possa tornar-se humano e desenvolver atividade produtiva.

Leontiev (1978b, p. 272) afirma que para se apropriar do desenvolvimento histórico das aptidões humanas e torná-los suas próprias “aptidões e órgãos da sua individualidade”, o indivíduo deve entrar em relação com o mundo circundante por meio da mediação de outros homens, ou seja, num processo de comunicação com eles. Para Leontiev, nesse processo, o ser humano aprende a atividade requerida. O autor denomina que por causa da sua função este é um processo de educação. Leontiev (1969; 1978b) explicita que o papel da educação, considerada em sua concepção mais ampla, é o desenvolvimento da humanidade.

Antunes (2016) afirma que cada nova geração de seres humanos confronta-se e herda os produtos da história humana até o momento do seu nascimento e formação; e cada indivíduo realiza um processo de inserção histórica, por meio da apropriação das objetivações humanas, para se integrar e dar continuidade ao gênero humano, dentro de seus parâmetros, determinado pelas condições objetivas de sua época e posição social. Nos termos de Marx: “*toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem*” (MARX, 2010, p.114).

A relação entre educação e trabalho até o presente momento foi abordada de um ponto de vista ontológico e teórico. Contudo, as relações entre educação e trabalho se dão sob relações sociais concretas, historicamente determinadas e vinculadas a diferentes necessidades da humanidade. Por isso, de tempos e tempos são desenvolvidos e requisitados atributos imprescindíveis aos indivíduos para que possam trabalhar e atender as demandas do trabalho num dado tempo e lugar. E essa função cabe à educação. O papel e objetivos da educação se modificaram incontáveis vezes ao longo do progresso histórico da humanidade, atrelada aos processos produtivos e as condições materiais de cada período histórico.

No próximo item será tratada de forma específica as questões educativas, primeiramente no que se concerne à educação como meio a humanização e posteriormente a educação sob os preceitos da sociedade capitalista.

2.3 Escola sob a lógica do capital: formação humana para o mercado de trabalho

Saviani (2008, p. 12) explicita que ao afirmar a educação como um fenômeno tipicamente humano expressa-se a ideia de que ela é, concomitantemente, uma necessidade do e para o processo de trabalho e, da mesma maneira que, é um processo de trabalho.

O autor (2008) afirma que o processo de produção da existência humana sobreveio por meio da subsistência material com a produção de bens materiais em escalas cada vez maiores e mais complexas; caracterizando nesse processo o “trabalho material”. Não obstante, Saviani ratifica que para produzir materialmente, o ser humano precisa fazer uma antecipação mental dos objetivos reais da ação. Nessa representação mental incluem-se aspectos de conhecimento das propriedades do mundo objetivo (desenvolvidos por meio da ciência), de valorização (no campo da ética) e de simbolização (referente a arte). Segundo o autor, esses aspectos se enquadram em outra categoria de produção: “trabalho não-material”, no qual são produzidas ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Nos termos de Saviani (2008, p. 12), “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. A educação, claramente, encontra-se na categoria de trabalho não-material, mais especificamente encontra-se na modalidade de “trabalho não-material” no qual o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se⁹.

Saviani conclui dizendo que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 22).

Saviani (2008) aponta que para a pedagogia (entendida como ciência da educação) ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades são elementos que precisam ser assimilados pelos seres humanos, com intento de constituir algo como uma segunda natureza. Em outras palavras, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente, por meio do trabalho, pelos próprios seres humanos e esse processo incluiu os próprios seres humanos. A natureza humana, dessa forma, não é dada aos seres humanos, mas sim produzida a partir de sua natureza biofísica.

⁹ Saviani (2008, p. 13) dá um exemplo para facilitar a compreensão da educação como trabalho não-material e no qual o ato de produção e o ato de consumo se imbricam: “Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).”

Assim, o objeto da educação escolar, por um lado, corresponde à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos; de outro lado e concomitantemente, à descoberta dos meios mais adequados para atingir esse objetivo. Para identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados é fundamental a distinção entre o "essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental do acessório" (SAVIANI, 2008, p. 13). De forma sintética, é o conteúdo clássico que deve compor o conteúdo curricular, aquilo que se firmou como conteúdo essencial e fundamental. Já o segundo aspecto diz respeito à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) por intermédio dos quais se realiza, de forma progressiva, em cada indivíduo particular a humanidade, a segunda natureza, produzida historicamente.

A institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indicativo da especificidade da educação; a socialização do saber sistematizado e não do fragmentado; do conhecimento elaborado, não do espontâneo; da cultura erudita e não da cultura popular; "em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. [...] ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado." (SAVIANI, 2008, p. 14). É, portanto, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que justifica/ fundamenta a existência da escola. Rossler (2007, p. 98), seguindo essa mesma linha de argumentação, acrescenta que cabe à educação escolar eleger, intencional e conscientemente, dentre os conhecimentos sociais necessários, "*o que transmitir, como e para que transmitir*", com o propósito de que cada indivíduo possa se apropriar dos elementos sociais fundamentais para o trabalho.

A finalidade da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, no qual os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades escolares são elaborados, por meio do currículo. A compreensão de currículo que no seu conceito mais amplo é a organização de um conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares; "um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando uma função que lhe é própria" (SAVIANI, 2008, p. 18).

Ao esquadrihar os fundamentos históricos ligados a escola, Saviani (2007) remonta o progresso histórico e que a educação formal está conectada ao advento da propriedade privada e tem importância na história da humanidade e sua organização.

O autor explicita que na Antiguidade, grega ou romana, havia a contraposição entre a aristocracia, que detém a terra, e os escravos, responsáveis por realizar o trabalho. Essa organização da ordem da produção tem repercussão na educação, que antes era identificada plenamente com os processos de trabalho. A divisão em classes sociais provoca também uma divisão na forma de educação. De acordo com Saviani (2007), a partir do escravismo passa a

ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma voltada para a Aristocracia – para homens livres, centrada em atividades intelectuais, na oratória e em exercícios físicos – enquanto a outra, identificada como educação dos escravos e serviçais, ocorria juntamente aos processos de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola e desenvolveu-se em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Nos termos de Saviani:

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. (2007, p. 155).

A contar da Antiguidade até a contemporaneidade a escola foi-se apurando, complexificando, e se tornou a forma principal e dominante de educação, além de ser parâmetro e referência as demais formas de educação.

Saviani (2007) identifica que mudanças nos modos de produção da existência dos seres humanos provocaram rupturas e mudanças nas instituições educativas. Com queda do modo de produção escravista (antigo), e a ascensão do modo de produção feudal ocasionou a geração de um novo tipo de escola, marcada pela Igreja católica. Em relação ao advento do modo de produção capitalista, esse acarretou importantes mudanças na educação, no qual o Estado passa a ser protagonista e fomentará a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória (SAVIANI, 2007, p.157). O autor afirma, ainda, a responsabilidade da escola com a reprodução deste sistema produtivo.

Para Saviani (2007), de acordo com a análise histórica das instituições educativas e o desenvolvimento da sociedade de classes, é possível compreender a separação entre educação e trabalho, manifestada na separação entre escola e produção. De acordo com o autor, essa separação entre escola e produção reflete o que foi sendo produzido ao longo da história: a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Conforme o educador (2007), após a origem da escola a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade: de um lado uma educação atrelada ao trabalho manual, realizada de forma concomitante com os processos de trabalho; e por outro lado, uma educação de tipo escolar destinada à educação ao trabalho intelectual.

De acordo com Saviani (2007), na sociedade capitalista, a produção é destinada à troca e à extração de mais-valia, e os processos produtivos se deslocam para a cidade e para a indústria, que converte saber de potência intelectual em potência material. Torna-se exigência aos seus membros a apropriação de alguns elementos da cultura intelectual, como o alfabeto,

por exemplo. E a escola é a instituição responsável por tornar o acesso à cultura viável. Esse contexto consolida-se após a Revolução Industrial e o estabelecimento da nova ordem social decorrente da indústria moderna.

Após a Revolução Industrial e o advento da maquinaria, isto é, o trabalho intelectual materializado, os processos de conversão de conhecimento científico – potência espiritual – em potência material ganharam visibilidade (SAVIANI, 2007). Desta forma, fez-se necessária a elaboração de processos de aprendizagem sistematizados para formar trabalhadores qualificados, isto é, aptos a lidarem com os avanços tecnológicos ligados ao trabalho industrial. Para isso, com a Revolução Industrial os países centrais organizaram seus sistemas nacionais de ensino para universalizar a escola básica.

Palangana (2002, p. 178) afirma que:

A história da sociedade burguesa registra que, nos períodos de crise, isto é, sempre que a ordem enfrenta dificuldade para se manter, recorre-se a educação. [...] As revoluções industriais vêm acompanhadas de desafios diferentes, lançados à relação capital/trabalho, ao mesmo tempo em que redefinem os apelos à educação, como base no perfil de trabalhador almejado. Portanto, as modificações levadas a termo no sistema de ensino estão intimamente relacionadas às mudanças no conteúdo e forma de trabalho.

Saviani (2007), nesta mesma linha de argumentação, afirma que a Revolução Industrial baseou uma Revolução Educacional para capacitar os homens a se adaptarem ao sistema produtivo e a lidarem com o maquinário e suas inovações. A universalização da escola básica ocorreu para atender a demanda de formação dos indivíduos para a sociedade moderna, para a integração dos homens ao processo produtivo. Nas palavras de Saviani, “A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar.” (2007, p. 159). A Revolução Industrial acarretou que a escola se voltasse para o mundo produtivo, questionando a ruptura entre a instrução e o trabalho produtivo. A sociedade contemporânea cobra dos indivíduos um nível mínimo de conhecimentos para que possam dela participar ativamente.

Rosler (2007) coloca que, atualmente, a transmissão dos bens culturais não visa a humanização dos indivíduos, mas sim a reprodução e a manutenção da ordem social vigente, ou seja, do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a educação torna-se mediação para atender as necessidades sociais de reprodução das condições materiais e intelectuais do sistema social vigente, ou seja, a serviço da propagação da ideologia e para sua manutenção. O que implica, segundo Rosler (2007), que as reestruturações produtivas e políticas em curso

requeiram reestruturações no sistema de educação e ensino¹⁰. Assim, assiste-se hoje a subordinação (quase total) da educação e do trabalho aos interesses, à lógica do sistema capitalista de produção.

Educação e trabalho sujeitam-se, submetem-se, à lógica e aos interesses da acumulação do capital, uma vez que quem passa a ditar as formas de trabalho, *o que* deve ser socializado em termos dos requisitos necessários para o processo de trabalho e ainda *como* deve ser socializado, é o próprio sistema econômico, político e social vigente. A educação, tanto quanto o mundo do trabalho em geral, submete-se, nesse caso, a um tipo histórico e específico de trabalho: o trabalho produtor de mais-valia. O ontológico submete-se ao econômico e ao ideológico. (ROSSLER, 2007, p. 101).

Para Rossler (2007), a educação calcada nos parâmetros da sociedade contemporânea se ajusta a função de atender as necessidades e demandas de reprodução do modo capitalista de produção; para exemplificar isso o autor traz os discursos de qualificação dos trabalhadores frente às novas exigências da produção, das tecnologias, entre outros.

Conforme Rossler (2007, p. 103), há uma cooperação entre o capital, o Estado e a educação na formação de mão-de-obra qualificada para atender as exigências impostas pelas inovações do sistema de produção e, conseqüentemente, ajustadas ao atual nível de desenvolvimento econômico e social; “diga-se de passagem, ao desenvolvimento do capital.”.

Rossler (2007) afirma que os discursos da psicologia organizacional se aproximam dos discursos político, educacional e social e têm como objetivo uma readequação psicofísica dos trabalhadores. Nos termos do autor (2007, p. 105):

[...] à educação vem sendo colocada a missão de reformular-se para formar um tipo de indivíduo mais adaptado (e constantemente capaz de se readaptar, portanto, bastante “flexível”) ao contexto cultural, social, político e econômico vigente. O mundo do trabalho, por sua vez, estaria demandando um tipo específico de indivíduo bem próximo, por sinal, a esse que à educação caberia desenvolver.

Rossler (2007) argumenta que o ideário pedagógico¹¹ em voga possui relação harmônica e intrínseca com os pressupostos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos,

¹⁰ Como já foi discutido acima, a própria educação escolar, como sistema predominante de ensino, é um fenômeno decorrente do modo capitalista de produção, na medida que, serviu para atender às demandas materiais dessa mesma sociedade (ROSSLER, 2007). No próximo capítulo será abordado de forma mais detalhada a relação entre as reestruturações produtivas e a reestruturação dos sistemas de ensino.

¹¹ O ideário aprender a aprender e o discurso construtivista são exemplos citados por Rossler (2007) como exemplo de teorias pedagógicas que apregoam, valorizam e difundem o mesmo tipo de indivíduo e as habilidades sociais e psicológicas exigidas e apreciadas pelas grandes organizações e corporações internacionais da sociedade contemporânea. A retórica construtivista teve e continua tendo tanto espaço nos meios acadêmicos, escolares e políticos-educacionais porque propaga em sua base teórica valores da ideologia da sociedade contemporânea. Miranda (1999 *apud* ROSSLER, 2007) afirma que o grande espaço na educação ao construtivismo ocorre justamente porque este arsenal teórico atende aos interesses e às exigências decorrentes

administrativos que atravessam a esfera do trabalho na sociedade contemporânea. Para o autor, o processo de conexão entre as teorias educacionais e a esfera do trabalho ocorre por conta da afinidade ideológica e de atendimento aos interesses da sociedade contemporânea. Rossler (2007) afirma que essa estratégia, colocada há um bom tempo em andamento, tem como objetivo justificar, legitimar e reproduzir as bases materiais do modo de produção capitalista contemporâneo.

Na medida em que se fundamentam em teorias psicológicas do conhecimento e da aprendizagem que reproduzem os elementos valorativos presentes no universo ideológico contemporâneo, a educação escolar reproduz, de ponta a ponta, da seleção dos seus conteúdos, aos métodos de ensino, a lógica e os interesses do sistema capitalista de produção, perdendo, então, sua própria especificidade como mediação social fundamental na reprodução tanto dos indivíduos como do gênero humano. (ROSSLER, 2007, p. 110).

Conforme o autor (2007), a submissão da educação à lógica dos processos produtivos contribuiu para a adequação de forma passiva dos indivíduos ao mercado de trabalho, moldando-os física e psicologicamente a forma aos processos e gestão de trabalho vigentes. Para isso, seu corpo e seu psiquismo são adaptados para desenvolver as habilidades e atividades necessárias ao trabalho, gerando um empobrecimento de seus pensamentos, sentimentos e ações, formatando-os aos parâmetros exigidos pela sua função como força produtiva.

Opera-se, em qualquer dos casos, uma redução (empobrecimento, esvaziamento) pragmática e utilitarista dos fins educativos, bem como uma redução da dimensão humana do trabalho ao seu aspecto historicamente determinado de atividade produtora de mais-valia, alienando (empobrecendo, esvaziando) desse modo os indivíduos nas e pelas formas de pensamento, sentimento e ação, próprias às características físicas, psíquicas, morais e sociais que lhe são moldadas de acordo com a forma e o conteúdo dos trabalhos que a sociedade espera que realize. (...) Formar indivíduos para o trabalho passa a significar, nesse contexto, formar indivíduos para um trabalho-mercadoria. No limite, formar apenas mercadorias. (ROSSLER, 2007, p. 111-112).

Com essa discussão pretendemos apontar como a educação, e especialmente a educação escolar, se constitui como meio utilizado pelo capital para garantir a produção e reprodução do sistema capitalista de produção. Assim, a educação escolar subsume seu objetivo de socializar o saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade ao processo de formação de indivíduos adaptados e capazes de se adaptar rapidamente às incessantes transformações do mercado globalizado; um indivíduo apto a aprender apenas o

das transformações produtivas da sociedade contemporânea. “A hegemonia do discurso construtivista na nossa educação estaria diretamente relacionada ao fato deste discurso atender aos interesses políticos, sociais e econômicos postos pela sociedade contemporânea.” (ROSSLER, 2007, p. 109).

que for útil ao seu posto de trabalho. O que se tem nesse contexto é uma educação escolar que forma trabalhadores adaptados física e psicologicamente à lógica e às condições de trabalho vigentes.

No próximo capítulo serão tratadas como as relações entre o trabalho e a educação no modo de produção capitalista repercutem concretamente no sistema educacional brasileiro, tomando como foco o Ensino Médio.

3 O ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE BRASILEIRA: O CONTEXTO E ESPECIFICIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A história do Ensino Médio tem sido analisada, em multiplicidade de aspectos, por diferentes autores brasileiros, como Kuenzer (1997; 2017), Silva (2010), Silva e Ferreti (2017), Cunha (2017), Nascimento (2007), dentre outros. Tal análise ganhou notoriedade e foi evidenciada em 2016-2017 em função da Reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação (MEC), no governo de Michel Temer. A referida reforma, entre outras coisas, delimita o aumento da carga horária e a flexibilização curricular desta etapa de ensino, mas a principal bandeira apresentada é a possibilidade de escolha do aluno a uma trajetória de formação em uma área acadêmica ou técnica profissional, conectado ao seu percurso escolar e seu projeto de vida, desde que atendidos os parâmetros da base nacional comum curricular (KUENZER, 2017).

Silva e Ferreti (2017) apontam que o tratamento dado ao Ensino Médio brasileiro na atualidade é resultado do contexto de disputa pela hegemonia político-ideológico dessa etapa da educação, principalmente no que se concerne ao seu sentido, seu formato e suas finalidades. Segundo os autores (2017), essa disputa é histórica e tem diferentes sentidos dependendo do contexto social e político do país quando ocorreu. Contudo, os autores afirmam que desde a década de 1970, apresenta-se uma forte persistência entre a vinculação do Ensino Médio com os interesses do modo de produção capitalista, no qual seu caráter instrumental é enaltecido em detrimento da formação humana num sentido mais amplo.

Embora sem a pretensão de, no presente capítulo, em esmiuçar o histórico deste nível de ensino, será apresentada uma breve revisão histórica do Ensino Médio brasileiro, a fim de evidenciar os fatos que fomentaram o desenvolvimento do ensino voltado à juventude. Isso é importante para a compreensão da dualidade presente na educação escolar, de forma geral, e no Ensino Médio, em específico. Nascimento (2007) afirma que o Ensino Médio expressa o dualismo presente na divisão social do trabalho, isto é, a dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissionalizante, isto é, a qualificação para o trabalho intelectual e para o trabalho manual conforme as necessidades produtivas.

Para consecução deste estudo, faz-se necessário, portanto, entender o contexto a partir dos condicionantes sociais e econômicos que moveram e mobilizaram tais proposições (incluindo a atual Reforma do Ensino Médio) e seus impactos na juventude. Assim, este capítulo tem como objetivo compreender o contexto do Ensino Médio público e

especificidades da juventude brasileira. Para isso, num primeiro momento será analisado o panorama contemporâneo da última etapa da educação básica brasileira, com o foco no seu histórico e nas regulamentações, que culminaram na Reforma do Ensino Médio de 2017. Posteriormente, serão expostas as principais características sociodemográficas acerca da juventude brasileira, centralizando nos aspectos relacionados ao acesso a educação pública e à inserção no mercado de trabalho.

3.1 O Ensino médio e sua história

Para compreender as mudanças e demandas postas para o Ensino Médio brasileiro na atualidade, torna-se imprescindível olhar para sua história, sua implantação e funções que lhe foram atribuídas. Nascimento (2007) afirma que a análise da história do Ensino Médio expressa as determinações presentes em sua constituição, função e identidade postas pelas relações entre capital e trabalho. Por isso, abordaremos a história do Ensino Médio relacionando a conjuntura educacional de uma forma geral e as questões econômicas, políticas e sociais que impactaram a construção dessa etapa de ensino.

No início do século XIX, com a vinda da corte portuguesa e do príncipe regente D. João VI para o Brasil, diversas mudanças significativas na colônia foram necessárias, dentre elas a organização da educação formal. É neste período, segundo Firbida (2012) que os primeiros cursos superiores foram implementados, sendo eles a Academia Real da Marinha, a Escola Militar de Aplicação, os cursos de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, de Economia Política e a Faculdade de Direito, dentre outros. De acordo com autora (2012), os cursos atendiam as necessidades exigidas de formação de trabalhadores aos cargos referentes à nova organização administrativa, além de disponibilizar a educação para a elite aristocrática e nobre que compunha a corte. Nascimento (2007) afirma que o objetivo da educação formal era a formação da elite, voltada para o exercício de atividades político-burocráticas e das profissões liberais. Desta forma, era uma educação que tinha como identidade ser um ensino humanístico e elitista.

Na transição entre o século XIX para o século XX ocorreram muitas mudanças na realidade brasileira. De acordo com Saviani (2017), no ponto de vista econômico, no último quartel do século XIX e no início do século XX, havia o monopólio do café, a produção e a exportação aumentaram mais de quatro vezes nos últimos vinte anos do século XIX, chegando a 16,3 milhões de sacas produzidas. No quadro social, o supracitado autor descreve as transformações expressivas que ocorreram nesse período, bem como a abolição da

escravatura (1888), a intensificação do processo imigratório, o surgimento da classe média urbana e o começo da industrialização nacional. No quesito político, Saviani (2017) aponta a queda da Monarquia e a instauração da Primeira República (1889). Dessa forma, conforme Nagel (1992), as grandes necessidades deste momento eram que os indivíduos se reconhecessem como cidadãos (desde o grande latifundiário até mesmo o ex-escravo) e a qualificação de uma grande quantidade de mão-de-obra analfabeta, que não tinha acesso à escola, bem como insuficientemente qualificada ao trabalho. Para tanto, era preciso que, por sua vez, a igualdade (independência) e a responsabilidade fossem um direito de todos (NAGEL, 1992; FACCI, 1998).

Conforme Nagel (1992), a escola foi escolhida como a instituição que podia oferecer essa mudança necessária. A citada autora (1992) deixa claro que o objetivo era realizar mudanças dentro do âmbito escolar que atendessem as necessidades econômicas e que provocassem mudanças sociais essenciais, mas não mudar a estrutura de classes. Saviani (2017) no mesmo viés aponta que nesse contexto iniciou-se a tendência de enxergar a “escola redentora da humanidade”, a educação como solução dos problemas enfrentados em sociedade. A educação, desse modo, adquiriu lugar de destaque nesse período, uma vez que ocupava lugar central no ideário republicano.

Saviani (2017) aponta que logo após a proclamação da República e conforme disposta na primeira Constituição, a responsabilidade da instrução pública estava descentralizada, não era responsabilidade do governo central. Deste modo, ficou a cargo dos Estados federativos a questão da difusão das escolas primárias e da instrução pública. Saviani (2017) afirma que a disseminação dos grupos escolares nos estados brasileiros, responsáveis pela instrução primária – atualmente representado pelos anos iniciais do ensino fundamental – foi o principal legado da fase inicial do “longo século XX”. Os princípios propostos pela metodologia da Escola Tradicional¹², pedagogia de maior prevalência no Sistema de Ensino do período, foram adotados para atender as demandas delegadas à escola nesse período. Todavia, conforme aponta Facci (1998), a educação com os princípios da Pedagogia Tradicional ficou restrita a uma pequena porcentagem da população, que compunham a elite econômica e política. Neste mesmo viés, Saviani (2017) aponta o caráter classista e

¹² Na Pedagogia Tradicional, o professor é a figura central nesse sistema, responsável pela transmissão dos conteúdos organizados de forma lógica e ao aluno cabe assimilar os mesmos. Segundo Saviani (2000), para concretização dessa proposta pedagógica a escola foi organizada em séries, classes, e toda a diretividade ficava a cargo do professor e os alunos deveriam se comportar com extrema disciplina. A expansão da escola atendia os interesses da nova classe dominante: a burguesia. A efetivação da classe burguesa no cenário nacional, e o projeto de instauração da indústria brasileira, fazia necessário a preparação desse contingente de trabalhadores (SAVIANI, 2000).

segregatório da educação nesse período, com refinados mecanismos de seleção e altos padrões de exigência escolar. Apesar das inúmeras transformações econômicas e políticas mundiais e nacionais, que ocorreram no final do século XIX e início do século XX, Nascimento (2007) aponta que demorou em refletir mudanças significativas para o ensino secundário.

O desenvolvimento da indústria nacional não modificou o cenário de concentração de renda, prestígio social e poder de determinados grupos e regiões do país. Dessa forma, a maior parte da população brasileira continuou excluída da participação na ordem econômica, política e social. O processo de industrialização brasileiro, como reprodução do capital internacional, encontrou obstáculos para seu desenvolvimento, principalmente no que se referia à produção e transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos do país. Assim sendo, a modernização da sociedade brasileira, que ocorreu por meio da industrialização e urbanização do país, provocou uma demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Conforme Nascimento (2007, p. 80), “com o crescimento urbano, surgiu à necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada”.

Esse processo desembocou a reivindicação por parte das elites intelectuais e dirigentes políticos para a reforma do sistema educacional. Nas duas primeiras décadas do século XX, ainda no período de crise da economia agroexportadora inicia-se o anseio por educação, bem como a iniciativa por reforma vinda de educadores progressistas. Segundo Nagel (1992, p. 7, grifos da autora), o “exorcismo da educação vai basear-se, fundamentalmente, na sua *incompetência científica, técnica e administrativa*, uma vez que os problemas sociais continuavam sem solução após 40 anos de instrução pública.”. De acordo com os apontamentos da autora (1992), a industrialização, a diversificação agrícola, o desenvolvimento das forças produtivas capitalista solicitavam uma série de ações muito superiores as realizadas no período que antecedeu a 1930. Almejava-se, neste novo período, ajustar a sociedade brasileira a uma nova relação com o trabalho, conectada ao estágio imperialista; e recaí à educação, por meio de uma nova pedagogia, objetivar essa questão. (NAGEL, 1992). A autora (1992) ressalta que era solicitada uma escola única, gratuita, ligada ao trabalho e com terminalidades profissionalizantes definidas.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo a primeira vez que foi sinalizada a educação, em todo seu conjunto, como uma questão nacional. De acordo com Saviani (2017), é nesse período que se inicia a regulamentação em âmbito nacional das

escolas superiores, secundárias e primárias, alinhando-se ao ideário pedagógico renovador¹³. A Reforma de Francisco Campos¹⁴ (1931-1932) teve finalidade de reorganizar e delimitar o ensino superior, o ensino secundário e o ensino comercial. A partir dessa reforma, o ensino secundário foi organizado em duas etapas: fundamental, com duração de 5 anos, responsável pela formação básica, e a complementar, com duração de 2 anos, voltada aos cursos propedêuticos articulados com o ensino superior. Romanelli (1993 *apud* Nascimento, 2007) afirma que os méritos desta reforma foram: dar organicidade a essa etapa de ensino; estabelecer um currículo seriado e a frequência obrigatória; e o estabelecimento dos dois ciclos, sendo obrigatório seu término para ingresso no ensino superior. Apesar do progresso oriundo dessa reforma, o ensino secundarista possuía caráter enciclopédico e um alto nível de exigência para aprovação, mantendo essa etapa da educação voltada para a elite.

A Constituição de 1934, em consonância com os renovadores da educação, estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a responsabilidade do Estado em fiscalizar e regulamentar as instituições de ensino públicas e privadas, além de fixar os índices mínimos do orçamento voltados para a educação.

Todavia, em 1937, conforme Nascimento (2007), com o início do Estado Novo, governo totalitário de Vargas, os avanços da educação foram suprimidos. Na Carta outorgada pelo seu governo, o Estado ficava desobrigado em manter e expandir os sistemas de ensino – atendendo os anseios dos educadores conservadores. Nessa carta evidencia-se o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional no ensino secundário, posto que consolidava o ensino profissional destinado aos menos favorecidos e desvalidos de sorte. Dessa forma, a forma da organização da educação escolar brasileira se bifurcava em duas possibilidades: uma via para o “povo” por meio das escolas profissionais e outra via para a “elite” por meio das escolas secundárias.

¹³Os ideais defendidos pelos “renovadores da educação” foram sistematizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932, sendo um documento redigido por vinte e seis educadores brasileiros que defendiam a implantação da Escola Nova no Brasil, cujas propostas defendidas pelo movimento escolanovista foram condensados e tornados públicos (YAZLLE, 1997). Esse documento, conforme Saviani (2017), foi dirigido ao governo e ao povo e apontava a construção de um sistema nacional de educação pública calcada nos princípios da Escola Nova.

¹⁴ O ministro da Educação e Saúde Pública, em abril de 1931, baixou seis decretos, que ficaram conhecidos como a reforma Francisco Campos. Os referidos decretos foram: a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto n. 19.852, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19.890, de 18 de junho de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; f) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2017).

Em 1942, ainda na ditadura Vargas, dá-se continuidade ao processo de reforma educacional iniciado por Francisco Campos por meio das Leis Orgânicas, sob autoria de Gustavo Capanema¹⁵, então Ministro da Educação. As Leis Orgânicas estruturaram o ensino propedêutico em primário, secundário e o ensino técnico-profissional. Especificamente o Ensino Médio foi organizado, de acordo com Saviani (2017), verticalmente em dois ciclos: o ginasial com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos; e foi organizado horizontalmente nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional ficou subdividido em: industrial, comercial, agrícola, além do normal que mantinha relação com o ensino secundário. Conforme o autor (2017), o ensino secundário preparava para qualquer carreira do ensino superior, já os demais ramos do ensino médio direcionavam estritamente às carreiras a eles correspondentes.

Nascimento (2007) aponta que a reforma cristalizou o dualismo educacional, uma vez que oficializou, por um lado, o ensino secundário público destinado à elite, cuja finalidade era preparar e direcionar os estudantes para o ensino superior; e por outro, o ensino profissional destinado as camadas populares, inviabilizando o acesso ao ensino superior.

[...] ao validar somente os cursos propedêuticos para acesso ao nível superior e negar este direito aos cursos profissionalizantes, afirma-se um princípio que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior ocorre pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente válidos para as funções de dirigentes. Os egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado ao campo específico de trabalho. (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

De acordo com Kuenzer (1997), essa organização do ensino secundarista atendia a demanda da divisão social e técnica do trabalho no paradigma Taylorista/fordista. Desta forma, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 deu base para criação de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, com o objetivo de atender a demanda de mão de obra qualificada. Por meio das Leis Orgânicas, o governo Vargas transferiu à esfera privada, aos empregadores, a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores.

Nesse período de regulamentação do ensino brasileiro, Saviani (2017) aponta que o movimento renovador ganhou espaço, uma vez que a partir de 1930 passaram a ocupar postos na burocracia educacional oficial e realizar “várias reformas, criar escolas experimentais e

¹⁵ Gustavo Capanema da sequência ao processo iniciado em 1930 no que se refere ao ensino superior, e em 1942 através das “leis orgânicas do ensino” dedicou-se aos demais níveis de ensino. A reforma Capanema, como ficou conhecida, por meio das leis orgânicas incluiu os ensinos industrial e secundário (1942); comercial (1943); normal, primário e agrícola (1946), criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). (SAVIANI, 2017).

implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”.

Após a queda da ditadura de Vargas e o estabelecimento da Quarta Constituição da República Brasileira em 1946, ficou sob responsabilidade da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. A proposta da LDB foi enviada pelo governo ao Congresso Nacional e aprovada, após um longo processo de discussão e alterações, somente em 1961. Durante esse período tornou-se novamente acalorado pelos embates entre os educadores conservadores e os progressistas¹⁶ (NASCIMENTO, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, aprovada em 20/12/1961) definiu o Ensino Médio em ginásial, com duração de 4 anos, e em o colegial de 3 anos. Em ambos o ensino secundário e o técnico-profissional eram abrangidos. Esta foi a primeira vez que o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, ocasionando equivalência entre os cursos. Conquanto, o dualismo estrutural não foi superado, já que continuou a ter ensino distinto para clientela distintas.

Conforme Nagel (1992), no período entre 1930 a 1961, grande parte dos educadores brasileiros integrou do Projeto técnico de “Reconstrução Nacional”, com o intuito da busca sistemática pela formação do cidadão e da preparação ao trabalho, que são os pilares da sociedade burguesa. Nos termos da autora:

O fato é que, independentemente da luta interna entre tendências, se solidificava entre os mais diversos grupos políticos, a defesa comum da necessária **modernização da sociedade capitalista**. E assim, as **reformas** (educativas e as demais) *vão sendo feitas na certeza de que a igualdade entre os homens seria consequência direta da socialização de direitos!*

Situação similar a 30 vai surgir da década de 60. A preocupação em coordenar todas as ações em torno do desenvolvimento econômico se reatualiza. Retorna a certeza de que, com competência técnica, aumentam as oportunidades de emprego. [...] Pelo mesmo, motivo, as reformas institucionais novamente voltam à tona. Redefinem-se todas as instituições da sociedade, inclusive a escola. (NAGEL, 1992, p. 9, grifos da autora).

De acordo com a autora (1992), novamente ocorre o movimento de exorcizar a educação e o levantamento de as mazelas na área educacional antes 1964. Nagel (1992) esclarece que na década de 1960 ocorre a tentativa, no plano econômico, de viabilizar os níveis de acumulação – iniciado após a década de 1930 e assegurado no período desenvolvimentista – que significou a reconcentração do capital e a exigência de reafirmação

¹⁶ Dividido em dois grupos opostos, educadores progressistas *versus* educadores conservadores – liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada. Um grupo de educadores progressistas – escolanovistas ou pioneiros – se organizou com o intuito de renovar a educação brasileira e passou a influenciar seu rumo ao defenderem a escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Enquanto os conservadores – educadores católicos – defendiam a educação sujeitada à doutrina religiosa, privada, diferenciada por sexo, entre outras exigências conservadoras. (NASCIMENTO, 2007).

de comportamentos anteriormente estimulados. “[...] o padrão em uso precisava apenas se fortificar por mecanismos da ciência positivista, pela valorização da neutralidade, pela valorização da técnica, pela desvalorização dos encaminhamentos políticos, pelo estímulo à autonomização, pela recuperação das virtudes do pragmatismo, pela massificação, etc.”

Esse é o cenário para a deflagração do Golpe Militar de 1964. Sob o regime militar, para Saviani (2017), instaurou-se um processo de reorganização geral do ensino no país. Nascimento (2007) afirma que as principais características do regime militar foram o autoritarismo com que comandou o Estado brasileiro, pela ênfase no desenvolvimento econômico e pelas reformas institucionais, entre elas a educacional. As reformas na educação objetivavam, por um lado, buscar o consenso estratégico de boa parte da população (principalmente a classe média), enquanto era realizada uma grande perseguição política e, por outro, a aceleração da industrialização para crescimento econômico, por meio de endividamento externo. (NASCIMENTO, 2007).

Saviani (2017) nos relata que não foram modificadas as diretrizes gerais da educação, mas a legislação educacional foi alinhada aos ditames requeridos pelo governo militar. Desta forma, a organização do ensino foi rearranjada à nova situação. Para isso, o ajuste foi estabelecido por meio da Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que delimitou as alterações os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para ensino de primeiro e segundo grau. (SAVIANI, 2017).

A reforma do ensino primário e médio ocorreu por meio da Lei nº 5692/71, de acordo com Nascimento (2007), criando o ensino de primeiro e segundo graus. O ensino profissionalizante passou a ser obrigatório a todos os estudantes e a ser disponibilizado no segundo grau. Essa modificação objetivava que o maior número de estudantes saísse do sistema escolar e ingressasse no mercado de trabalho e também diminuísse o contingente de alunos dando continuidade nos estudos por meio do ensino superior¹⁷. O Ensino Médio com finalidade de qualificação para o trabalho por meio da habilitação profissional conferida pela escola.

Segundo Nascimento (2007), a Lei 5692/71 também estabeleceu a obrigatoriedade escolar para 8 anos, com fusão dos cursos primário e ginásio, e com a extinção do exame de admissão. Ocorreu a criação de um sistema único para o Ensino Médio, em substituição do

¹⁷Contudo, conforme Nascimento (2007), tal medida não atingiu os índices esperados pelo governo militar e outras medidas foram tomadas para diminuir a pressão de vagas para o ensino superior. Entre elas: elevação dos obstáculos para entrada na universidade, por meio dos exames vestibulares, e o incentivo de cursos de graduação de curta duração, principalmente os de área tecnológica, mas separando os estudantes das universidades, colocando-os nas escolas técnicas federais (Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs).

sistema propedêutico e profissionalizante, que todos os estudantes deveriam cursar independentemente de sua classe social. Contudo, concretamente a homogeneidade da última etapa de ensino não ocorreu na prática por diversas questões, como pela infraestrutura, qualificação dos professores, integração entre escola e as empresas, construção e adaptação das escolas, entre outras razões. Essa lei teve como resultado concreto conter o aumento do número de vagas para os cursos superiores. O Ensino Médio, conforme Nascimento (2007), nesse período tem como característica a terminalidade do estudo e a habilitação profissional (tendo como modelo implícito o ensino técnico industrial), contudo ainda com função propedêutica de preparar candidatos para o ensino superior.

Para contornar as dificuldades da generalização do ensino profissionalizante no Ensino Médio (segundo grau), o Parecer nº 45/72 redefiniu a dualidade da educação geral e da formação profissional. Assim, a proposta que antes era de generalizar a profissionalização compulsória no segundo grau foi substituída pela formação por habilitação profissional. Em 1975, o Parecer 76 estabelece a habilitação profissional como a preparação básica para a iniciação a uma área específica de atividade e não mais o preparo ao exercício de uma ocupação. Nesse momento, a legislação adequa-se às condições concretas da realidade e a dualidade do Ensino Médio retorna ao mesmo patamar anterior a 1971.

Em síntese, Nascimento (2007) afirma que a política educacional do ensino médio adotada pelo governo militar era calcado no utilitarismo, sob inspiração da “teoria do capital humano”, no qual estabelece uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema operacional, estabelece nesse caso à subordinação da educação a produção capitalista. Segundo o autor (2007), a partir de 1964, a educação brasileira foi planejada para atender as necessidades da transformação da estrutura econômica do país.

As mudanças no sistema educacional brasileiro durante a ditadura militar começaram a se tornar alvos de críticas dos educadores, conforme Saviani (2017). Tal processo iniciou-se em 1970, mas culminou de fato na década de 1980. A principal reivindicação era modificar a totalidade do arcabouço teórico da educação nacional, o que apontava para uma modificação da legislação em vigor. Nagel (1992) explicita esse novo movimento de exorcismo da educação gestado nas décadas de 1980-90:

Exorciza-se, nesta fase, em um primeiro momento, as formas despauperadas de organização dos professores que se reduziram a um sindicalismo corporativista. Exorciza-se as assembleias, a vivência da autogestão, a prática da descentralização porque reguladas pelo espontaneísmo, pela falta de direção, pelo espírito pragmático, sem visão da totalidade. Logo a seguir, exorciza-se o ensino pela mediocridade, pela irrelevância, pela baixa qualidade, pela esterilidade, pela improdutividade, pela ineficiência.

Esse foi o movimento educacional que integrou o movimento da sociedade civil pelo retorno a democracia que eclodiu em todo país. Após a redemocratização e a promulgação da nova Constituição do Brasil, em 1988, muitas transformações ocorreram na sociedade brasileira, especialmente reformas políticas e econômicas. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, permitiu mudanças na educação que estavam sendo discutidas pelos educadores desde a década de 1970. Diversas propostas de LDB foram enviadas ao Congresso e, somente, em 1996, a nova LDB foi aprovada com base no projeto de lei do Senador Darcy Ribeiro.

Nesse item é apresentado o panorama brasileiro e o desenvolvimento e especificidades do Ensino Médio brasileiro em sua gênese como último nível de ensino da educação básica. Além de demonstrar o desenrolar histórica dessa etapa de ensino, objetivamos também abordar a íntima conexão entre as necessidades produtivas e as exigências e modificações requeridas à educação em geral e o impacto decorrente no Ensino Médio. A seguir trataremos especificamente do cenário após a década de 1990, uma vez que o desenvolvimento histórico da última etapa da educação básica se relaciona de forma contundente com as reformas do Estado e da educação no qual o Brasil foi submetido nessa década. Tais reformas objetivavam adequar a educação brasileira aos novos padrões do regime da acumulação flexível, neoliberalismo e da pós-modernidade.

3.2 Reforma do Estado e impacto no Ensino Médio

A implantação das políticas neoliberais nos países centrais, EUA e Europa Ocidental, teve início nas décadas de 1970 e 1980 e na década de 1990 no restante do planeta. Nesse momento ocorreu um entrelaçamento entre os ideais neoliberais e as transformações econômicas e políticas. De acordo com Fiori (1997), os governos nacionais organizaram as ações neoliberais em torno de um tripé: a “desregulação”, a “privatização” e a “abertura comercial”. Tais políticas liberais foram suporte para a implantação do Estado Mínimo, primeiro nos países centrais e posteriormente de forma hegemônica por todo o planeta.

Em decorrência da propagação do neoliberalismo pelos países latino-americanos, e para que estes se adequassem aos interesses do mercado internacional, foi necessário a reestruturação dos Estados Nacionais, que ocorre na década de 1990. Conforme Zanardini (2007), a reforma do Estado brasileiro tinha como o objetivo aumentar sua eficiência, sua capacidade de regulação e atender às demandas do mercado financeiro melhorando sua forma de gestão. Dos órgãos internacionais – Banco Mundial, Organização das Nações Unidas

(ONU), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – partiram orientações, para a reforma do Estado, em forma de documentos, diretrizes, metas e nestes continham as concepções da ideologia pós-moderna e tinha o intuito a manutenção da reprodução do capital.

A reforma do Estado, conforme Zanardini (2007), acarretou modificações em suas instituições, entre elas as educativas. Assim, foi necessária a reformulação dos princípios da Educação Básica, cujas diretrizes foram a “Declaração mundial sobre educação para todos”, o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, ambos de autoria do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), de 1990; e o Relatório Jacques Delours, de 1996, “Educação: um tesouro a descobrir”. Como resultado dessas diretrizes internacionais entrava em vigor uma nova concepção de educação e de conhecimento e com sua implantação objetivava-se o “aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do País na ‘sociedade globalizada’.” (ZANARDINI, 2007, p. 257). A nova forma de conhecimento proposta atendia às necessidades do mercado internacional globalizado.

Para Miranda (1997), a chamada “sociedade do conhecimento” aparentemente é fundada na centralidade do conhecimento, contudo, sua centralidade está no trabalho, nas formas de exploração capitalista. Todos os novos pressupostos que sustentam a sociedade do conhecimento são, na essência, uma forma de manter e sofisticar o modo capitalista de produção; para atender as demandas de suas novas tecnologias é preciso formar um novo trabalhador. Nessa mesma linha de argumentação, Nascimento (2007) afirma que a introdução do Brasil nessa nova fase do capitalismo mundial¹⁸ exigiu que o sistema educacional se adequasse e se tornasse um fator determinante para a competitividade econômica do país. Nas

¹⁸ A partir de 1970 iniciou-se um processo de mudanças na forma e organização do trabalho na sociedade capitalista, os postos de trabalho também passa por esse período de mudanças. Palangana (2002, p. 106-107) cita quais foram os principais condicionantes sócio-históricos que trouxeram urgência por mudanças na produção capitalista e o realinhamento produtivo: a incapacidade do trabalho fracionado, advindo da experiência em operar de forma simultânea várias máquinas; empresas com dificuldades financeiras do pós-guerra e o aumento da produção sem a contratação de novos trabalhadores; diminuição dos pedidos de produção, devido ao enfraquecimento do poder de compras dos países em consequência da Guerra; a necessidade de produzir sem gerar estoque, produtos encalhados e prejuízos; personalização de produtos e assim conseguir competir pela escassa clientela; e a necessidade de combater o sindicalismo. Nesse período tornou-se imprescindível ao capital reorganizar o processo produtivo aos novos padrões concorrenciais do mercado, bem como subordinar a classe trabalhadora as novas formas de produção. A microeletrônica, a robótica, resultado pelo grande desenvolvimento do período tecnológico, começam a integrar os processos e postos de trabalho, bem como nos produtos e nos padrões de consumo. Antunes e Pinto (2017) afirmam que o objetivo da *reestruturação produtiva* era recuperar o ciclo reprodutivo e o projeto hegemônico do capital frente às lutas operárias. (ANTUNES; PINTO, 2017). O capital, então, articulou transformações nos processos produtivos, principalmente no que se refere à gestão dos processos de trabalho. O modelo de gestão japonês, proveniente da experiência da Toyota Motor Company, foi o que teve maior impacto e difusão. Tanto na Europa como nos EUA e, também, no Brasil. Por isso, o chamado “toyotismo” acabou sendo adotado e difundido como sinônimo do termo reestruturação produtiva, ou seja, para fazer referência às transformações nos processos de trabalho e de gestão da força de trabalho necessárias aos novos padrões de acumulação do capitalismo.

palavras do autor, “o novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista”. (NASCIMENTO, 2007, p. 84.).

Esse foi o cenário para a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o contexto político educacional era de alinhamento da educação básica, em especial o Ensino Médio, com as transformações ocorridas no campo do trabalho, em decorrência da reestruturação produtiva do capital. De acordo com Silva e Ferreti (2017), o discurso vinculado pelo governo nacional, pelas entidades internacionais, bem como pela grande mídia e pelo empresariado brasileiro era que a educação deveria ter o papel de preparar/ formar os sujeitos sociais para se adequarem às transformações sociais. Isso ocorreu por meio de organizações curriculares que privilegiam o ensino por competências e fomentaram a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, para a Educação Profissional. A nova LDB e os documentos que lhe complementam da década de 1990¹⁹ estabelecem a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007). Mas o foco do governo federal na década de 1990 era o ensino fundamental e a expansão e manutenção do Ensino Médio ficou a cargo dos estados federativos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil (1995-2003), foi marcado pela separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (ensino técnico), tendo apenas como elo a formação por competências. Conforme Cunha (2017), o ensino técnico foi definido como independente do Ensino Médio, o que significou que um aluno poderia cursar o ensino técnico independentemente ou concomitantemente ao Ensino Médio ou até posteriormente a este. Esse fato impossibilitou a chamada formação politécnica prevista na discussão sobre educação da Constituição Federal de 1988. Nascimento (2007) afirma que as disciplinas do Ensino Médio foram agrupadas em dois grupos de áreas do conhecimento: uma base comum e outra base diversificada. A base comum foi composta pelas áreas do conhecimento da linguagem e código, língua portuguesa, informática, entre outras; das ciências da natureza e da matemática; e das ciências humanas. A parte diversificada ocupou 25% da carga horária total e deveria abranger pelo menos uma língua estrangeira. O MEC expressou com essa determinação o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, passando a ter caráter de terminalidade. Assim, a função e a identidade do

¹⁹ Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 –institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica).

Ensino Médio mudaram radicalmente em relação à legislação anterior (Lei 5692/71), no qual essa etapa tinha dupla função: preparar para continuidade dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. (NASCIMENTO, 2007).

Aliada a homologação da LDB 9394/1996, houve a rápida aprovação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Técnica de nível Médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual foram previstos recursos e ações para o desenvolvimento de documentos e convencimento dos educadores, professores, por meio das formações continuadas. Assim de 1995 a 1998 foram elaborados documentos²⁰ que objetivavam organizar o Ensino Médio e que estabeleciam que o seu currículo teria como base a formação por competências e habilidades conforme as demandas dos processos produtivos de mercadorias e serviços. (BRASIL, 1998, *apud* SILVA; FERRETI, 2017).

Neste contexto, os princípios éticos, políticos, estéticos estabelecidos para a organização curricular do Ensino Médio, expostos nas diretrizes e nos parâmetros curriculares, voltaram-se para o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho, ou seja, para “uma formação que prima pelo caráter utilitário dos saberes.” (SILVA, 2010, p. 18). O estabelecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica foi marcado o seu caráter propedêutico e não profissionalizante. Assim, a dualidade entre a formação geral e profissional é superada no Parecer 15/98 do MEC. A preparação básica para o trabalho, presente no artigo 35 da LDB e incorporada na DCNEM, é entendida como formação de todos e para todos os tipos de trabalho. (SILVA, 2010).

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), bem como o de FHC, se articula a partir do processo de continuidade da estruturação do país em torno das políticas neoliberais, no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho. No entanto, a política educacional adotada, especialmente no que se referiu ao Ensino Médio e a Educação Profissional, se diferenciou grandemente das ações colocadas em prática realizadas pelo seu antecessor. As maiores diferenças foram no âmbito da diretriz teórico-epistemológica que embasou a política e no âmbito de articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissionalizante. Desta forma, de acordo com Cunha (2017), no governo de Lula a cisão legal entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico foi eliminado, com ênfase no ensino técnico integrado coexistindo com as modalidades concomitante e subsequente.

²⁰ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (FERRETI; SILVA, 2017).

Ao contrário de FHC, o governo de Lula, de acordo com Silva e Ferreti (2017), não encontrou no cenário político o mesmo respaldo que o seu antecessor possuía. Como solução esse governo optou pela opção de construção de alianças políticas, que de certa forma garantiu sua governabilidade, mas tolheu suas ações. Esse cenário político dificultou que o governo encontrasse no MEC e no CNE parceiros que viabilizassem a rápida elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com a proposta de formação integrada entre Ensino Médio e a Educação Profissional, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 *apud* SILVA; FERRETI, 2017). Por razão desse processo, os artigos que incluíram na LDB 9394/1996 a proposta de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional só foram aprovadas em 2008, do mesmo modo que as DCNEM foram consagradas apenas em 2011 e as do Ensino Técnico de Nível Médio em 2012. Por esse motivo, o programa para capacitação dos professores das redes de ensino do país, que tinha como base a efetivação do proposto no Decreto 5154/2004 – O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – ocorreu somente em 2013 e 2014. Tal proposta tardou a ser efetivada por que diferenciar-se do projeto educativo anterior, principalmente no que se refere à questão do trabalho. Nos termos de Silva e Ferreti (2017, p. 391):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), acima referidas têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre Ensino Médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) continuou com certo alinhamento a proposta de seu correligionário político Lula, contudo suas propostas deram maior abertura para que a iniciativa privada participasse mais ativamente na educação básica, particularmente na educação profissional. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²¹ é o principal símbolo dessa articulação público-privada na educação profissional.

²¹ De acordo com o MEC (2018c), o PRONATEC foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com intuito de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Tem como objetivos específicos: “a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos a distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e; a difusão de recursos pedagógicos para a EPT.”

Após 20 anos da aprovação da LDB de 1996 e pouco mais de quatro anos da homologação da nova DCNEM, houve uma mudança drástica no plano político brasileiro²² que afetou em sobremaneira a política educacional que rege o Ensino Médio.

O novo governo de Michel Temer inspira-se no neoliberalismo mais regressivo cujo objetivo é a modernização tecnológica no plano da produção, aliado aos planos do capitalismo financeiro. (SILVA; FERRETI, 2017). O primeiro ato direto no campo educacional do governo foi a Reforma do Ensino Médio, intencionada por meio da Medida Provisória 746/2016. (CUNHA, 2017). Após rápida tramitação na Câmara dos Deputados, não havendo modificações nos tópicos principais, foi aprovada como Lei 13415/2017, que altera a LDB e readquire-se no âmbito do Ensino Médio a formação por competências e a desintegração com a educação profissional. Cunha (2017), Kuenzer (2017), Ferreti e Silva (2017) esclarecem que houve confrontação acirrada dos setores progressistas da sociedade civil à Reforma do Ensino Médio, em especial do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e dos estudantes secundaristas. Contudo, a proposta foi aprovada de forma integral e autoritária, contrariando o movimento histórico de discussão, até então em vigor, entre a sociedade civil e o governo ao redor das diretrizes curriculares.

Silva e Ferreti (2017, p. 392) denunciam sobre o processo de desmantelamento das propostas que anteriormente estavam em voga:

Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no Ministério da Educação são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e por isso retomam as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais.

Cunha (2017, p. 379), em consonância, afirma que medida provisória aprovada em lei sobre a Reforma do Ensino Médio é uma reimpressão da “política educacional discriminadora de FHC”. Cunha (2017) explica tal afirmação pela divisão entre Ensino Médio e o ensino técnico, a separação velada pelos itinerários formativos específicos que integram a proposta – sendo quatro propedêuticos e um terminal. Desta forma, “retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.” (CUNHA, 2017, p. 379).

²² Por meio de articulação parlamentar houve um golpe de estado levando ao *impeachment* do governo Dilma e início do então vice-presidente, Michel Temer.

Neste item objetivamos delinear os impactos advindos à educação, em específico ao Ensino Médio, a partir da necessidade de Reforma neoliberal do Estado. O processo de adaptação desta etapa de ensino aos ditames do capital culminou na atual Reforma do Ensino Médio, suas especificidades serão abordadas a seguir.

3.3 Entre concordâncias e antagonismos: a legislação atual que rege o Ensino Médio

A legislação que rege o Ensino Médio, conforme a análise histórica acima citada, sofreu drásticas transformações desde seu estabelecimento como etapa de ensino. O momento atual é novamente um período de mudanças e para conseguir captar as especificidades deste nível de ensino, faz-se necessária uma análise que englobe a antiga legislação, que ainda é vigente, e a nova política educacional para o Ensino Médio em processo de implementação.

O primeiro artigo da LDB 9394/1996 constata-se que a educação escolar deve se desenvolver, preferencialmente, em instituições próprias para ensino, bem como estabelece a vinculação que a educação escolar deverá ter com o mundo do trabalho e com a prática social. (BRASIL, 1996). Em seu segundo artigo, ao tratar sobre os princípios e os fins da educação nacional, é estabelecido na LDB 9394/1996 que a educação é dever da família e do Estado, deve ser pautada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana e tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 1). Fica estabelecida também neste artigo a coexistência de instituições privadas e públicas de ensino, a gratuidade do ensino público em instituições oficiais, sendo novamente reforçada a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e a prática social.

Conforme esta lei, a educação escolar compõe-se pela educação básica e pela educação superior. Neste entendimento, a educação básica tem como objetivo desenvolver o educando, proporcionar-lhe a formação à cidadania, bem como fornecer-lhe formas para prosseguir no trabalho e em estudos futuros. A lei específica, de forma geral, os currículos correspondentes às diferentes etapas do ensino básico, trazendo as diretrizes indispensáveis aos conteúdos curriculares para a educação básica. Dentre elas, novamente, destaca-se a orientação ao trabalho (BRASIL, 1996).

As últimas modificações no texto base da LDB decorrem da aprovação da Lei federal 13415/17, cujas mudanças referem-se especificamente ao Ensino Médio. Anteriormente à modificação da LDB, apontava-se para o Ensino Médio como última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos e com os seguintes fins, a saber:

I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 11).

A Resolução nº 2 do Ministério da Educação, de 30 de janeiro de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio a serem observadas pelos sistemas de ensinos e pelas unidades escolares para elaborar seus currículos. O Ensino Médio, conforme a referida Resolução (BRASIL, 2012), baseia-se, entre outras coisas, na formação integral do estudante. Considera a educação e a prática social como fatores indissociáveis do processo ensino-aprendizagem; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento do currículo do ensino médio. Conceitua, ainda, o trabalho, abordando sua condição ontológica de transformação da natureza, que possibilita a sobrevivência e a produção da vida humana. (BRASIL, 2012). A LDB ressalta a importância do Ensino Médio como etapa final da educação básica, responsável pela consolidação dos conhecimentos já adquiridos e momento de preparação básica para o mercado de trabalho. Kuenzer (2017), ao se referir a esta legislação, aponta que seu eixo estruturante era a formação integral do estudante, a integralidade da pessoa humana.

Contudo, a Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB em questões específicas, mas seu foco principal se refere ao Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2017). As alterações na legislação podem ser agrupadas em dois eixos principais: um de ordem curricular e outro eixo refere-se à carga horária.

Em relação à carga horária, a lei aponta para o aumento de forma progressiva das horas referentes ao Ensino Médio até que seja atingido o tempo integral, ou seja, a carga mínima anual atingirá mil e quatrocentas horas. A lei foi aprovada em fevereiro de 2017 e estabelece que a partir de março de 2017 os sistemas de ensino já deveriam se organizar para atingir pelo menos mil horas anuais de carga horária, isso como meta para os próximos cinco anos (BRASIL, 2017). De acordo com essa delimitação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga diária será de 5 horas, até chegar em 7 horas diárias, isto é, período integral. (KUENZER, 2017).

Em relação ao currículo, as mudanças se apresentam de forma preponderante. A proposta anunciada pela reforma do Ensino Médio é a flexibilização dos currículos conforme os projetos de vida dos jovens estudantes e dessa forma a grade curricular assume diferentes percursos formativos pela possibilidade de escolha do aluno pela direção de sua formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, alinhado à sua trajetória e projetos de vida. (KUENZER, 2017). A lei delimita uma carga horária máxima (1800 horas para todo ensino médio) destinada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante do currículo será composto pela parte diversificada do currículo, que dependerá da definição de cada sistema de ensino²³.

A homologação do texto da BNCC – Etapa Ensino Médio ocorreu em 14 dezembro de 2018. A elaboração desse documento ocorreu com a justificativa de que essa etapa de ensino não atendia as necessidades e anseios da juventude, “A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21”. (MEC, 2018b). De acordo com Ministério da Educação (2018b), a BNCC – Etapa Ensino Médio servirá como de base para as escolas e secretarias de educação para elaboração de currículos e projetos pedagógicos. Estabelece como proposta que o estudante escolha as áreas do conhecimento que quer estudar, assim, garantindo a opção pela formação técnica e profissional para auxiliar na inserção no mercado de trabalho. A BNCC (2018) afirma que a organização curricular vigente possui um excesso de componentes curriculares e possui uma orientação pedagógica distante dos jovens e do mercado de trabalho.

A organização curricular para o ensino médio ficou estabelecida deste modo:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

²³ Kuenzer (2017, p. 334-335) explica: “Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 a da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. (...) Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso.”

Os itinerários formativos serão organizados por diferentes disposições curriculares, podendo estar integrada a formação curricular comum ou não, e levarão em conta o contexto local e as possibilidades de cada sistema de ensino. Apenas duas disciplinas são obrigatórias durante toda essa etapa de ensino: linguagens (português e inglês) e matemática. As outras disciplinas – como artes, educação física, sociologia, filosofia – devem ser incluídas obrigatoriamente, mas não durante todo o percurso, podendo – por exemplo – serem ministradas apenas num módulo de pequena duração. (BRASIL, 2017; KUENZER, 2017).

Outra especificação da Lei 13415/2017 é que os sistemas de ensino terão flexibilidade em ofertar os itinerários formativos.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*. (BRASIL, 2017).

Desta forma, a oferta de quais e quantos itinerários formativos serão disponibilizados aos jovens dependerá das condições concretas dos sistemas de ensino em oferecê-los. O que na proposta aparece como possibilidade de escolha dos jovens para sua formação pode tornar-se uma restrição de escolha dos alunos, ou seja, fazer apenas o que foi lhe ofertado. (KUENZER, 2017).

As principais alterações na legislação que rege o ensino médio serão ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 1 - ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CRONOLOGIA DOS MARCOS NORMATIVOS E AÇÕES DO PODER EXECUTIVO FEDERAL – 1996-2018

1996	2016/17	2018
20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96; Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica; Art. 35 – finalidades do Ensino Médio; Art. 36 – Organização curricular do EM; Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional.	Reforma do Ensino Médio Michel Temer assume em agosto de 2016; MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas; Fevereiro de 2017 - Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16.	BNCC Abril de 2018 - MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM; Retrocede ao currículo organizado por competências; Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento; As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes.

Autor e Fonte: Silva (2018)

Kuenzer (2017) ao analisar a última reforma no Ensino Médio, explicita que é no arcabouço epistemológico da aprendizagem flexível que esta reforma se localiza e se justifica. As condições materiais que geraram tal perspectiva, como já explicitado anteriormente, advêm das relações de produção configuradas no regime da reestruturação produtiva ou, como denominado pela autora, regime da acumulação flexível.

Conforme a autora (2017), a aprendizagem flexível como uma das expressões pedagógicas do regime da acumulação flexível, em sua essência, permanece com a lógica de distribuição desigual de conhecimento.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. (KUENZER, 2017, p. 338-339).

Para tornar essa formação flexível possível, há uma substituição da formação profissional especializada por uma formação mais geral. A nova lei, sob os critérios da aprendizagem flexível, definiu que a formação geral do Ensino Médio terá caráter genérico, por sua duração de apenas 1800 horas, a ser completada pelos estudos em outros eixos formativos, em uma área específica do saber ou na educação técnica e profissional.

A proposta da aprendizagem flexível e do novo Ensino Médio, segundo Kuenzer (2017), é substituir a rigidez pela flexibilidade, cabendo à educação desenvolver competências que permitam o indivíduo aprender ao longo da vida, ao longo da sua trajetória profissional. Objetiva-se, nas palavras da autora, “a integração entre teoria e prática [...] ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional.” (KUENZER, 2017, p. 339). Silva (2018, p. 11) explicita que a Lei nº 13415/17 e sua BNCC retomam um discurso da reforma curricular da década de 1990, no qual é requerido mais uma vez que a escola se adéque às transformações do “mundo do trabalho”, “associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional”. A formação humana centrada na noção das competências, marcada pela adequação à lógica do mercado e da adaptação à sociedade. (SILVA, 2018).

Esse alinhamento, conforme Kuenzer (2017), da qualificação dos indivíduos conforme as necessidades produtivas, gera distribuição desigual de conhecimento. Há, por um lado, os que exercem o trabalho intelectual integrado às atividades práticas e que, para tanto, possuem extensa e qualificada trajetória de escolarização; e, por outro, para a maior parte dos trabalhadores, é destinada o desenvolvimento de atividades laborais simples e desqualificadas

que necessitam de conhecimentos tácitos pouco sofisticados, com pouca qualificação e rápido treinamento por meio das novas tecnologias e com os fundamentos da aprendizagem flexível.

Nas palavras da autora:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2017, p. 341-342).

A análise histórica da última etapa da educação básica revela como esse nível de ensino foi e ainda é convocado pelo capital para conservação do modo capitalista de produção. A reforma do Ensino Médio aos moldes da pedagogia da aprendizagem flexível, conforme Kuenzer (2017), responde diretamente as demandas concretas de formação dos novos trabalhadores conforme as necessidades de produção.

A seguir será apresentado o perfil sociodemográfico da juventude brasileira, analisando especificamente sua relação com a educação e o trabalho.

3.4 Jovens: público do Ensino Médio

Neste item, contextualizarmos socialmente quem são os jovens brasileiros, apresentando dados relevantes para situar o contexto socioeconômico no qual eles se desenvolvem. O conceito de jovem na legislação brasileira foi readequado nos últimos anos. A partir da inserção do termo “juventude” na Constituição Federal e da sanção do Estatuto da Juventude, lei nº 12.852/2013, são reconhecidos como jovens a população com a faixa etária entre 15 a 29 anos. (BERNARDIM, 2013), que, em 2014, correspondia a 24,1% do total dos brasileiros. (IBGE, 2015). Nesse cenário, os jovens têm como direitos assegurados a educação, a profissionalização, o trabalho e a renda²⁴.

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. [...]

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente. [...]

²⁴ Os direitos garantidos pelo Estatuto da Juventude aos jovens brasileiros são à cidadania, à participação social e política, à representatividade juvenil; à educação; à profissionalização; ao trabalho e à renda; ao desporto e ao lazer; à igualdade; à cultura; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; à segurança pública e ao acesso à justiça (BRASIL, 2013).

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social. (BRASIL, 2013).

Em relação ao direito do jovem à educação, tem-se apontado pelas diretrizes educacionais a universalização do ensino básico brasileiro, obrigatório para a faixa de 4 a 17 anos e organizado em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996). No entanto, essa meta ainda está distante de ser atingida na realidade educacional brasileira. Tomando como foco de análise a população jovem de 15 a 17 anos, foco desta pesquisa, a frequência escolar bruta dessa população, em 2014, foi de 84,3%, conforme o IBGE (2015); a taxa bruta representa o percentual de estudantes sem levar em consideração o nível de ensino e a adequação a faixa etária. A frequência escolar líquida – ou seja, as matrículas no nível de ensino adequado a faixa etária – do jovem brasileiro no Ensino Médio, em 2014, era de apenas 58,6%. No entanto, Bernardim (2013) aponta que a taxa de frequência é um indicador apenas relativo, se não forem analisados juntamente com dados referentes a permanência, a conclusão e a qualidade social da etapa formativa concluída. A universalização da educação básica obrigatória depende, entre outros fatores, da eficiência do sistema escolar. Questões como o atraso, a evasão escolar e a não progressão dos estudos de jovens concluintes do ensino fundamental impactam diretamente na continuidade e na finalização do ciclo básico de estudos. (IBGE, 2015; INEP, 2014).

A rede pública de ensino é a maior responsável pela educação básica brasileira, conforme o Censo da Educação Básica (2014), atendendo 82,8% dos estudantes do Brasil, o que corresponde a mais de 41 milhões de estudantes. De acordo com o INEP, no que se refere ao Ensino Médio, mais de oito milhões de alunos estavam matriculados em 2013. A rede pública brasileira é responsável por aproximadamente 87,19% dos alunos do Ensino Médio; o nível estadual de ensino contava com o maior contingente de alunos em 2013, com 84,8% do total de matrículas. (INEP, 2014).

Analisando a taxa de conclusão desta última etapa de ensino básico, entre os anos de 2004-2014, consta-se um aumento dessa taxa de 45,5% para 60,8%, o que significa que mais da metade dos jovens brasileiros passaram a ter o Ensino Médio completo como formação escolar (IBGE, 2015). Todavia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), esses dados não são homogêneos para toda a população jovem brasileira, pois a taxa de conclusão varia de acordo com o sexo, a cor e a região de moradia do estudante²⁵.

²⁵ “A taxa de conclusão do ensino médio era de 54,9% em 2014 para os homens, enquanto que para as mulheres essa taxa atingiu 66,9%. [...] O diferencial na taxa de conclusão do ensino médio era ainda maior entre jovens

Essas questões, de acordo com Bernardim (2013), revelam a distância entre a realidade educacional brasileira e o preceito constitucional que assegura a todos os cidadãos brasileiros a conclusão da educação básica.

Em relação à inserção dos jovens no mundo do trabalho, o IBGE (2015) aponta os seguintes dados: entre os jovens de 15 a 17 anos de idade a proporção daqueles que somente estudavam aumentou de 59,3% para 67% no período de 2004 a 2014; diminuindo a proporção de jovens desse grupo etário que estudavam e trabalhavam de 22,6% para 17,3%, no mesmo período. Esses dados refletem o aumento gradual do nível educacional da população jovem brasileira, bem como a possibilidade do adiamento da inserção desses jovens no mercado de trabalho (IBGE, 2015).

No entanto, ainda segundo o IBGE (2015), o desemprego entre jovens e mulheres se intensificou, fato que não é específico do Brasil, mas comum em diversos países. Segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT *apud* IBGE, 2015), aumentou a taxa de desocupação mundial entre os jovens de 15 a 24 anos, mesmo com a elevação do nível educacional dessa população, chegando a ser três vezes maior que a mesma taxa para a população adulta. No Brasil, de acordo com o IBGE (2015), a taxa de desocupação entre jovens de 16 a 24 anos, em 2014, foi de 16,6%, percentual este acima da média da América Latina e Caribe (13%).

Bernardim (2013) afirma que a relação do jovem com mundo do trabalho é dramática, principalmente no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho. Conforme o autor, os jovens como um todo enfrentam o drama do desemprego, mas com a integralização da educação básica e a finalização do Ensino Médio, aumenta as chances de inserção no mercado de trabalho em relação aos jovens não escolarizados.

Independentemente do seu encaminhamento para a universidade, a conclusão do ensino médio é o momento em que se observa o aprofundamento (em alguns casos mais, em outros menos) do confronto dos jovens com a necessidade de inserção no mercado de trabalho. (BERNARDIM, 2013, p. 133).

O autor acrescenta o caráter indispensável do Ensino Médio para colocação no mercado de trabalho, contudo, a valorização ou a desvalorização desta etapa de ensino está intrinsecamente ligada a oferta de vagas e à procura de trabalho em determinada região, da

brancos e pretos ou pardos desse grupo etário, atingindo 19,1 pontos percentuais. Como consequência, esse indicador para os jovens pretos ou pardos em 2014 era menor do que o dos jovens brancos em 2004. [...] a adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual dependendo da região de moradia do estudante. Enquanto a proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ficavam acima da média nacional nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apenas 40,2% e 45,5% dos jovens estudantes das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, cursavam esse nível em 2014.” (IBGE, 2015, p. 50).

estrutura da educação pública disponível e a dinâmica econômica. O mercado de trabalho é uma preocupação que sonda os jovens desde o Ensino Médio. Para Bernardim (2013), em alguns casos – que não representam a situação típica do jovem brasileiro –, o ensino médio é visto somente como uma necessidade para prosseguir os estudos em nível superior. Assim sendo, a dialética entre valorização e desvalorização deste nível de ensino depende, conforme o autor supracitado, pelo seu valor de troca. Ou seja, o Ensino Médio perde seu valor quando há excesso de trabalhadores com esse nível de estudo ou com níveis superiores de escolarização.

Vale destacar que entre 2001 e 2010, houve uma extensa ampliação das matrículas no ensino superior brasileiro, sendo 89,4% nas instituições públicas e 115,4% nas escolas privadas (MEC/INEP, 2011 *apud* BERNARDIM, 2013). Segundo o IBGE, em 2014, entre os estudantes da faixa etária entre 18 e 24 anos, 58,5% frequentavam o ensino superior; enquanto que em 2004, somente 32,9% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Conforme o Mapa do Ensino Superior, em 2014, havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro. Destes, 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhões em cursos EAD (17%), sendo que 75% das matrículas estavam concentradas na rede privada. Para Bernardim (2013), esse fato sinaliza uma demanda que continuará a orientar a expansão do nível superior e, principalmente, ao setor privado como um negócio lucrativo.

Contudo, apesar do aumento dos egressos da educação básica e do acesso ao ensino superior, é expressivo o número de jovens que não dão continuidade aos estudos. Bernardim (2013) aponta que o não prosseguimento dos estudos pode indicar falta de interesse ou falta de materialidade para realizar essa intenção. O autor aponta para o “o caráter ainda elitista da educação superior, ancorado na meritocracia educacional dos ‘mais esforçados’ ou dos ‘mais inteligentes’.” (p. 134). De acordo com o IBGE, apesar da democratização do ensino superior, os dados ainda indicam que os estudantes brancos e a parcela mais rica da população ainda são a maioria nas universidades do país.

Corti (2009) ressalta que o Ensino Médio até pouco tempo era destinado tradicionalmente às elites econômicas e intelectuais. Nos últimos 20 anos esse ciclo de ensino passou a ser um “patamar básico de escolaridade que todos/as os brasileiros deveriam ter”. (CORTI, 2009, p. 13). Por essa razão, para a autora, as expectativas do público jovem que tem acesso ao Ensino Médio atualmente não estão mais restritas a entrada a universidade como em outrora. Corti (2009) apresenta que 60% dos estudantes que concluem a educação básica não ingressam na educação superior, necessitando, desta forma, de um currículo que traga mais do

que os elementos exigidos no vestibular. Por essa razão a autora afirma que o trabalho ocupa papel central na vida dos jovens que estão no Ensino Médio. Assim, estreitar as relações entre a escola e o mundo do trabalho é fundamental para a formação da cidadania do jovem (CORTI, 2009).

Neste capítulo apresentamos dados gerais referentes ao contexto social, o Ensino Médio, e à juventude brasileira, discutindo aspectos centrais para as determinações do Ensino Médio na produção do sentido pessoal do trabalho. No próximo capítulo abordaremos a Psicologia Histórico-Cultural, a teoria da atividade e a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, que representam o embasamento teórico deste estudo.

4. PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A COMPREENSÃO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE

Esse capítulo apresentará pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que balizarão a compreensão da realidade dos jovens concluintes do ensino médio. Para isso, num primeiro momento, a Teoria da Atividade, proposta por A. N. Leontiev²⁶, proverá o principal aporte teórico para compreender o sentido pessoal do trabalho atribuído pelos jovens durante a realização da atividade profissional de estudo.

Outra questão teórica importante para análise da realidade investigada é a periodização do desenvolvimento humano, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual explica as diferentes fases do desenvolvimento psíquico humano com base nas determinações objetivas de vida, reconhecendo os processos de humanização e alienação, que se revelam de diferentes formas durante a existência dos indivíduos (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

4.1 Teoria da Atividade Humana

A atividade humana, realizada na vida real do indivíduo em sociedade, é o que constitui a substância da consciência. (LEONTIEV, 1978a). Asbahr (2014) afirma que a atividade humana e a consciência formam uma unidade dialética, sendo a consciência produto subjetivo da atividade humana.

De acordo com Leontiev (1978a), a função especial da atividade humana é situar o ser humano na realidade objetiva e de transformá-la em uma forma de subjetividade. O autor explicita que nas etapas iniciais do desenvolvimento da atividade, ela tem necessariamente a forma de processos externos e que, na verdade, a imagem psíquica é um produto desses processos, nos quais ligam o sujeito com a realidade objetiva.

Leontiev (1978a), a partir dos estudos de Vigotski acerca da constituição da consciência, explica que a atividade psíquica tem origem na atividade externa – formulação que contrasta essencialmente com as demais concepções teóricas dos autores contemporâneos aos psicólogos soviéticos. Leontiev (1978a) afirma que a análise vigotskiana adveio das

²⁶ Neste trabalho a teoria materialista da atividade restrita as contribuições de A. N. Leontiev, contudo não compartilha-se da concepção de uma ruptura dos trabalho do referido autor e do pensamento vigotskiano.

particularidades da atividade especificamente humana, ou seja, atividade laboral, produtiva, que se realiza por meio de instrumentos, é social desde o início e desenvolve somente com a cooperação e com a comunicação entre os indivíduos.

As atividades concretas, de acordo com Leontiev (1978a), diferenciam-se entre si por quaisquer indícios: pela sua forma, pelos meios que se realiza, pela sua tensão emocional, pelas suas características temporais e espaciais, pelos mecanismos fisiológicos, entre outros. No entanto, o que realmente diferencia uma atividade de outra é o objeto, o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação. Leontiev (1978a, p. 82, tradução minha) propõe que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo”²⁷; não há atividade sem motivo, o que pode haver é que seu motivo se encontra subjetiva e objetivamente oculto. Para o autor, o fundamental é que por detrás do motivo está sempre a necessidade, e a atividade deve responder sempre a uma necessidade.

Outro dos elementos principais da atividade humana são as ações. A ação, de acordo com o autor, é um processo subordinado ao resultado final a ser alcançado, ou seja, um processo subordinado a um fim consciente. Leontiev (1978a) afirma que do mesmo modo que o motivo se relaciona com a atividade, o fim está vinculado à ação. O autor explica que a origem na atividade reside nos processos orientados a um fim consciente, isto é, as ações. As ações são uma consequência histórica da passagem da vida humana em sociedade e do trabalho coletivo²⁸. A delimitação dos fins conscientes e a formação das ações subordinadas a eles não desintegram as funções que antes estavam aglutinadas no motivo da atividade, a função de impulso da atividade continua a se preservar no motivo.

As ações que executam a atividade são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas a um fim. Como exemplo, Leontiev cita a necessidade de alimentação e o que impulsiona a atividade é o alimento, este é o seu motivo. Não obstante, para satisfazer essa necessidade, o indivíduo deve executar ações que não estão diretamente orientadas para a obtenção do alimento, como preparar um equipamento para pesca. De acordo com Leontiev (1978a), o instrumento preparado pelo indivíduo não responde ao que promoveu sua atividade, ou seja, suas ações e o que provocou sua atividade não são coincidentes. O autor

²⁷ Original: “[...] el objeto de la actividad es su verdadero motivo.”

²⁸ Leontiev (1978a) afirma que a atividade, num primeiro momento histórico da humanidade, era realizada por meio do trabalho coletivo e era estimulada por meio do seu produto, que respondia diretamente a necessidade de cada um dos participantes da atividade. Entretanto, a partir do desenvolvimento da divisão técnica do trabalho começa necessariamente a delimitar resultados parciais, intermediários, realizados por alguns participantes da atividade laboral coletiva e que sozinhos não podem satisfazer suas necessidades. As necessidades não são satisfeitas pelos resultados “intermediários”, mas, sim, pela partilha dos produtos resultantes da atividade coletiva. Esses produtos são obtidos por meio das relações que os unem e que surgem no decorrer do processo de trabalho, ou seja, por meio das relações sociais.

acrescenta que a atividade e a ação constituem realidades autênticas, mas não coincidentes entre si, já que mesma ação pode realizar várias atividades e pode passar de uma atividade a outra, revelando, assim, sua relativa independência. De acordo com o estudioso soviético (1978a), de um modo geral, toda atividade se realiza por intermédio de um conjunto de ações que estão subordinadas a fins parciais. Os fins não se inventam, não são planejadas arbitrariamente pelo sujeito; eles se dão em decorrência das condições objetivas. (LEONTIEV, 1978a).

Além do seu aspecto intencional (o que deve ser alcançado), a ação tem também seu aspecto operacional (como e por qual meio pode ser alcançado), que é definido pelas condições objetivo-materiais que são requeridas para ser alcançados. Ou seja, a ação que está sendo executada responde a uma tarefa; a tarefa, por sua vez, é precisamente um fim que ocorre em determinadas condições. Esta é uma qualidade especial da ação: os meios nos quais ela se executa, o autor denomina essa qualidade da ação de “operação”. (LEONTIEV, 1978a). Nas palavras do autor (1978a, p. 85, tradução minha): “as ações estão correlacionadas com os fins, as operações com as condições”²⁹.

Ainda sobre a relação entre ação e operação, o autor (1978a) salienta que ambos possuem distinta origem, dinâmica e destino. A origem da ação reside, por um lado, nas relações de intercâmbio de atividades; por outro, toda operação é o resultado da transformação da ação que ocorre porque se incluiu em outra ação e sua consequente “tecnização”. Em síntese, Leontiev explica a dinâmica da estrutura da atividade:

[...] no fluxo geral de atividade que molda a vida humana, em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, análises isolam, primeiramente, algumas atividades (especiais), de acordo com os critérios de motivos que as impulsionam. Então as ações ou processos que obedecem a fins conscientes são isolados. Por fim, existem as operações que dependem diretamente das condições exigidas para o alcance da finalidade específica. (1978a, p. 87, tradução minha)³⁰.

De acordo com o autor supracitado, essas unidades acima apresentadas formam a macroestrutura da atividade. Essas unidades não se dissociam em elementos a atividade, mas, sim, denotam as relações internas que a caracterizam. Os objetos podem adquirir a qualidade de impulsos, fins e instrumentos somente dentro da estrutura da atividade humana; sem os

²⁹ Original: “[...] las acciones están correlacionadas con los fines, las operaciones con las condiciones”.

³⁰ Original: “[...] en el torrente general de la actividad que configura la vida humana em sus manifestaciones superiores, mediatizadas por el reflejo psíquico, el análisis delimita, primero, algunas actividades (especiales), según el criterio de los motivos que las impulsan. Luego se delimitan las acciones o procesos que obedecen a fines conscientes. Por último, están las operaciones que dependen directamente de las condiciones requeridas para el logro del fin concreto.”

vínculos dessa estrutura perdem sua existência como tal. A investigação da atividade requer a análise de seus vínculos sistêmicos internos, ou seja, a consciência. (LEONTIEV, 1978a).

A atividade humana e a consciência estão intrinsecamente conectadas. O autor, diferentemente das concepções metafísicas, propõe a compreensão da constituição da consciência a partir de condições sociais e históricas. Estabelece, ainda, a consciência como forma concreta do psiquismo humano. (ASBAHR, 2011).

A consciência humana, conforme Leontiev (1978b), é a qualidade superior do reflexo psíquico humano da realidade objetiva. Isto é, a consciência humana como forma superior de reflexo da realidade, decorrente do desenvolvimento psíquico humano e advindo da atividade especificamente humana: o trabalho. O salto qualitativo da consciência humana, como reflexo psíquico consciente, acompanhou durante o decorrer da história da humanidade o desenvolvimento e a complexificação da atividade humana e das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento, dentre outras). Tal fato possibilitou a captação e apreensão do real para além dos limites colocados pelo sensorial (sentidos). Nas palavras do autor:

[...] a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade objetiva só pode ser compreendida como fruto de relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência do psiquismo individual na forma de reflexo consciente, de imagens conscientes”.³¹ (LEONTIEV, 1978a, p. 103, tradução minha).

Na constituição do ser singular, no processo de ontogênese, a consciência aparece também como fruto da atividade do indivíduo. Como já tratado anteriormente (vide capítulo I), é por meio da atividade prática, no contato com objetos sociais, que o indivíduo se humaniza; “é na atividade prática, determinada pelas relações sociais, que estão postas as possibilidades do desenvolvimento psíquico de todo e qualquer indivíduo”. (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015, p. 438).

O reflexo psíquico consciente é engendrado não diretamente por estímulos externos, mas por processos internos complexos (afetivo-cognitivo-volitivo-mnêmico etc.), por meio dos quais o indivíduo estabelece contato com a realidade objetiva. O reflexo psíquico consciente da realidade depende das relações entre as particularidades objetivas do objeto e a

³¹ Original: “[...] la conciencia individual como forma especificamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo consciente, de imágenes conscientes.”

atividade que o indivíduo realiza, sob determinadas condições histórico-sociais desta realidade. (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015).

Para Leontiev (1978b), os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, o significado social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível são as sensações, imagens de percepção, representações, isto é, tudo aquilo que produz a base e as condições da consciência, tudo aquilo “que cria sua riqueza e seu colorido” (ASBAHR, 2011, p. 87). Todavia, para compreensão da consciência torna-se necessário a análise dos outros dois elementos: significado social e o sentido pessoal.

Para o autor soviético, os significados “refratam o mundo na consciência do homem”³² (1978a, p. 110, tradução minha). Os significados são transmitidos pela linguagem, entretanto, não são apenas significados linguísticos, já que carregam em si os modos de ação elaborados socialmente e as funções sociais dos objetos e fenômenos.

Dito de outra maneira, nos significados está representada – transformados e comprimidos em material da linguagem – a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta.³³ (LEONTIEV, 1978a, p. 111, tradução minha).

Leontiev (1978a) afirma que o indivíduo realiza um processo de apropriação dos significados desenvolvidos historicamente e são transmitidos nas atividades do indivíduo nas relações com as pessoas que o cercam. A consciência como forma de reflexo psíquico, contudo, não pode ser reduzida ao funcionamento dos significados apropriados do mundo objetivo. Existe outro elemento que compõe a consciência humana: o sentido pessoal.

Leontiev (1978a) reforça o pressuposto do surgimento da consciência como produto da divisão de ações que ocorrem no trabalho, cujos resultados cognitivos são abstraídos da integridade viva da atividade humana e idealizados na forma de significados linguísticos. Ao serem comunicados (transmitidos/compartilhados), eles se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos. Contudo, não perdem seu caráter objetivo, uma vez que são portadores dos modos, condições objetivas e resultados das ações, independente da motivação subjetiva que possua a atividade dos indivíduos singulares no qual são formados.

Nos primórdios do desenvolvimento histórico da humanidade, quando a atividade laboral e os seus motivos eram comuns aos seus integrantes, os significados – como fenômeno da consciência individual – tinham relação de adequação direta com a atividade na

³² Original: “los significados refractam el mundo em la conciencia del hombre.”

³³ Original: “Dicho de otra manera, en los significados está representada – trasformada y comprimida em la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta.”

consciência dos indivíduos. Todavia, com o cessar das relações primitivas de produção, com a mudança das condições materiais e de trabalho, com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada; essa relação direta não foi preservada. Como resultado, os significados desenvolvimentos socialmente passam a ter na consciência dos indivíduos uma existência dual; “nasce mais uma relação interna, um movimento mais dos significados no sistema da consciência individual”³⁴ (1978a, p. 114, tradução minha). O autor denomina esse processo de sentido pessoal.

Os sentidos são, na consciência individual, somente projeções mais ou menos completas e perfeitas dos significados “supraindividuais” que existem em dada sociedade. Nos termos de Leontiev (1978a, p. 115, tradução minha): “os significados são refratados nas particularidades concretas do indivíduo, por sua experiência prévia, pela peculiaridade de suas atitudes, temperamento etc.”³⁵. Isso ocorre, de acordo com o autor, quando o reflexo psíquico do mundo de um indivíduo singular se transforma em produto da prática histórico-social idealizado, cristalizado em significados; esses, então, adquirem uma nova qualidade sistêmica, convertem-se em sentido pessoal, outro “formador” da consciência individual. (LEONTIEV, 1978a).

Para Leontiev (1978a), os significados, em sua objetividade, como fenômeno da consciência social, refratam para o indivíduo os objetos independentemente das relações que estes têm com sua vida, com suas necessidades e motivos. O sentido pessoal, contudo, é um sistema que compõe a consciência individual.

Ao contrário dos significados, os sentidos pessoais, assim como a teia sensorial da consciência, não possuem existência “supraindividual”, “não-psicológica”. Enquanto a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com o mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. *O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana.*³⁶ (LEONTIEV, 1978a, p. 120, tradução minha, grifos do autor).

Leontiev (1978a) ressalta sobre o papel das condições concretas na distinção entre sentido e significado na consciência individual. Asbahr (2011) aponta que o modo de

³⁴ Original: “Nace una relación interna más, un movimiento más de los significados em el sistema de la conciencia individual.”

³⁵ Original: “los significados son refractados por las particularidades concretas del individuo, por su experiencia previa, por la peculiaridad de sus actitudes, temperamento, etcétera.”

³⁶ Original: “A diferencia de los significados, los sentidos personales, lo mismo que la trama sensorial de la conciencia, no poseen una existencia “supraindividual”, “no psicológica”. Mientras que la sensorialidad externa vincula em la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida em este mundo, con sus motivos. *El sentido personal es el que crea la parcialidad de la conciencia humana.*”

produção e a ordem social vigente engendrada pelo modo de produção capitalista molda determinada organização da consciência, que é denominada consciência alienada.

A dissociação do trabalho manual e intelectual decorrente da produção capitalista tem como resultado o apartamento na consciência dos indivíduos dessas duas dimensões da atividade humana. Baseado na fundamentação de Marx a respeito da alienação do trabalho, Leontiev (1978b) analisa que a alienação decorrente da sociedade capitalista impacta na consciência dos indivíduos particulares. O sentido do trabalho se reduz a obtenção de um salário que permita ao indivíduo satisfazer suas necessidades básicas, como comer, morar e dormir. O sentido do trabalho não é a produção de bens para satisfazer as complexas necessidades humanas, as horas trabalhadas não tem sentido em sua atividade em si; o trabalhador não trabalha com o sentido conectado a função social da atividade, mas para obter um salário que possa garantir sua sobrevivência.

Em relação ao sentido pessoal do trabalho, Duarte (2004) enfatiza que não é uma concepção subjetivista e, sim, que é produzido pelas condições objetivas de vida do trabalhador. Na sociedade de classes sob a lógica do capital – fundada na divisão social do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem –, o sentido do trabalho é atribuído sob a ordem social da venda da força de trabalho em troca de salário. Duarte (2004, p. 57) explica que para o trabalhador “o sentido de seu trabalho é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo que produz.”.

O autor (2004) também enfatiza que para o capitalista o sentido pessoal do trabalho é voltado para o aumento do capital, ao “retorno financeiro” resultante da atividade de trabalho. Assim como ocorre com o trabalhador, o sentido da atividade não está conectado com a utilidade social do objeto fabricado e, sim, com o lucro. “A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade.” (DUARTE, 2004, p. 57).

Duarte (2004, p. 57) defende a suposição que não há um apartamento entre o sentido pessoal que a atividade de trabalho tem ao trabalhador e o significado social dessa atividade. Para o autor, tanto para o indivíduo como para a sociedade ocorre essa ruptura entre o significado e sentido da ação de trabalho.

Acontece que também para a sociedade o trabalho do operário apresenta uma cisão entre o conteúdo [da ação] e o sentido. Como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho. Como se sabe, na análise formulada por Marx, o valor de troca é indiferente ao valor de uso da mercadoria. No caso dessa mercadoria específica, a força de trabalho, o seu valor de troca é indiferente ao trabalho concreto, ou seja, ao

conteúdo da ação concreta do operário. Portanto não é apenas para o operário que o sentido do seu trabalho se dissocia do conteúdo deste, também para a sociedade esse fenômeno ocorre. (DUARTE, 2004, p. 58).

Duarte (2004) conclui que o sentido pessoal que o trabalho tem ao trabalhador é resultante de como o trabalho é entendido, o sentido que tem, na sociedade capitalista.

Tais relações sociais alienadas atingem a consciência dos indivíduos e produzem uma discordância entre o resultado concreto da atividade e seu motivo, ou seja, “o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere a consciência características particulares” (ASBAHR, 2011, p. 92). Nesse contexto, segundo Leontiev (1978b, p. 133), a consciência humana torna-se desintegrada, fragmentada, alienada; essas condições históricas causam inadequação psicológica e a “inautenticidade da consciência”.

Ante o exposto, para se compreender como se produz o sentido pessoal do trabalho dos jovens conuintes do Ensino Médio, torna-se imprescindível a análise do desenvolvimento psíquico na adolescência, bem como esse período é determinado pela realidade da sociedade dividida em classes antagônicas e da particularidade do Ensino Médio na realidade brasileira.

4.2 A transição entre a adolescência e a juventude em relação ao desenvolvimento psíquico

4.2.1 A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico: o desenvolvimento psíquico a partir da atividade humana

De acordo com pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, as determinações do conteúdo dos diferentes estágios do desenvolvimento psíquico não são compreendidas pelos elementos biológicos ou cronológicos. Contrariamente, para se analisar o desenvolvimento psíquico em sua essência deve-se compreender que todos os estágios estão condicionados às determinações socioeconômicas e que se constituem em dado momento histórico, no qual o sujeito está inserido. (ABRANTES; BULHÕES, 2016). O desenvolvimento do ser humano é marcado pela dialética estabelecida entre o sujeito e a realidade social que o cerca; esse é o pressuposto para superar a concepção de desenvolvimento inata e maturacional tão comumente sustentada pela psicologia tradicional. Logo, “devemos considerar a *essência do homem* o produto do desenvolvimento histórico e

social, que precisa ser apropriada e objetivada durante a vida, o que se dá a partir da atividade social: o trabalho.” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 222, grifos dos autores).

Desse modo, o que se tem é a análise do desenvolvimento humano centrada na atividade e no papel ativo que o sujeito tem ao realizá-la durante seu processo de formação, pautada na conjuntura histórica e social. O indivíduo realiza uma série de atividades durante sua existência, todavia, ao tomar como foco o desenvolvimento psíquico, algumas atividades possibilitam o avanço do psiquismo no sentido da compreensão do real. Essa atividade exerce dominância em relação às demais atividades que, por sua vez, passam a lhe ser vinculadas ou secundárias. Assim sendo, em momentos particulares da vida, essas atividades guiam o desenvolvimento psíquico, propiciando transformações qualitativas que modificam o modo de ser do indivíduo. Cada período do desenvolvimento psíquico possui, portanto, atividade principal que exerce esse papel.

Daniil Borisovich Elkonin³⁷ (1904-1984) foi importante estudioso soviético que se debruçou na elaboração teórica e empírica do desenvolvimento psíquico humano, a partir da fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural e do marxismo. Para o autor, a periodização do desenvolvimento humano envolve a atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade de jogos de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima e pessoal e atividade profissional de estudo. De acordo com Lazaretti (2011, p. 131), o objetivo das investigações de Elkonin era: “compreender o desenvolvimento da criança e seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionados pela atividade, ensino e educação mediados pelo adulto.”.

O desenvolvimento psíquico, de acordo com a análise de Elkonin, percorre uma série de graus qualitativamente diferentes correspondentes aos períodos etários. (LAZARETTI, 2011). Cada época é marcada por diferentes conhecimentos e habilidades, bem como a forma como o indivíduo atua e se relaciona com a realidade. É importante destacar que Vigotski (1996, p. 254-255) considera o desenvolvimento psíquico como um “[...] processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal à medida que a criança vai se desenvolvendo”. Elkonin (2017), baseado nesta premissa, afirmou que a passagem de um degrau evolutivo a outro no desenvolvimento da criança relaciona-se com a mudança e estruturação da personalidade, também subordinadas com as condições históricas e sociais concretas da vida da criança.

³⁷ Além dessa pesquisa sobre o desenvolvimento psíquico, Elkonin também pesquisou sobre o processo de aquisição do conhecimento na educação escolar, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pré-escolar e escolar, métodos de ensino e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (LAZARETTI, 2011, p. 9).

Baseado em Blonski e Vigotski, o autor em questão explica que o desenvolvimento psíquico não é linear e, portanto, é marcado sempre por novas formações psíquicas. Elkonin (2017) considera também a concepção de crises e pontos críticos como indicadores da passagem de um período ao outro.

A teoria da atividade, elaborada por Leontiev e com contribuições de Rubinstein, também contribuíram para o problema da periodização do desenvolvimento psíquico com a delimitação, detalhada, da estrutura da atividade: a dependência dos processos psíquicos quanto à relação entre motivos e as tarefas, tal como as ações e operações. (ELKONIN, 2017).

Outro ponto importante à investigação do desenvolvimento psíquico é a correlação entre os processos do desenvolvimento intelectual da criança e o desenvolvimento da personalidade. Elkonin (1969a, p. 502, *apud* LAZARETTI, 2011) afirma que o desenvolvimento afetivo e intelectual deve ocorrer em unidade dinâmica e indissolúvel, ou seja, é fundamental “[...] compreender o desenvolvimento psíquico da criança como um processo único e integral.” Sobre esse processo único e integral do desenvolvimento psíquico, Elkonin explicita que o que move e atua sobre esse desenvolvimento é o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, as condições concretas de vida, as exigências cobradas socialmente, o caráter da atividade e o nível de desenvolvimento alcançado em cada período dado. (LAZARETTI, 2011).

O autor assinala que as condições históricas concretas determinam o conteúdo de determinado período do desenvolvimento, bem como do percurso geral do desenvolvimento psíquico. Cada novo indivíduo que nasce, cada nova geração que se inicia, pertence a uma realidade dada com condições concretas de vida, que se desdobram no conteúdo de sua atividade. Conforme Elkonin (2017), cada período do desenvolvimento tem um determinado tempo, mas são caracterizados por seu conteúdo, que possui correspondência direta com as condições concretas de vida da criança. Nas palavras de Leontiev, “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende de seu conteúdo e que muda com as condições socio-históricas” ([s.d.], p. 312-313).

Conforme Vigotski (1996), todo período do desenvolvimento de uma criança há uma situação social de desenvolvimento, que organiza todo modo de vida da criança ou sua existência social. A situação social de desenvolvimento é a relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, sendo tal relação peculiar, específica e irrepitível. Compreender a situação de desenvolvimento social é importante para identificar o nível real de desenvolvimento que se determina em cada idade.

Bozhovich, autora soviética, argui sobre o conceito de situação social de desenvolvimento:

Por este termo designou aquela combinação especial dos processos internos e das condições externas, que é típica em cada etapa e que também condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período evolutivo e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem ao final do dito período. (1981, p. 123).

A forma como o desenvolvimento psíquico se produz decorre do sistema de relações que a criança/ indivíduo desempenha com a realidade e com as condições concretas que lhe são disponibilizadas.

Assim, o caráter periódico do desenvolvimento significa que cada período apresenta suas próprias estruturas e dinâmica. O desenvolvimento psíquico da criança não se processa de forma gradual, mas é marcado por mudanças bruscas e essenciais, as quais impulsionam esse processo. De acordo com essa concepção, o desenvolvimento é composto por períodos mais estáveis, intercalados por momentos de crises, sendo que tal dinâmica está presente no desenvolvimento da criança desde o seu nascimento.

Os períodos estáveis se caracterizam por transformações microscópicas na personalidade da criança, que se acumulam e culminam, repentinamente, na formação de uma nova idade. Em contraposição, os períodos de crise apresentam-se por produzirem mudanças bruscas e fundamentais, por um breve espaço de tempo, transformando os traços básicos da personalidade, no qual a criança se modifica por inteiro. Desta forma, “[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento” (VIGOTSKI, 1996, p. 385).

Conforme Vygotski (1996), Leontiev (1988a), Elkonin (1987b), as crises podem ser identificadas no primeiro ano, aos três anos, aos setes anos, na adolescência e na juventude (*apud* LAZARETTI, 2011). Elkonin (2017) afirma que conhecendo os períodos de crise do desenvolvimento torna-se possível formular o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psicológico.

Elkonin (2017) assume esse entendimento na periodização do desenvolvimento e supõe que em cada época intercalam-se dois períodos do desenvolvimento de acordo com a atividade, um condizente a esfera afetiva motivacional e das necessidades e outro a esfera das possibilidades técnicas e operacionais. As atividades que integram o primeiro grupo

promovem a esfera motivacional e das necessidades, por meio da apropriação dos objetivos, dos motivos e das normas que constituem as atividades humanas. Na verdade, são apropriados os sentidos das atividades humanas. Essas atividades exprimem a relação criança-adulto social. No segundo grupo, as atividades correspondem à esfera das possibilidades técnicas e operacionais, na qual são enfatizadas a apropriação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com objetos e seus modelos. Pode-se dizer que as atividades desse grupo promovem desenvolvimento intelectual pela via criança-objeto social.

Baseada nessa estrutura, as três épocas do desenvolvimento psíquico foram delimitadas em: a primeira infância, a infância e a adolescência.

Cada época divide-se em períodos, caracterizados pelas atividades que o indivíduo realiza: a) primeira infância é formada pelos períodos de comunicação emocional direta – pertencente à esfera motivacional e das necessidades (1º grupo) no qual predominam os objetivos, motivos e as normas, – e a atividade objetual manipulatória – no qual prevalecem as ações socialmente elaboradas com objetos e compreendem a esfera das possibilidades técnicas e operacionais (2º grupo). b) A infância abarca a atividade de jogo de papéis (1º grupo) e a atividade de estudo (2º grupo); c) A adolescência compreende os períodos de comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade de profissional/ de estudo (2º grupo)³⁸.

Lazaretti (2011, p. 146) resume a dinâmica da periodização do desenvolvimento:

Cada período do primeiro grupo seria seguido necessariamente, por um período do segundo grupo. De tal modo, após cada período em que predomina o desenvolvimento afetivo da esfera motivacional e das necessidades, segue-se um período em que prevalece o desenvolvimento intelectual da esfera das possibilidades técnicas operacionais. Em cada época, há a fusão do desenvolvimento afetivo/intelectual.

Conforme Elkonin (2017, p. 167), os períodos pertencentes ao primeiro grupo (comunicação emocional direta; o jogo de papéis e comunicação íntima pessoal) “[...] se diferenciam substancialmente por seu conteúdo concreto e pela profundidade com que tem lugar a imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos”. O que unifica essas atividades é seu conteúdo fundamental, isto é, sua realização.

Na continuidade da análise, Elkonin (2017, p. 168) argumenta que as atividades do segundo grupo (objetual-manipulatório, atividade de estudo e atividade profissional- de estudo) têm em comum a assimilação dos elementos da cultura humana, dos procedimentos

³⁸ Lazaretti (2011) explicita que os referenciais teóricos aqui expressados sobre a periodização do desenvolvimento são decorrentes de pesquisas experimentais, mas não devem ser entendidos como definidos ou acabados. A autora esclarece que devem ser compreendidos como possibilidades teóricas e práticas, todavia tendo a compreensão que os períodos do desenvolvimento psíquico sofrem determinadas influências sociais.

socialmente elaborados de ação com objetos. Essas atividades objetivam, nos termos do autor: “a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade”.

A atividade principal guia o desenvolvimento psíquico, mas isso não significa que não ocorra desenvolvimento em outras direções, uma vez que as atividades da criança são variadas e plurifacetadas. Por essa razão, em cada período do desenvolvimento surgem novas atividades e novas relações da criança com a realidade, “seu surgimento e conversão em atividades dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas sim somente mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança para a realidade, as quais se tornam mais ricas” (ELKONIN, 1987b, p. 122 *apud* LAZARETTI, 2011).

Até dado momento da discussão foram apresentados o panorama e a dinâmica geral da periodização do desenvolvimento psíquico proposto, principalmente, pelo psicólogo soviético D. B. Elkonin. A partir de agora a arguição focará nas particularidades da época da adolescência.

4.2.2 A época da adolescência: da atividade de comunicação íntima pessoal a atividade profissional de estudo

São duas as atividades dominantes que compreendem o período do início da adolescência e a entrada no período adulto no desenvolvimento humano: atividade de comunicação íntima e pessoal e atividade profissional de estudo. Anjos (2017, p.50, grifos do autor) expõe que “**na adolescência se forma a adultez**. Trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma **simples recapitulação do vivido na infância**”.

A partir das formulações vygotskianas, Elkonin e outros pesquisadores soviéticos estabeleceram que a adolescência é um período com intenso desenvolvimento intelectual das funções psicológicas superiores, sob o alicerce das relações sociais e de trabalho, e tem impacto direto na formação da personalidade do adolescente. (LAZARETTI, 2011). Os autores soviéticos foram além da explicação em voga que considerava esse período apenas pelos seus aspectos de mudanças no estado emocional, frequentemente justificado como um período de crise.

Entre as possibilidades e dificuldades de investigar a adolescência, Elkonin (2017) aponta que:

a) o estudo continua a ser uma atividade fundamental, no qual os adultos exigem responsabilidade do adolescente, avaliam e valorizam seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Nesse novo período a atividade de estudo não se perde, apenas torna-se uma atividade secundária e está subordinada a questões mais amplas e em conjunto aos interesses sociais;

b) a passagem à adolescência é entendida pelas transformações que ocorrem no próprio organismo, especialmente na maturação sexual. Contudo, o desenvolvimento fisiológico não tem influência decisiva na formação da personalidade do adolescente.

De acordo com Elkonin (2017), o que determina a formação da personalidade no período da adolescência são as mudanças na situação social, a complexidade crescente da atividade escolar, a ampliação e aprofundamento nas relações sociais, o progresso na independência, a ampliação da exigência dos adultos frente ao adolescente e o aumento da responsabilidade em consequência ao desenvolvimento da sua força física e de suas possibilidades morais e volitivas.

O que os pesquisadores soviéticos reforçam é a **influência central das condições sociais no desenvolvimento do adolescente**. De acordo com Dragunova (1985), em todos os aspectos o desenvolvimento do adolescente é caracterizado por uma estrutura de formações qualitativamente novas: o organismo torna-se parecido com o de adulto, a autoconsciência tem possibilidade de se constituir, a relação e a interação social com os adultos e demais adolescentes de modifica, os interesses são transformados.

Elkonin (1969, p. 537) enfatiza sobre a importância e ampliação das relações sociais fora da escola e que essa nova situação social altera fundamentalmente a vida do adolescente na coletividade: “uma variada e rica experiência de relações com as pessoas, forma novas qualidades da personalidade, educa seu modo de organização e coletivismo, o ensina a ter uma atitude consciente com respeito aos atos de conduta própria e de seus colegas”. Para o autor, as mudanças nas relações sociais na vida do adolescente provocam uma alteração na atividade dominante na adolescência, que se evidencia pelo estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, sendo essa atividade, denominada por Elkonin, de **comunicação íntima pessoal**. Neste período, o conteúdo fundamental é o outro adolescente como um ser humano com determinadas qualidades sociais. A atividade guia no início da

adolescência, ou período da adolescência inicial³⁹, é centrada no estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, respeito mútuo e confiança. As relações sociais entre os adolescentes são caracterizadas pelo “código de companheirismo”, que desempenha papel essencial na formação da personalidade do adolescente. Nos termos do autor:

Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes, observa-se a subordinação das relações a um especial “código de companheirismo”. No que concerne à comunicação pessoal, as relações podem ser estabelecidas, e de fato estabelecem-se, não só sobre a base do respeito mútuo, mas também sobre uma total confiança e comunhão com a vida interior. Essa esfera da vida comum com o colega ocupa, no período da adolescência, um lugar especialmente importante. [...] O “código de amizade” reproduz, por seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada. (ELKONIN, 2017, p. 166-167).

Deste modo, as condições pessoais de desenvolvimento no período da adolescência caracterizam-se pela reprodução, com outros adolescentes, das relações existentes entre os adultos. As relações entre os adolescentes são baseadas nas normas morais e éticas pautadas nas relações entre adultos, essas servem, assim, como mediação do comportamento dos adolescentes. “O adolescente, junto com seus coetâneos, tende, em grande parte, a imitar os adultos, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder” (ANJOS, 2017, p. 52).

Outra característica desse período do desenvolvimento é o surgimento de um sentimento de maturidade no adolescente, o que indica manifestação de seu autoconhecimento, o que remete a busca que o adolescente tem de um modelo ideal de ser humano, isto é, de uma referência adulta. “Trata-se de uma fase do desenvolvimento, em transição, e tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto.”. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 199). O adolescente busca um modelo de ser humano, um exemplo. Elkonin (1960, p. 544) afirma que a busca do adolescente por esse modelo abarca desde os heróis das obras literárias até as pessoas que o rodeiam, como pais e professores. Assim, o autor explica que “Os adolescentes vêm nessas pessoas e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação” (ELKONIN, 1960, p. 544).

Segundo Dragunova (1985), o adolescente apropria-se de modelos e valores, além de estabelecer relações assertivas com os adultos, seus semelhantes e si mesmo: formula planos, fins e tarefas direcionados ao seu futuro e projetos voltados a sua personalidade. A despeito

³⁹ Segundo Elkonin (1960, p. 536), esse período “abarca desde os 11-12 anos até os 15. Esse é o período do desenvolvimento em que se tem lugar o salto da infância à juventude, por isso essa idade com frequência é denominada de idade de transição.

das mediações sociais dos adultos, pela observação das qualidades dos demais, o adolescente começa a desenvolver a consciência de si mesmo. Sobre o exposto Elkonin argumenta que:

A atividade de comunicação é aqui uma forma peculiar de reprodução, nas relações entre coetâneos, das relações existentes entre as pessoas adultas. No processo de comunicação, tem lugar a orientação aprofundada para as normas que regem estas relações e seu domínio. Dessa forma, existem bases para supor que a atividade principal nesse período de desenvolvimento é a atividade de comunicação, que consiste no estabelecimento de relações com os colegas sobre a base de determinadas normas morais e éticas, que medeiam os atos dos adolescentes. Entretanto, não se trata somente disto. A comunicação social, construída sobre a base da completa confiança e da comunidade da vida interna, **constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, estrutura-se o sentido pessoal da vida.** Com isso, na comunicação forma-se a autoconsciência como “consciência social translada ao interior” (Vigotski, [19--?]). Em consequência, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo. (ELKONIN, 2017, p. 167, grifos nossos).

Elkonin (2017) assinala que para ocorrer o desenvolvimento do adolescente nos aspectos da responsabilidade, do compromisso e da coletividade é necessário, antes de tudo, o desenvolvimento amplo das condições sociais no qual ele faz parte. A partir disto, a atitude do adolescente frente a essas premissas promove o interesse em relação ao futuro, estabelecem-se interesses profissionais e o despontar da necessidade de realizar uma atividade socialmente útil. Nesse momento, a **atividade profissional de estudo** começa a se tornar dominante. Este é o segundo período da adolescência, ou idade escolar juvenil⁴⁰, e é, fundamentalmente, movido pelo estudar para preparar-se para o futuro. Esse período é marcado, de acordo com Anjos (2017, p. 57), com a descoberta do adolescente do significado do conhecimento científico e o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos científicos; “o adolescente tem a possibilidade de manter uma relação mais direta entre trabalho e conhecimentos científicos”.

Nesse novo período, prevalece a aquisição de conhecimento, uma vez que as exigências sociais se tornam mais elevadas em relação a generalização e abstração. Na adolescência, então, pode haver grande desenvolvimento do pensamento teórico. De acordo com Lazaretti (2011), esses conhecimentos são a base que estruturam a ideologia científica⁴¹.

Na adolescência, de acordo com Vigotski (1996), a nova forma do pensamento é a formação por conceitos. O pensamento por conceitos, segundo Vigotski, é o que possibilita

⁴⁰ “A idade escolar juvenil, ou primeira juventude, abarca desde os 15 até os 17-18 anos” (ELKONIN, 1960, p. 549).

⁴¹ A formação ideológica são traços importantes do desenvolvimento juvenil, juntamente com o crescente interesse em conhecer a realidade e transformá-la. De acordo com Elkonin, os jovens se interessam e discutem sobre as inovações técnicas e as ciências, as discussões políticas, morais e éticas (LAZARETTI, 2011, p. 253).

uma forma nova e superior de atividade cognitiva, um novo modo de conduta e a chave para todo o problema do pensamento. O autor expõe sobre o desenvolvimento do pensamento na adolescência e sua importância para o desenvolvimento como um todo do psiquismo do adolescente:

O pensamento nessa idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda a personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções se intelectualizam, transformam-se e reestruturam-se pela influência dos êxitos decisivos obtidos pelo pensamento do adolescente. (VIGOTSKI, 1996, p. 113).

Conforme Anjos e Duarte (2016, p. 207), a partir do desenvolvimento do pensamento por conceitos, o adolescente progride na compreensão da realidade em que vive, dos indivíduos a sua volta e sobre si mesmo. O pensamento deixa de estar conectado ao conteúdo imediato e desenvolve-se o pensamento abstrato. Segundo legado vigotskiano, o desenvolvimento do pensamento por conceitos percorre vários estágios, quais sejam: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos propriamente ditos. Da primeira infância até o período escolar, o pensamento da criança opera por agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e pseudoconceitos. Conforme Vigotski, na adolescência ocorre um salto qualitativo e uma complexificação do pensamento, é nesta época que a forma superior de pensamento por conceitos é atingido. (ANJOS; DUARTE, 2016).

Anjos e Duarte (2016), baseados em Vigotski, enfatizam que os traços típicos da adolescência (a concepção de mundo, a estabilização da personalidade, o autocontrole da conduta) são resultantes do acúmulo de desenvolvimento dos períodos vividos anteriormente. O pensamento por conceitos é o responsável pelo desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

Anjos e Duarte (2016) fazem uma ponderação em relação ao salto qualitativo em direção ao pensamento abstrato na adolescência ao explicarem que para o adolescente chegar a esse ponto do desenvolvimento intelectual, as condições sociais, principalmente aquelas relacionadas à educação, têm que propiciar esse processo. Segundo Vigotski (1996, p. 73), o pensamento por conceitos é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”. Anjos e Duarte (2016) apontam, contudo, que essa revolução não ocorre

biologicamente, espontaneamente, mas decorre da apropriação das objetivações genéricas mais elaboradas, tais como a ciência, a arte e a filosofia.

Elkonin (1960) aponta, também, que nesse período o adolescente tem uma atitude seletiva apontada para determinadas áreas do conhecimento, tais como, por exemplo, as ciências sociais, humanas, técnicas ou biológicas. Esses interesses por determinados campos do conhecimento é fundamental no processo de escolha por uma profissão:

O interesse por determinado ramo de conhecimento estimula a escolher uma profissão que se apoia nos dados desta ciência. Por outro lado, a escolha da profissão influi na atitude frente os objetos de estudo: motiva interesses para os que correspondem à profissão escolhida e obriga a ocuparem-se destes de maneira mais séria. (ELKONIN, 1960, p. 552)⁴².

Em conjunto com o desenvolvimento do pensamento teórico, da autoconsciência e dos interesses profissionais, na adolescência há o desenvolvimento da autoeducação. A autoeducação possibilita ao jovem dirigir seus processos psíquicos, o autocontrole da conduta e a autodeterminação direcionada aos valores morais. Todo processo de transformação desencadeado desde o início da adolescência produz, ao final deste período, a “[...] *necessidade de encontrar em sua atividade cotidiana, um sentido social importante e de planejar-se grandes tarefas*” (ELKONIN, 1969, p. 559, grifos originais). Contudo, o autor explicita que a concretização de tais ações depende, sobretudo, “das condições sociais em que se vive e se educa a juventude”.

Em relação à juventude, Abrantes e Bulhões (2016) afirmam que a análise deste período demanda pressupor a unidade contraditória entre a atividade profissional de estudo e a atividade produtiva, nisso compreendendo a predominância de uma delas pela posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção. Ou seja, a atividade dominante na juventude depende do lugar que o jovem ocupa nas relações sociais e das condições sociais dadas pela sociedade.

Leal e Souza (2014), ao estudar a vivência dos adolescentes brasileiros, constatam que para os adolescentes a entrada no mundo adulto ocorre por meio da inserção no mercado de trabalho. Para os adolescentes, de acordo com os dados coletados, o trabalho é fundamental no processo de desenvolvimento, no processo de autonomia e de independência, bem como, possibilita a manutenção da existência e a independência financeira, características centrais da vida adulta. (LEAL; SOUZA, 2014).

⁴² É importante salientar que Elkonin desenvolveu suas pesquisas no contexto histórico soviético, isto é, uma sociedade que almejava concretizar um projeto sociopolítico socialista (ANJOS, 2017). Um contexto bastante distinto da realidade contemporânea brasileira e, conseqüentemente, inúmeras diferenças no que se concerne ao ingresso do indivíduo no mercado de trabalho.

Abrantes e Bulhões (2016) propõem que o período da juventude é o momento em que se dá início a vida autônoma do sujeito e é marcada por sua entrada no mercado de trabalho. A juventude, ou vida adulta inicial, tem relação com a atividade de formação (ou conformação) profissional, esse processo pode ocorrer no mundo do trabalho ou nas instituições educativas, isso depende do contexto, da situação concreta no qual o jovem está inserido (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Desta forma, conforme Leal e Souza (2014), os jovens da classe trabalhadora são forçados, pelas condições concretas, especialmente, pelas determinações econômicas, a ingressar precocemente no mundo adulto e isso ocorre, majoritariamente, com o ingresso no mercado de trabalho. Essa realidade impacta diretamente na relação dos jovens com o prosseguimento dos estudos, as autoras explicam esse fato:

Nas camadas sociais mais favorecidas, o tempo é maior, uma vez que os jovens só integram o mercado de trabalho após a conclusão de um curso superior ou mesmo uma pós-graduação e, nas camadas menos favorecidas, os jovens muitas vezes não chegam a cursar o ensino superior ou o fazem paralelamente à sua entrada no mercado de trabalho. (LEAL; SOUZA, 2014, p. 80).

Na sociedade de classes sociais antagônicas diferentes possibilidades de futuro e de relação com o trabalho se apresentam aos jovens. Ao jovem pertencente à classe trabalhadora apresenta-se a entrada no mundo produtivo, com a exploração comum à do adulto, contudo com menores salários, e ainda mais desassociado do trabalho intelectual. Ao jovem pertencente a classes mais abastadas economicamente vislumbra-se a formação profissional a nível superior, a possibilidade de acessar o conhecimento abstrato e às atividades intelectuais, todavia é apartado do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas. (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Constata-se, segundo os autores, que “a juventude encontra-se marcada pelo *éthos* da prática utilitária.” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 249). Os jovens da classe trabalhadora são determinados de forma dominante pela objetividade econômica e pelo rol limitado de escolhas, cabendo então a inserção no mercado de trabalho pelo trabalho precarizado. Os jovens que possuem algum amparo econômico, por sua vez, são determinados pela objetividade de relações sociais ideológicas, suas ações e necessidades são orientadas a projetos individuais, têm aspiração de ascensão na hierarquia social, organizada pela concorrência e pelos ideais liberais. (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

No mesmo sentido, Leal e Mascagna (2016) explicitam sobre o momento de escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho para o adolescente, evidenciando as limitações postas, preponderantemente, a juventude da classe trabalhadora.

A inserção no mundo do trabalho e as considerações sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do adolescente, que tenta encontrar seu lugar no mundo. Para decidir-se em relação a uma profissão, o adolescente enfrenta a necessidade de responder a um significado social e pessoal, buscando atender a expectativa de futuro, considerando a possibilidade de atender a expectativa de futuro, considerando a possibilidade de alcançar o sucesso e a satisfação pessoal. As incertezas sobre esse futuro projetado são um aspecto constante nas reflexões do adolescente, povoados por preocupações e medos. Esse não é um processo fácil, pois as condições de vida e as circunstâncias concretas de existência podem limitar as possibilidades do adolescente, que pode ser compelido a trilhar um caminho, sem chances de escolher. Mais uma vez, as condições postas por uma sociedade de classes, fundamentada em um modo capitalista de produção, tratará desse momento de maneiras diferentes, pois as classes mais abastadas possuem maiores possibilidades de realizar escolhas e seguí-las. (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 228).

Deste modo, temos esse cenário atual que perpassa e impacta sobremaneira o desenvolvimento psíquico da juventude; as relações sociais que dão base a atividade da juventude são determinadas, por um lado, pela ideologia neoliberal e sua lógica de concorrência, e, por outro, pela reestruturação produtiva e pelas novas formas gerenciais do trabalho. Dessa forma, “[...] é no cenário da ideologia neoliberal e na combinação entre taylorismo e toyotismo que o jovem atuará no mundo, o que significa afirmar que sua existência é determinada pela realidade do desemprego estrutural e do trabalho precário.” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 249).

Mascagna e Facci (2014) ao analisarem a adolescência constatarem que:

A adolescência vai adquirindo os contornos da sociedade capitalista e espelhando comportamentos do homem pós-moderno: consumista, guiado pelo imediatismo, centrado em si mesmo, por exemplo, e essas características do mercado atravessam o jeito de ser dos adolescentes [...] Na pós-modernidade, observa-se cada vez mais o prolongamento da infância, a falta de vínculos afetivos, o aumento dos relacionamentos superficiais, o pluralismo e o relativismo do conhecimento. Pode-se dizer que as características desse adolescente do início do século XXI expressam os comportamentos esperados na pós-modernidade. São individualistas, muitos acreditam que aprendem por si só, pois se acham autônomos e criativos. (MASCAGNA; FACCI, 2014, p. 63-64).

Mascagna e Facci (2014) explicitam principalmente a incorporação dos aspectos da pós-modernidade nas características centrais dos adolescentes. Isto é, os aspectos da pós-modernidade influenciando diretamente na formação psíquica e da personalidade do adolescente.

Os três primeiros capítulos teóricos iniciais desta dissertação apresentam as questões teóricas que balizarão o contato com a realidade a ser investigada, a observação da singularidade dos jovens que estão finalizando a educação básica e se preparando para inserção no mercado trabalho ou para o estudo profissionalizante. Isto é, esses são os pressupostos teóricos que pautarão a análise dos dados encontrados.

5. O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso e a organização metodológica descrita neste capítulo têm como objetivo a aproximação à realidade estudada e ao modo de interpretá-la. O materialismo histórico-dialético, em geral, e, em específico, a Psicologia Histórico-Cultural e sua aplicação foram à base para análise e interpretação dos fenômenos estudados. Antes das categorizações, sistematizações e da redação do trabalho, a investigação da realidade empírica foi o primeiro passo.

O processo de coleta de dados, com um esforço de objetividade, mas com a clareza que esse estudo prévio do objeto estaria calcado na visão de mundo do pesquisador e sua orientação teórico-metodológica, é o elemento basilar que fundamenta a análise. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, a pesquisa de campo foi pensada e reavaliada para dar conta de entender e interpretar a realidade aqui analisada.

Para apreender e compreender as determinações do Ensino Médio na produção do sentido pessoal do trabalho dos jovens estudantes do Ensino Médio, baseados no método materialista histórico dialético, dois procedimentos metodológicos foram utilizados: um encontro de grupo focal e entrevistas individuais. Foram escolhidos os alunos do terceiro ano do ensino médio porque estão na última etapa da educação básica e desta forma conseguem representar de forma mais complexa a totalidade da sua trajetória de estudos.

Com a finalidade de apresentação do percurso metodológico desta pesquisa, esse capítulo foi organizado em dois momentos complementares. Primeiramente serão abordadas considerações acerca do método materialista histórico-dialético que nortearam o processo de captação dos dados, apreensão do real e a produção de conhecimentos. Num segundo momento, serão apresentados aspectos considerados essenciais a este trabalho referentes aos sujeitos da pesquisa e as ferramentas metodológicas utilizadas.

5.1 Breves considerações sobre o método

De acordo com Pasqualini e Martins (2015, p. 363), o método materialista histórico-dialético visa a apreensão e reprodução do movimento do real no pensamento. Tem como pressuposto fundante a primazia ontológica do real. Assim sendo, o conhecimento humano é compreendido como uma reconstrução da realidade no pensamento: “o resultado da

elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real”. A representação do real no pensamento, conforme os preceitos marxianos, demanda a apreensão da realidade para além das suas demonstrações fenomênicas, ou seja, demanda a superação da aparência dos fenômenos pela mediação das abstrações no pensamento (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Nos termos das autoras (2015, p. 363): “a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude”.

Conforme Netto, Marx afirma que a teoria é uma forma de conhecimento, como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, entre outras. Todavia, as especificidades da teoria como modalidade de conhecimento são que o conhecimento teórico se define como conhecimento do objeto, como ele é em si mesmo, na sua essência real e efetiva, independente do pesquisador. Nas palavras de Netto: “*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.*” (NETTO, 2011, p. 20-21, grifos do autor).

Desta forma, como apontado por Pasqualini e Martins (2015), Netto (2011) esclarece que o objetivo do pesquisador é ir além de onde se inicia o processo do conhecimento, a aparência fenomênica, imediata e empírica do objeto, e apreender sua essência, ou seja, a estrutura e dinâmica do objeto. Sintetizando, “*o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*” (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor). Por meio do método, ao alcançar a essência do objeto por meio dos procedimentos analíticos e realizando sua síntese, o pesquisador reproduz o objeto investigado no pensamento. De acordo com Netto, a prática social e histórica é a instância de verificação da verdade da teoria.

O papel do pesquisador, para Marx, é fundamentalmente ativo; o pesquisador no processo de apreensão da essência do objeto deve estudar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, fazendo isso com criatividade e imaginação (NETTO, 2011). De acordo com Marx (1983, p. 11), o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

O processo de conhecimento, baseado no método marxiano, é materialista; parte-se da distinção clara da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento, ou seja, do conhecimento operado pelo sujeito. Desta forma, o início do processo de pesquisa é o real e concreto, os dados propriamente ditos; por meio da análise, alguns elementos são abstraídos e,

de forma progressiva, chega-se nos conceitos, nas abstrações que indicam determinações mais simples.

Esse procedimento analítico não está terminado, ainda não reproduz idealmente o real. Depois de se chegar “as determinações mais simples”, faz-se o caminho inverso, de modo que o pensamento não seja uma representação caótica do objeto, mas uma totalidade de determinações e relações diversas. De acordo com Marx (1974, p. 122-123), esse caminho de volta é o que caracteriza o método adequado para elaboração teórica:

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...] *no primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.*

Segundo Netto (2011, p. 45), no processo do conhecimento da realidade, chega-se ao concreto pensado; para Marx esse é o método que “consiste em elevar-se do abstrato ao real”, o modo que o “cérebro pensante” “se apropria do mundo”.

Almeida (2018) afirma que Vigotski corrobora com este pressuposto marxiano e acrescenta que os conceitos científicos, por mais abstratos que possam ser, sempre possuem um substrato na realidade do qual foi originado. A autora ainda expõe que todo fato científico isolado, por mais empírico que seja, já engloba uma abstração primária, uma vez que é reconhecido dentro de um determinado sistema. Pasqualini e Martins (2015) corroboram ao afirmar que Vigotski compreendeu que a função da ciência é desvelar as relações e os nexos dinâmico-causais que permeiam a existência objetiva dos fenômenos, caracterizando tal análise como genotípica. Pasqualini e Martins (2015), Lukács expõe que a compreensão da realidade ocorre por meio das relações existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos.

O conhecimento concreto do objeto desvela o conhecimento das suas múltiplas determinações. Quanto mais são analisadas as determinações de um objeto, têm-se mais a reprodução no pensamento de sua riqueza (concretude) real. De acordo com Netto (2011), “determinações as mais simples” estão no nível da universalidade; na imediatez de real se revelam como singularidades – contudo, o conhecimento do real opera-se na dialética universalidade, singularidade e particularidade.

Pasqualini e Martins (2015, p. 364) definem a singularidade como as “definibilidades exteriores irreptíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível a contemplação

viva”. Para as autoras, a singularidade revela apenas a aparência do fenômeno e para conhecê-lo é necessário ir além da aparência sensível e conhecer sua sensibilidade concreta. O processo de superação do fenômeno aparente implica o conhecimento das relações dinâmico-causais a ele pertencentes, apreendendo as múltiplas mediações que o determinam e constituem.

Captar a essência da existência natural e social requer a abstração das formas fenomênicas e identificar as leis explicativas que determinam o desenvolvimento do fenômeno. As autoras afirmam que isso quer dizer que todo fenômeno singular possui em si determinações universais. Conforme as autoras: “A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

A singularidade e universalidade do fenômeno são opostos que se identificam e se contrapõem, sua tensão se manifesta na configuração particular do fenômeno. É em sua particularidade que o fenômeno apresenta as especificidades pelos quais a singularidade se estabelece em dada realidade, sob determinadas condições particulares, específicas e não universais.

Conforme as autoras:

[...] o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. Assim, a importância da particularidade na análise de um fenômeno está no fato de que ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade (Oliveira, 2005), isto é, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366).

Baseados nas contribuições de Pasqualini e Martins (2015) e nas pesquisas de campo de Asbahr (2011, p. 184) e Almeida (2018, p. 171), principalmente no caminho metodológico percorrido para compreensão dos seus objetos de pesquisa, compreendemos que os jovens concluintes do Ensino Médio representam a singularidade por nós apreendida, como ponto de partida da análise. O modo de produção capitalista a universalidade, que apresenta as tendências gerais ou universais que atuam sobre as singularidades que o compõem, ou seja, “impõem determinações sobre a vida dos indivíduos que nela vivem” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368). Nesse caso, a particularidade consiste nas condições particulares que medeiam os jovens e o modo de produção capitalista, as condições ofertadas pelo Ensino Médio regular e público no Brasil. Essa é a particularidade estudada, uma vez que traça a singularidade da existência dos jovens, por todos compartilharem dessa experiência.

Nossa tarefa é a análise psicológica das determinações particulares e universais que incidem sobre o jovem, ou seja, que condicionam sua existência singular produzindo o sentido pessoal do trabalho. Cabe a nós identificar os aspectos do seu tempo histórico e de suas condições objetivas de vida, compreendendo o jovem como indivíduo-particular representante do gênero humano.

5.2 Procedimentos metodológicos

Ao longo da consecução deste trabalho foi produzida uma grande quantidade de material. Foram várias páginas de diário de campo, compilação e análise dos questionários, 1 hora e 40 minutos de áudio do encontro do grupo focal que resultaram em 31 folhas de transcrição; e 2 horas e 26 minutos dos áudios das entrevistas individuais, com quatro jovens⁴³, e que resultaram em 47 folhas de material transcrito. Foi realizada uma seleção dos excertos a serem apresentados e discutidos nesta pesquisa, os trechos escolhidos foram os mais significativos e relevantes para a compreensão da realidade estudada.

5.2.1 Local da pesquisa de campo

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), a rede de ensino público do Paraná possui 2143 escolas espalhadas por todas as regionais do estado, sendo que 1906 destas oferecem a modalidade do Ensino Médio regular. No ano de 2018, segundo dos dados da SEED-PR o Paraná conta com 10848 turmas regulares do Ensino Médio e 318787 alunos matriculados na última etapa da educação básica. Em Curitiba, há 131 escolas que ofertam Ensino Médio regular, com 1389 turmas e 45504 alunos matriculados (SEED-PR, 2018).

A presente pesquisa de campo foi realizada em um colégio da rede pública de ensino, de grande porte, localizado num bairro de Curitiba/PR. O colégio oferece ensino regular e técnico, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e, também, Técnicos Integrados (Administração e Recursos Humanos) e Técnicos Subsequentes (Administração, Recursos Humanos, Contabilidade e Transações Imobiliárias). De acordo com o setor de Recursos Humanos, em 2018 o colégio contava, atualmente, com um total de 2139 alunos, divididos em 60 turmas, além de turmas complementares e Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A equipe profissional com 110 professores, 15 pedagogos,

⁴³ Foi considerado como material de pesquisa a entrevista piloto realizada antes da qualificação da pesquisa. No decorrer deste capítulo será tratada sobre a realização das três entrevistas individuais que compuseram a pesquisa posteriormente e que compuseram a nova metodologia adotada. Contudo, os dados advindos da entrevista piloto, por se tratarem de aspectos da realidade estudados nessa pesquisa também foram analisados.

1 diretor geral, 2 diretores auxiliares e 36 funcionários gerais (auxiliar administrativo e apoio). A população atendida pelo Colégio é bastante diversificada, sendo proveniente de diversos bairros e de municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

A escolha deste local se deu, principalmente, pela aproximação entre esta instituição e o Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (DEPSI-UFPR). A vinculação entre as duas instituições é estreita, uma vez que diversas atividades supervisionadas por professores do DEPSI-UFPR ocorreram e ocorrem no colégio desde 2011, como o desenvolvimento de pesquisas científicas, curso de formação de professores, atividades de estágio, entre outras. Assim sendo, o principal vínculo entre o colégio e o DEPSI-UFPR decorre das atividades de estágio supervisionado em psicologia, no qual já foram realizados trabalhos importantes junto aos estudantes, docentes e equipe pedagógica da escola.

Ressalte-se que o referido Colégio concordou com as atividades propostas para a realização da pesquisa.

Serviços ofertados⁴⁴

Além dos cursos regulares, o colégio oferece os seguintes projetos em andamento:

- a) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): É um projeto federal que visa o incentivo ao aperfeiçoamento e a valorização da formação docente para a educação básica. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos superiores que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O colégio tem convênio com os cursos de Português, Sociologia, Filosofia e Física da UFPR.
- b) Ensino Médio Inovador (EMI): Estratégia do governo federal, cujo objetivo o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras no Ensino Médio, apoiando o desenvolvimento de propostas curriculares que tornem o currículo mais dinâmico e flexível.
- c) Projeto de incentivo ao Esporte: Sob a coordenação de professores e funcionários do próprio Colégio, são ofertadas atividades treinos desportivos, duas vezes por semana.
- d) CELEM: Cursos de línguas abertos para alunos e para toda a comunidade escolar, como atividade complementar, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que disponibiliza cursos de dois anos de inglês, espanhol e alemão.
- e) Central de Estágios: Oferece aos alunos, familiares e comunidade a divulgação de informações sobre vagas de emprego e estágio, orientações sobre montagem de currículo e

⁴⁴ A referência bibliográfica do PPP não consta no presente trabalho por uma questão de sigilo da instituição e, principalmente, dos participantes.

entrevistas de trabalho, além de um intercâmbio de informações entre diversas organizações e os alunos.

Metodologia do Colégio

Segundo PPP do colégio, os objetivos gerais da instituição contemplam e explicitam a finalidade social da educação; a formação docente continuada dos trabalhadores em educação; a gestão democrática; a perspectiva de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. O embasamento conceitual, é explanado no PPP, como resultado de um processo de estudo e reflexão nos diversos espaços do colégio (na semana pedagógica, nos cursos de capacitação descentralizados, nas reuniões pedagógicas de professores e agentes educacionais, nas reuniões de pais e mestres, nas horas-atividade, entre outros). Apresenta-se a concepção de escola como parte da realidade social, determinada pelas relações sociais, econômicas, políticas, culturais, que forjam a sociedade e o ser humano. Segundo o PPP, o educador deve desenvolver sua atuação baseado na sua área do conhecimento e de áreas correlatas, a partir de uma visão da totalidade social, compreendendo o caráter político, ético e estético de seu trabalho.

5.2.2 Sobre os participantes da pesquisa

O número previsto de participantes era de 10 jovens para o grupo focal e de 3 para as entrevistas individuais. O critério para seleção dos jovens que participaram da entrevista foi a participação no grupo focal, tendo sido selecionados jovens que participaram ativamente do grupo focal e se disponibilizaram a participar das entrevistas. Contudo, os participantes da pesquisa de campo foram nove alunos que estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 17 anos, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. O número de participantes da pesquisa se estabeleceu pela voluntariedade dos jovens em participar da mesma, por essa razão o número de participantes ficou em nove e não em dez.

A escolha desta faixa etária se deu pelo momento transitório característico do final da formação escolar básica. Os jovens ao final do Ensino Médio estão mais próximos da inserção no mercado de trabalho ou da escolha de um curso superior que lhe forme profissionalmente; o trabalho torna-se preocupação central ao jovem e passa a requerer muito dos seus recursos psíquicos. Desta forma, é um momento privilegiado para o estudo do sentido pessoal do trabalho, uma vez que essa temática tende a ser uma preocupação central para o jovem. Este também é um momento específico do desenvolvimento psíquico dos jovens que propicia

análise das determinações da escola, uma vez que os jovens já percorreram todas as etapas do Ensino Médio e acumularam as influências da escola na produção do sentido do trabalho.

Perfil dos participantes

O número de participantes da pesquisa foi limitado a 10 jovens. Foram utilizados como critérios de inclusão na pesquisa: ser aluno matriculado no terceiro ano do Ensino Médio regular de uma escola pública, ainda não ter ingressado no mercado de trabalho, ter horário disponível para participar dos encontros e ser voluntário. No caso de haver mais voluntários do que vagas para participação na pesquisa foi estabelecido o procedimento de sorteio simples para seleção, de modo que a exclusão se desse pelo acaso. Contudo, nove jovens se voluntariaram para participar da pesquisa e o sorteio não foi necessário.

O critério de inclusão “ainda não ter ingressado no mercado de trabalho” teve de ser revisto. Entre os jovens que se voluntariaram para participar da pesquisa, cinco já possuíam experiência de trabalho, por meio do programa menor aprendiz ou de estágios.

O quadro a seguir traz informações sobre os participantes da pesquisa. Os nomes verdadeiros foram substituídos aleatoriamente de modo a preservar o anonimato e garantir o sigilo das informações. A coluna “Entrevista” identifica os jovens que participaram da sessão do grupo focal e foram entrevistados posteriormente. Todos os jovens participaram do único encontro do Grupo Focal, por isso não há identificação para essa etapa.

Tabela 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

	Participante	Sexo	Idade	Entrevista	Trajatória escolar	Experiência com trabalho
1	Matheus	M	17	X (projeto piloto)	Integralmente em escola pública	X
2	Juliana	F	16	-	Integralmente em escola pública	-
3	Rafael	M	16	-	Integralmente em escola pública	X
4	Amanda	F	17	X	Maior parte em escola privada, sem bolsa de estudo	X
5	João	M	16	-	Integralmente em escola pública	-
6	Ana	F	16	-	Integralmente em escola pública	X
7	Miguel	M	17	X	Maior parte em escola pública	X
8	Patrícia	F	17	-	Integralmente em escola pública	-
9	Maria	F	16	X	Integralmente em escola pública	-

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos dados obtidos a partir do questionário sociodemográfico, do grupo focal e das entrevistas individuais, é possível expressar, em síntese, o perfil dos jovens:

- 55,5% dos jovens já apresentavam experiência no mercado de trabalho.
- Dos nove participantes da pesquisa, temos cinco mulheres e quatro homens, entre 16 e 17 anos.
- Em relação à trajetória escolar, 77,7% dos jovens participantes estudaram integralmente no sistema público de ensino; apenas dois participantes estudaram em escolas particulares.
- Renda mensal: Tomando como base o valor do salário mínimo vigente em 2017, a renda mensal familiar de 55,5% dos participantes variava entre três e quatro salários mínimos nacional; a renda familiar de 22,2% dos participantes variava entre quatro e seis salários mínimos nacional; uma participante com renda familiar entre seis e sete salários mínimos; e outra participante com renda familiar acima de oito salários mínimos. Apenas um dos participantes indicou que sua renda, decorrente de um estágio, integra a renda familiar mensal.
- Etnia: de acordo com a autopercepção dos participantes, 66,6% dos jovens apontaram que são brancos; 22,2% apontaram que são pardos; e um indígena.
- Moradia própria: 55,5% dos participantes apontaram que moram em residência própria familiar.
- 55,5% dos participantes apontaram que moram em Curitiba, no bairro da escola ou em bairros arredores. Os outros participantes moram em Colombo – PR, cidade pertencente à Região Metropolitana de Curitiba.

5.2.3 Etapas da pesquisa

Contato com a escola

O contato com a instituição foi facilitado, uma vez que esta já possuía vinculação com o DEPSI-UFPR. Em dezembro de 2016, foi dada formalmente a autorização para a pesquisa de campo na instituição; autorização necessária para aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Saúde (CEP-SD) da Universidade Federal do Paraná.

Inicialmente foi acordado entre a equipe de pesquisadores e a direção do colégio que a metodologia da pesquisa seria apenas entrevistas individuais com dez jovens. Entretanto, na

qualificação da pesquisa, a banca avaliadora recomendou a revisão da metodologia incluindo-se a realização de um encontro de grupo focal e, posteriormente, três entrevistas individuais.

Assim, em maio de 2017, o novo formato da pesquisa de campo foi apresentado à direção da escola e organizado conjuntamente as datas para as próximas fases: o convite dos jovens, a realização do grupo focal e das entrevistas individuais.

Convite aos participantes

Os estudantes do terceiro ano do ensino médio de três turmas foram convidados pelos pesquisadores durante as aulas, após uma breve apresentação sobre o tema, os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Os interessados deixaram o nome com a pesquisadora, o contato e a disponibilidade de horários.

Como todos os jovens que participaram da pesquisa eram menores de 18 anos, foi fornecido, num momento anterior ao início do grupo focal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para ciência e autorização de seus responsáveis legais. Somente após a assinatura destes, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e participaram da pesquisa.

As etapas, propriamente ditas, da pesquisa de campo foram:

- I) Aplicação do questionário sociodemográfico;
- II) Realização do encontro único do grupo focal;
- III) Transcrição e compilação dos dados advindos do grupo focal para delimitação das questões que precisam de aprofundamento por meio das entrevistas;
- IV) Realização das entrevistas por meio de um roteiro semiestruturado;
- V) Transcrição e categorização dos dados para análise a luz dos fundamentos teóricos.

Questionário Sociodemográfico

De acordo com Carlini-Cotrim (1996), uma forma de iniciar o encontro do grupo focal é por meio da técnica de autopreenchimento de questionário sociodemográfico, com o objetivo de obter informações básicas sobre os participantes (idades, sexo, profissão dos pais, renda familiar e dados sobre a trajetória escolar). Segundo a autora, esse questionário serve também para controle da pesquisa. Assim, como forma de início do grupo focal e para obtenção de dados pessoais e quantitativos, adotou-se, nessa pesquisa, um questionário sociodemográfico (APÊNDICE C) como instrumento.

Grupo focal

De acordo com Carlini-Cotrim (1996), o grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados e pode ser utilizada como procedimento de captação das diferentes percepções e atitudes em relação a um determinado fato, prática, produto ou serviço. De acordo com a autora, a maior contribuição do grupo focal é possibilitar o contraste de diferentes perspectivas entre pessoas semelhantes. Além de ser uma técnica rápida que fornece dados válidos e confiáveis.

Difere-se dos demais grupos pelas suas especificidades em termos de objetivo, tamanho, composição e dinâmica. A autora denomina a técnica como uma espécie de “entrevista em grupo”, na qual se utiliza a interação dos participantes para coletar os dados, a partir de critérios específicos estabelecidos pelo pesquisador, que nesse caso será o moderador do grupo. (CARLINI-COTRIM, 1996).

A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos²³. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez ele nunca tenha pensado a respeito anteriormente. As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo^{23, 31}. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 287).

Pelissari (2011) aponta, no mesmo sentido, que o diferencial do grupo focal como procedimento metodológico é propiciar uma discussão de uma temática promovida por vários indivíduos e que possuem diversas opiniões. O que se objetiva com o grupo focal é a criação de condições para que os participantes se situem dentro da temática abordada, justifiquem seus pontos de vista, analisem, infiram, façam críticas, entre outras.

[...] o elemento central dos grupos focais é o fato de ele criar condições propícias para o debate de algum tipo de atividade coletiva, a partir da experiência de cada integrante e das trocas e interações entre pontos de vista particulares. O grupo focal é fundado na divergência de ideias, que podem gerar consensos ou dissensos, mas, sobretudo, propiciam uma cultura grupal e um processo dinâmico de exposição de opiniões. (PELISSARI, 2011, p. 130).

O objetivo dos grupos focais recai aos motivos e as maneiras de pensar dos participantes, que possuem opiniões diferentes; “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como e porque pensam o que pensam.” (GATTI, 2005). Outro diferencial apontado por Pelissari (2012), é que essa técnica possibilita em um espaço menor de tempo que diversos participantes não só exponham sua opinião, mas a discutam e a repensem.

De acordo com Asbahr (2011), os grupos focais têm como objetivo ampliar a compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal, uma vez que essa técnica metodológica possibilita a captação desses fenômenos, não apenas em sua esfera individual, mas também em sua constituição coletiva. Gatti (2005) explica as potencialidades do grupo focal como estratégia investigativa: “Comparado à entrevista individual, se ganha em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p. 10).

Segundo Carlini-Cotrim (1996), o papel do pesquisador na condução do grupo focal é ser moderador do grupo e criar um ambiente que propicie que diferentes opiniões, percepções venham à tona; sem que estabeleça uma pressão para que os participantes entrem em consenso ou estabeleçam algum ponto. Na condução do grupo:

O moderador, peça-chave para o desenvolvimento satisfatório do grupo, deve preferencialmente ter treinamento específico para tal e/ou ser membro da equipe responsável pelo estudo. Seu papel fundamental é garantir, através de uma intervenção ao mesmo tempo discreta e firme, que o grupo cubra os tópicos de interesse do estudo da maneira menos diretiva possível³¹. O moderador deve contar com a presença de um assistente ao qual caberá observar a conduta do grupo, auxiliar na anotação de acontecimentos-chave e, eventualmente, intervir na condução do grupo²³. [...] solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos, conduzir o grupo para o próximo tópico quando um ponto já foi suficientemente explorado, estimular os tímidos, desestimular os tipos dominadores, que não conseguem parar de falar, entre outros^{23, 31, 45}. (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 289-290).

A autora (1996) aponta ainda os aspectos importantes a serem organizados para a montagem do grupo focal: demandas a serem respondidas; recrutamento dos participantes; escolha do moderador e seu assistente; recursos técnicos para gravar as sessões; local para realização dos trabalhos dos grupos; e profissionais para transcrever os dados.

Conforme Carlini-Cotrim (1996), a condução do grupo ocorre por meio de um roteiro de tópicos. Recomenda-se que o roteiro contenha entre 2 a 5 tópicos no máximo, os quais não devem ser apresentados ao grupo por meio de perguntas, mas na forma de “dicas”, pequenos estímulos para introduzir o assunto – normalmente trata-se de uma solicitação para comentar algo ou descrever alguma experiência. Podem ser utilizados como estímulos cartazes, figuras, filmes ou uma história.

A recomendação para adoção do procedimento metodológico do grupo focal se deu, principalmente, pela possibilidade de captar o fenômeno psicológico aqui estudado (as determinações do Ensino Médio na produção do sentido pessoal do trabalho), em seus aspectos individuais e sociais.

O grupo focal foi realizado com a participação da pesquisadora e dois assistentes de pesquisa⁴⁵, seguindo o roteiro previamente estabelecido (APÊNDICE D). Como forma de registro, durante o grupo foi utilizada uma filmadora, para captação do som e imagem, e três celulares para captação do áudio. Os jovens foram informados que os dados captados serão utilizados apenas para concretização do estudo em questão.

O grupo teve duração de duas horas, com intensa discussão das temáticas propostas e participação ativa dos jovens⁴⁶. Teve início com o agradecimento pela participação dos jovens, apresentação dos assistentes de pesquisa e explicação sucinta da pesquisa e do caráter do grupo. Logo após foi entregue a cada jovem o questionário sociodemográfico e, na sequência, passou-se a discussão da importância da escola. Entre os assuntos suscitados foram ressaltados: o caráter doutrinador da escola, seu modelo ultrapassado de ensino, a supremacia da nota nesse modelo, as diferenças entre escola pública e escola particular, os conflitos internos dentro da escola e da sociedade.

Em relação ao trabalho a discussão ficou polarizada na necessidade de dinheiro e no exercício de uma profissão por amor, bem como se destacou o processo de escolha da profissão, a necessidade de fazer ensino superior para conseguir uma profissão mais valorizada, o *status* entre as diferentes profissões, a “mecanização” da vida – nascer, estudar, trabalhar e morrer. Foi ressaltada diversas vezes a necessidade de trabalhar para satisfação das necessidades básicas.

O final do grupo foi destinado à discussão sobre a pressão que vivenciam nesse momento de finalização dos estudos básicos; o vestibular; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o curso superior que irão cursar; a pressão da escola e da família pela inevitabilidade do ensino superior; a pressão para fazerem faculdade no ensino público, entre outros. Foi falado sobre a questão do sofrimento e adoecimento decorrente desse momento, como por exemplo: crises de ansiedade, estresse.

Em alguns momentos, o foco do grupo se perdia sendo necessária intervenção para voltar à questão pesquisada. No geral, a discussão ocorreu espontaneamente, alternando-se

⁴⁵Foram assistentes de pesquisa dois alunos do quinto ano do curso de psicologia da UFPR, os quais possuíam afinidade teórica com a psicologia histórico-cultural e já haviam participado de treinamento para participar como auxiliares em grupo focal. Além da colaboração na realização do grupo propriamente dito, na moderação das discussões e registro das informações, ambos participaram ativamente na organização do roteiro do encontro e das entrevistas, bem como auxiliaram na transcrição e pré-análise dos dados.

⁴⁶No planejamento inicial depois do preenchimento do questionário sociodemográfico havia sido planejada uma atividade de completar frases (O papel da escola é...; O trabalho é...; Minha expectativa em relação ao trabalho é...), com o objetivo de quebra de gelo e para propiciar elementos para o debate. Atarefa em questão só seria utilizada caso os jovens não participassem de forma espontânea, O que não foi o caso.

momentos em que os jovens concordavam com as afirmações uns dos outros, e outros em que se contradiziam ou traziam elementos discordantes.

Um dado importante que apareceu no grupo e que não diz respeito, diretamente, à temática abordada, é que os jovens gostaram e consideraram importante haver um espaço, um momento dentro da rotina escolar destinado à fala e discussão de temáticas fundamentais para sua vida. Ao longo do grupo focal e até das entrevistas enfatizaram que esses momentos são raros e, se ocorrem, ocorrem apenas individualmente em conversas entre aluno e professor.

Transcrição e pré-análise do material

A transcrição da gravação dos áudios do grupo focal foi feita pela própria pesquisadora em conjunto com os assistentes de pesquisa. Em conjunto, foi realizado o levantamento geral do conteúdo do grupo, para clarificar as temáticas que haviam sido tratadas e quais aquelas que precisariam de mais atenção nas entrevistas individuais. Esse levantamento serviu de base para a preparação das entrevistas, tanto na avaliação do roteiro de questões quanto na escolha dos participantes que seriam entrevistados.

Entrevistas individuais

De acordo com Pelissari (2012), a entrevista individual como uma técnica de perguntas semiestruturadas, que combina perguntas abertas e fechadas, consiste de um conjunto de questões previamente planejadas, que podem ser alteradas conforme o desenrolar da entrevista. Conforme o autor, a entrevista possibilita um contexto de maior proximidade entre os participantes, comparado a uma conversa informal. Assim, aproxima entrevistador e entrevistado, além de dar ao pesquisador maior liberdade ao dirigir a discussão para o assunto de seu maior interesse. Por meio da entrevista, é possível fazer questões sistematicamente elaboradas, a fim de investigar profundamente o objeto estudado.

Na presente pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas individuais: a primeira com o caráter de entrevista piloto realizado no período de qualificação da pesquisa e as outras três realizadas após o grupo focal com o objetivo de aprofundar a discussão dentro da temática abordada e explorar questões particulares da vida de cada jovem.

A entrevista utilizada configurou-se como semiestruturada, com um roteiro (APÊNDICE E) planejado anteriormente, mas com possibilidade de o entrevistador modificá-lo conforme o desenvolvimento da entrevista. O roteiro da entrevista foi adaptado após a banca de qualificação e a pré-análise dos dados oriundos do grupo focal, direcionando-o às questões que ainda precisavam ser abordadas.

As entrevistas individuais foram realizadas na sala da direção da escola, com duração entre 31 a 42 minutos cada, com intensa participação e disposição dos jovens. Como forma de registro, os áudios foram gravados por meio dos celulares dos pesquisadores. As entrevistas individuais tiveram como foco a história individual de cada participante e também suas opiniões sobre questões relacionadas à escola, ao trabalho, ao ensino superior e ao planejamento do futuro.

Análise dos dados

O processo de análise iniciou-se com o estudo teórico dos conceitos centrais que compõem o objeto de pesquisa, um processo de aproximação do objeto, de teorização/conhecimento sobre o objeto pesquisado. Para isso, a análise dos dados se deu à luz do arcabouço teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, especialmente, com base nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Da Psicologia Histórico-Cultural, tomou-se como referência, principalmente, as contribuições teóricas de A. N. Leontiev e D. B. Elkonin; da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani foi o principal autor adotado.

A análise dos dados, propriamente dita, iniciou-se com uma sistematização dos dados do grupo focal por temáticas, ponto fundamental da pesquisa uma vez que a partir deles foram derivados quais participantes iriam ser selecionados para as entrevistas e quais pontos chaves precisariam ser aprofundados nas entrevistas individuais. Posteriormente, os dados das entrevistas individuais também foram categorizados em eixos temáticos com a finalidade de organização dos dados. O processo de organização dos dados é fundamental para análise, porque nesta etapa inicia-se a decodificação da representação caótica do objeto na realidade.

Para desvelar as relações e os nexos dinâmico-causais que permeiam as determinações da escola e do Ensino Médio na produção de sentido pessoal do trabalho e a superação da aparência fenomênica, o diálogo com a teoria – como forma de conhecimento já desenvolvido – foi fulcral para o estabelecimento de categorizações para compreensão da concretude do nosso objeto. Deste modo, a partir da primeira etapa de sistematização e aproximação do objeto de pesquisa, iniciou-se o segundo momento de análise, a categorização dos dados que possibilitou a apreensão e compreensão das determinações do Ensino Médio na produção de sentido pessoal do trabalho, decorrente da atividade profissional de estudo. As categorias de análise foram delimitadas a partir dos seguintes questionamentos: Qual o percurso necessário para apreender o objeto da pesquisa? Quais são os elementos necessários para compreender as determinações do Ensino Médio de uma escola pública na produção do

sentido do trabalho? Fato importante de ser ressaltado, é que as categorias não foram estabelecidas *a priori*, mas gestadas no processo de decodificação do objeto.

Para dar conta de responder esses questionamentos, os dados foram organizados e sistematizados em três eixos de análise: I) Contexto da atividade profissional de estudo; II) Os elementos estruturantes da relação educação-trabalho no Ensino Médio; e III) As determinações do Ensino Médio e o sentido do trabalho. Dentro de cada eixo de análise, foram abstraídos elementos estruturantes para elucidar as determinações advindas do Ensino Médio na produção do sentido do trabalho, mediações essenciais para explicação do objeto aqui analisado.

O primeiro eixo trata das condições objetivas que permeiam e dão suporte à atividade profissional de estudo dos jovens. Compreendemos que para aproximação e análise do nosso objeto de pesquisa torna-se central analisar o contexto objetivo que permeia a atividade profissional de estudo e compõem as determinações da escola e do Ensino Médio. Os elementos estruturantes que compõem esse eixo: a situação social do desenvolvimento e a posição social dos estudantes.

O segundo eixo abarca os elementos estruturantes que compõem a relação do jovem com a escola e com o trabalho, ou seja, os elementos da vida escolar que afetam a produção do sentido do trabalho. Esses elementos compuseram a trajetória dos jovens ao longo do Ensino Médio, delimitaram suas ações, foram centrais no seu planejamento futuro e a compreensão da realidade. Os elementos estruturantes foram delimitados a partir da sua centralidade no que diz respeito da relação do jovem com a escola e com o trabalho, foram eles: a relação professor-aluno, a atividade de estudo e a preparação para o vestibular, a certificação formal e a escolha profissional e o projeto de vida.

No terceiro e último eixo, analisa-se as determinações do Ensino Médio que contribuem na produção do sentido pessoal do trabalho. Deste modo, nesse momento da análise chega-se nos resultados advindos da atividade profissional de estudo realizada no Ensino Médio e que impactam na produção desse sentido. Colateralmente, a partir da análise dos dados, tornou-se possível realizar inferências sobre o sentido pessoal do trabalho dos jovens.

As categorias, como uma ferramenta do pensamento, utilizadas para compreender os aspectos do tempo histórico e as condições objetivas de vida dos jovens, além de propiciar a análise psicológica das determinações particulares e universais que incidem sobre esses jovens singulares. Esse movimento de análise do objeto de estudo será explicitado no próximo

capítulo, espera-se reconstruir o empírico por meio da mediação dos conceitos teóricos desenvolvidos ao longo da dissertação.

Devolutiva para escola e para os participantes

A devolutiva do resultado da pesquisa, tanto para escola como para seus participantes, será realizada após a banca de defesa dessa dissertação, em data e local a serem previamente agendados.

5.2.4 Aspectos éticos

Nesse estudo foram observadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). O projeto foi aprovado pelo parecer número 203219 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR, na data de 24/04/2017.

Aos participantes foi garantida a voluntariedade de sua participação na pesquisa e esclarecida sua possibilidade de dela se retirar qualquer momento, sem quaisquer prejuízos, bem como o anonimato dos dados e materiais. Antes do início do grupo focal e realização das entrevistas, todos participantes levaram o TCLE para ciência e aprovação de seus pais e/ou responsáveis e legais, uma vez que todos tinham menos de 18 anos. Após a assinatura do TCLE, todos os jovens assinaram o TALE.

Do ponto de vista ético e científico, consideramos que este estudo pode trazer os seguintes benefícios: contribuir para ampliar a compreensão científica do problema aqui proposto, considerando-se os aspectos histórico-sociais atuais; tornar público os resultados encontrados para a comunidade científica e escolar; propiciar aos jovens participantes, estudantes do Ensino Médio, uma reflexão sobre seu futuro profissional e acadêmico num momento de definição dos caminhos futuros a serem traçados; compreender como a escola pública está produzindo nos jovens o sentido de trabalho, essencial ao desenvolvimento de uma atividade de trabalho transformadora, enriquecedora e criativa.

Por outro lado, considerando o tema e a metodologia utilizada, havia riscos de natureza psicológica/emocional presentes na realização desta pesquisa, os quais poderiam ser desencadeados no momento de realização do grupo focal e/ou da entrevista individual. Principalmente, em razão do momento transitório no qual os jovens se encontravam, com anseios e angústias decorrentes da incerteza do futuro. Embora, os jovens tenham relatado ansiedade, estresse, nervosismo e preocupação, decorrentes do período que estavam vivendo,

tais sentimentos, segundo eles, não foram desencadeados pela pesquisa. Foram nela apenas discutidos e relatados.

6. ANÁLISE DOS DADOS: AS DETERMINAÇÕES DO ENSINO MÉDIO À PRODUÇÃO DO SENTIDO PESSOAL DO TRABALHO

Este capítulo tem como objetivo analisar a referência empírica desta pesquisa, ou seja, a análise dos dados advindos da investigação com jovens estudantes de turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual da cidade de Curitiba – PR. As categorias teóricas expostas ao longo deste trabalho serão novamente abordadas, sendo reelaboradas juntamente com a realidade concreta, produzindo, deste modo, a análise dos dados.

A análise dos dados objetivou captar as determinações produzidas pelo Ensino Médio público na produção do sentido pessoal do trabalho de jovens que estão concluindo sua trajetória escolar na educação básica. Como os jovens, em questão, estão no último ano do Ensino Médio, continuam a desempenhar uma atividade de estudo. Contudo, o conteúdo desta atividade é voltado ao planejamento de ações futuras, com o intuito de desenvolver uma atividade socialmente útil e, conseqüentemente, ingressar no mercado de trabalho. Nossa hipótese é que a atividade dominante desses jovens é a atividade profissional de estudo.

Para cumprir os objetivos propostos para este estudo, tornou-se basilar realizar a síntese entre o empírico – os jovens entrevistados de uma determinada escola pública – e o abstrato – conceitos teóricos desenvolvidos ao longo da dissertação sobre a escola, a adolescência, a relação entre educação e trabalho, Ensino Médio, entre outros. Remontar o empírico por meio do abstrato, ou seja, demonstrar a época da adolescência, a transição a vida adulta, que tem como atividade organizadora do desenvolvimento a atividade profissional de estudo dentro de uma escola particular, uma escola com determinadas características. Além disso, expor o perfil concreto dos jovens entrevistados a luz das discussões teóricas que fundamentam essa pesquisa.

Neste capítulo se articula, portanto, a investigação teórico-conceitual e a investigação empírica. Buscamos explicar como o Ensino Médio de uma escola pública determina o processo de produção de sentido pessoal do trabalho e, também, as contradições que permeiam a atividade típica da época da adolescência e juventude (início da vida adulta) na sociedade capitalista contemporânea. O caminho percorrido na análise foi dividido em três momentos distintos, contudo complementares. Primeiramente, será exposto o contexto da atividade de estudo no ensino médio; em seguida serão abordados os elementos que permeiam

a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio; por fim, serão explanadas as determinações do ensino médio e as inferências sobre o sentido do trabalho desses jovens.

6.1 Contexto da atividade profissional de estudo no Ensino Médio

Para analisar as determinações produzidas pelo Ensino Médio na atribuição do sentido trabalho, tornou-se essencial a análise das condições objetivas que a permeiam e dão suporte à atividade de estudo dos jovens, isto é, torna-se central analisar o contexto no qual a atividade é desenvolvida. Reiteramos que o objetivo desta pesquisa é analisar o papel da escola pública como determinante da produção do sentido pessoal de trabalho para jovens concluintes do Ensino Médio. Deste modo, o foco da investigação voltou-se às informações majoritariamente conectadas ao ambiente escolar. Outras influências foram identificadas, mas não foram averiguadas a fundo por conta do objetivo aqui proposto e dos limites de uma pesquisa de mestrado.

O desenvolvimento psíquico decorre da relação entre o indivíduo e o mundo, por meio da atividade, uma relação dinâmica e ativa. Contudo, essa relação é determinada também pelas condições materiais que permeiam a vinculação do indivíduo com o mundo. Para Vigotski (1996), compreender a **situação social de desenvolvimento** é o primeiro passo para estudar a dinâmica de alguma idade. Os jovens participantes dessa pesquisa encontram-se na época da adolescência, época que tem como característica a transição entre a infância e a vida adulta. De acordo com a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade principal que marca esse período e que rege o desenvolvimento psíquico nesse momento da vida é a atividade profissional de estudo, isto é, uma atividade cujo direcionamento se dá aos interesses profissionais, ao desenvolvimento de uma atividade socialmente útil e no qual se estabelece outra relação com o trabalho. Segundo Elkonin (2017, p. 168), essa atividade tem como objetivo “a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade”.

O estabelecimento de que os jovens se encontram nesse período do desenvolvimento psíquico não se dá de forma arbitrária, somente pelo recorte etário, isto é, pela homogeneidade da idade dos mesmos, todos possuem entre 16 e 17 anos, mas, sim, pela análise da atividade que desempenham e as necessidades e motivos que a impulsionam. Os jovens em questão desempenham a atividade dentro do contexto escolar, com o foco direcionado para a finalização do Ensino Médio e ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. É a essa necessidade que tal atividade responde. Como abordado

anteriormente, o estabelecimento de que os sujeitos possuem uma atividade guia que conduz o desenvolvimento psíquico não indica que o mesmo não desempenhe outras atividades. Os jovens também desempenham a atividade de comunicação íntima e pessoal e alguns já desempenhavam ou desempenharam a atividade de trabalho. Todavia, na hierarquia das atividades, é a atividade profissional de estudo que desempenha papel preponderante ao desenvolvimento. O conteúdo dessa atividade profissional de estudo tem uma especificidade, demonstrada por meio da cadeia de ações que a compõem, estando dirigida ao desenvolvimento e planejamento da atividade de trabalho.

A atividade profissional de estudo como atividade dominante do desenvolvimento dos jovens e guia suas ações, comportamentos, reflexões acerca do futuro. Tal atividade é desencadeada no processo desenvolvimental dos jovens e aparece primeiramente com a modificação dos interesses, novas vontades e aspirações, delimitação de planos sobre o futuro e com o despontar da necessidade de realizar uma atividade socialmente útil. Dentro da realidade brasileira, esse período do desenvolvimento do adolescente culmina com a época de entrada no Ensino Médio e a finalização da educação básica. Todavia, no Brasil essa etapa de ensino não é universalizada⁴⁷, com alto índice de evasão escolar, e muitos jovens precisam se inserir no mercado de trabalho por necessidades econômicas e a educação mesmo sendo uma necessidade central em suas vidas fica em segundo plano. Os jovens participantes da pesquisa estão entre os quais tiveram a possibilidade de concluir a educação básica, fato diretamente conectado com as condições sociais nos quais estão inseridos, sendo elas: morarem em uma capital ou Região Metropolitana da região Sul do país, estudarem num colégio central e bem estruturado, entre outros fatores condizentes a história particular de cada um.

Outra questão que se apresenta é a demanda social posta à juventude de prosseguimento dos estudos, contudo, os jovens apontaram diversos obstáculos que a juventude da classe trabalhadora enfrenta para ter acesso aos estudos em nível superior: entre eles: a baixa qualidade da educação pública, necessidade de ingresso no mercado de trabalho, a educação como uma mercadoria disponibilizada por meio de cursos complementares, cursinhos preparatórios, faculdades privadas, que se tornam restritas pelo aspecto financeiro. A atividade profissional de estudo do jovem se alinha a essa demanda social. Entretanto, as oportunidades decorrentes, especialmente, da determinação econômica são centrais na forma como essa atividade será realizada.

⁴⁷ Como abordado no terceiro capítulo desta dissertação, em 2014, de acordo com o IBGE (2015), as matrículas no nível do Ensino Médio adequado a faixa etária (15 a 17 anos) era de apenas 58,6%.

Assim sendo, o modo que os jovens desempenham a atividade profissional de estudo é influenciado pelas demandas colocadas socialmente em relação à continuidade dos estudos e ao trabalho e as condições que são dadas para cumpri-las, quanto também aos aspectos internalizados pelos jovens ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A **posição social** é outra categoria que auxilia na análise do contexto da atividade dos jovens. De acordo com Bozhovich (1981), este conceito se refere à posição que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais no qual está inserido. Como aponta Asbahr (2011), a posição social auxilia na compreensão de como os rótulos sociais vão sendo internalizados pelos indivíduos e passam a também delimitar como o próprio indivíduo se compreende frente às condições objetivas da realidade. A posição social que os jovens ocupam frente à instituição escolar, frente à sociedade, baliza também a forma como atuam no mundo, no planejamento do futuro, nas perspectivas de continuidade dos estudos e da inserção no mercado de trabalho. De uma forma sintética, o perfil dos jovens integrantes dessa pesquisa são estudantes de escola pública, são integrantes da classe trabalhadora, pertencem a famílias que possuem baixa renda e alguns salientaram a necessidade de integrar e complementar a renda familiar.

A posição social dos jovens como “estudantes de escola pública” marca claramente o período de vida que os mesmos estão vivenciando. Dado que, de acordo com seus relatos, essa posição tem um peso significativo frente aos desafios que se desdobram em suas vidas, seja na preparação ao vestibular ou outros exames de seleção; quanto na inserção no mercado de trabalho; e impacta até mesmo na escolha profissional.

Segundo os jovens, a educação privada oferece mais recursos aos seus alunos o que acarreta melhor preparação e desempenho frente ao vestibular e a entrada na universidade. Para eles, os alunos provenientes da educação pública precisam complementar a educação formal, para que seja possível a entrada na universidade, isso ocorre por meio de cursos preparatórios. Contudo, não são todos que possuem condições financeiras para bancar tal complementação escolar. De acordo com Borges e Carnielli (2005), a seletividade escolar objetivada pelo vestibular não é uma questão apenas da ordem pedagógica, fato também citado pelos jovens; ela é balizada pela seletividade social e pela seletividade econômica. Para os autores (2005), tanto a educação escolar proveniente do poder público quanto da iniciativa privada não é suficiente para garantir a aprovação nos processos seletivos de cursos e instituições de ensino superior de prestígio. Cabe aos pais e responsáveis esse papel de custear a complementação a educação escolar com cursos de língua estrangeira, informática, cursos preparatórios e outros meios de aquisição de bens culturais. Os custos são elevados e viáveis

apenas para uma pequena parcela da população; “trata-se da minoria da população estudantil brasileira a que se encontra matriculada no ensino médio ministrada pela iniciativa privada e em seus cursos complementares” (BORGES; CARNIELLI, p. 2005, p. 133).

Para os jovens, a educação tornou-se uma mercadoria cuja qualidade não é a mesma para todos. Os alunos de escola pública não têm acesso à mesma escola que os alunos da rede privada, o que gera diferenciação na aprendizagem, na qualificação para o mercado de trabalho e, principalmente, na preparação para o vestibular.

Matheus: Eu acho que o que é triste mesmo é a questão do dinheiro, da pessoa ter que ter dinheiro para poder estudar bem, entende? Por que nós não temos recursos, nem infraestrutura, nem muitas coisas que... nós temos algumas coisas, mas não temos muitas coisas boas assim e coisas que ajudariam a gente aqui na educação pública, entende? E eu acho que isso conta muito, fazer cursos e tudo, que as pessoas que estudam nas escolas particulares têm que nós das escolas públicas não temos. (Transcrição grupo focal).

Esta diferença entre modelos e finalidades da educação pública e da privada, de acordo com Kuenzer (2017), integra uma questão mais profunda que é formação de trabalhadores qualificados dentro dos parâmetros da sociedade capitalista contemporânea. Na particularidade brasileira, tais aspectos foram intensificados com a Reforma do Ensino Médio sancionada em 2017⁴⁸ e, como consequência, tem-se o aumento do abismo que diferencia os sistemas de ensino. O principal ponto analisado pela autora são os distintos projetos de educação dirigidos às classes sociais.

[...] a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; **esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública.** (KUENZER, 2017, p. 341, grifos nossos).

Os jovens não têm consciência da totalidade dos elementos que compõem sua realidade social e que tais elementos estão intrinsecamente conectados com as demandas do modo de produção capitalista. Apesar de não saberem dos aspectos essenciais e apenas reconhecerem os fenômenos num nível aparente, os jovens vivenciam e sentem as consequências em sua realidade particular, principalmente, no que se refere ao acesso ao ensino superior público e de qualidade e também a futura colocação profissional.

⁴⁸ Sobre a reforma do ensino médio consultar itens: 3.2 Entre concordâncias e antagonismos: a legislação atual que rege o Ensino Médio e 3.3 Reforma do Estado e impacto no Ensino Médio, no capítulo III sobre o Ensino Médio.

Outra questão importante para a posição social dos jovens é que, apesar de todos os déficits e dificuldades decorrentes da educação pública, eles compreendem que estudam em uma escola pública com um ensino de qualidade.

Miguel: [...] eu tenho o prazer de estudar num colégio público bom. Eu tenho noção de que outros estudantes de escola pública, devido ao local que eles moram, não têm acesso a essa educação pública que eu tenho, excelentes professores que eu tenho e tudo mais. (Excerto da entrevista com Miguel).

*Emanuelle: E por que você trocou e motivou a sua mudança de colégio?
Matheus: O colégio anterior que eu estudava é [...] e na verdade primeiramente foi porque eu mudei de uma determinada área para outra né. E esse colégio era mais acessível pra mim, né. E o colégio anterior que eu estudava, além disso, era, tipo, podia até continuar no colégio que eu estudava lá, só que eu sabia que esse colégio tinha o ensino de uma qualidade melhor do que o de lá. (Excerto da entrevista com Matheus).*

Os jovens apontaram tal questão seja pela experiência de terem estudado em outras instituições públicas ou pela ciência dos diversos dados divulgados pela mídia das provas de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o ENEM. Pesquisas recentes divulgadas pelo Ministério da Educação apontam que o nível de aprendizagem do Ensino Médio se situa no limite inferior do nível básico. Apenas 1,62% dos jovens que estudam na última série da escolarização média foram classificados como adequados pelo MEC (MEC, 2018a).

Contudo, para os jovens, a grande questão que marca os que estudam na rede pública de ensino e que claramente os diferenciam dos estudantes de escolas privadas é o foco no vestibular. Os jovens tocaram nesta temática diversas vezes, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas individuais. Na compreensão dos jovens, a preparação sistematizada ao vestibular é a grande vantagem dos estudantes de escolas privadas, a realidade é diferente para aqueles que têm amparo econômico.

*Emanuelle: E você vê a diferença entre a educação pública e a privada?
Amanda: Vejo bastante diferença. Eu estudei nas duas né, pela minha experiência, o particular encaminha a pessoa pro vestibular, como já tinha falado. [...] Aqui não tem tanta base, vão sempre no monótono, na mesma tecla, não diversifica os assuntos, é sempre as mesmas coisas. Os assuntos vão modificando e modernizando. Tem coisas do ENEM de 2010 que são diferentes das coisas que caem hoje em dia, estão mudando, se você pegar essas provas e for ver coisas de química e física e vai ver que estão melhores. Mas como é pra dizer, é mais aprofundado naquilo. (Excerto da entrevista com Amanda).*

Stefany⁴⁹: E você vê diferença no ensino público e no ensino privado nesse sentido de preparação ao mercado de trabalho?

⁴⁹Stefany e Leonardo foram os auxiliares de pesquisa participaram do grupo focal, das entrevistas e da pré-análise dos dados.

Maria: Olha, eu nunca fui perguntar como é o ensino no privado, mas eu creio que sim, porque você percebe que as pessoas do privado e do público, as pessoas do privado... como que eu posso dizer... elas são mais espertas pra esse tipo de coisa, elas se ligam mais rápido.

Stefany: Eu não consegui entender direito... elas são mais espertas pra que tipo de coisa?

Maria: Quando elas saírem da escola elas já tem, tipo, uma direção pra elas, o que elas querem fazer depois do colégio. (Excerto da entrevista com Maria).

Na escola privada, a aprovação para o vestibular percorre todo o Ensino Médio, o que acaba por motivar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos necessários aos concursos vestibulares. Castro (2008, p. 120) aponta que as escolas privadas tomam como norte do ensino e do currículo o vestibular. Nos termos do autor: “é o ensino escravizado ao vestibular”. De acordo com os jovens, na escola pública, os alunos muitas vezes não têm motivação para aprender. Nem mesmo o vestibular aparece como preocupação para muitos jovens ao longo no Ensino Médio, em alguns casos somente no terceiro ano.

Miguel: O aluno que tá no primeiro ano do ensino médio não sabe disso, e, eu creio, pelo menos, que no particular, como essa é a meta deles: aprovar o maior número de estudantes no vestibular; eles desde cedo já tão lá “ó cara, aprenda”, já estão deixando claro pro aluno “absorva isso e tente manter contigo esse conteúdo pra você conseguir alcançar seu objetivo”. E o aluno do público não tem isso. Dificilmente ele para pra refletir “por que eu estou aprendendo?”. (Excerto da entrevista com Miguel).

Novamente outras pesquisas confirmam as convicções apontadas pelos jovens que declararam que o aluno de escola particular tem para além de sua dedicação, possibilidades concretas voltadas ao vestibular e ao ingresso no ensino superior. Em contrapartida, os alunos da educação pública também almejam o ensino superior, mas, na maioria dos casos, não possuem condições concretas para realizá-lo, precisando optar por outras atividades, como trabalhar, fazer cursos técnicos profissionalizantes, entre outras.

Por conta do período do desenvolvimento psíquico, a situação social de desenvolvimento e a posição social tornam-se centrais na realização da atividade e impactam também na forma como produzem o sentido pessoal do trabalho. Ser um jovem oriundo do sistema público de ensino, de acordo com o discurso e a vivência dos participantes, determina sobremaneira a forma como podem desenvolver a atividade profissional de estudo.

Os jovens compreendem sua realidade apenas numa perspectiva individual, sob o véu ideológico da meritocracia e competitividade, próprios do modo capitalista de produção, assumindo para si mesmos a responsabilidade de não conseguir competir e ter acesso a educação de qualidade. Assim, os jovens individualizam e se culpabilizam por questões que são de ordem social e econômica.

O contexto da atividade, o fato de serem jovens da classe trabalhadora, estudantes de escola pública, são fatores centrais na produção do sentido do trabalho. A principal questão que desponta do contexto da atividade profissional de estudo é a compreensão da desvantagem frente as possibilidades apresentadas para seu futuro. Os jovens entendem que para conquistarem uma colocação no mercado de trabalho necessitam dar conta, individualmente, de todas as debilidades do sistema público de ensino. Assim como tal compreensão transcorre a trajetória escolar, ela baliza também a perspectiva do trabalho. Os jovens são levados a assumir a responsabilização do sucesso ou fracasso tanto acadêmicos quanto no trabalho, sem considerar as condições objetivas postas. A questão da responsabilização individual pelos processos educativos se repete quando se refere à inserção no mercado de trabalho.

6.2 Elementos estruturantes da relação entre educação-trabalho no Ensino Médio

No primeiro eixo da análise da realidade pesquisada abordamos os aspectos relacionados ao contexto objetivo (situação social do desenvolvimento e posição social) da atividade profissional de estudo, com a finalidade de compreender de que modo tais aspectos determinam essa atividade e conseqüentemente a produção de sentido pessoal do trabalho. Tanto a situação social do desenvolvimento quanto a posição social são aspectos da vida pessoal dos jovens, entretanto representam as condições sociais que influenciam o desenvolvimento psíquico do adolescente, são gestadas nas relações sociais capitalistas, dentro da particularidade brasileira.

No segundo eixo da análise destacaremos os elementos estruturantes que compõem a vida escolar dos jovens na sua vivência escolar. Delimitamos esses aspectos como fundamentais nas determinações do Ensino Médio público na produção do sentido do trabalho, uma vez que são eles que compuseram a trajetória dos jovens ao longo dessa etapa de ensino, delimitaram suas ações, basearam seu planejamento futuro e a compreensão da realidade. Ressaltamos que essa categorização não foi estabelecida *a priori*, mas derivadas do processo de análise dos dados. As questões que norteiam essa análise são: como a escola interfere na produção do sentido do trabalho? Quais são os elementos da vida escolar no ensino médio interferem na produção desse sentido?

Para respondê-las, delimitamos os seguintes eixos para análise dos dados: a relação professor-aluno; as tarefas escolares; a preparação para o vestibular; a certificação formal; e a escolha profissional e o projeto de vida. Os eixos foram abstraídos dos relatos dos jovens ao

serem indagados sobre a relação educação e trabalho, o Ensino Médio da educação pública, a organização da atividade de estudo direcionada ao trabalho, o planejamento e a idealização do futuro, entre outros aspectos investigados.

6.2.1 Relação professor-aluno

O elemento mais apontado pelos jovens durante a pesquisa foi a relação professor-aluno. Especificamente, a relação professor-aluno como aspecto de mediação com a realidade vivenciada, fundamental no processo de transição entre a educação básica e a educação profissionalizante (cursos técnicos ou ensino superior) ou entre a educação básica e o mercado de trabalho. Ao analisar os aspectos assinalados pelos jovens na relação professor-aluno os dividimos em dois subgrupos, caracterizando-os de acordo com o conteúdo das ações realizadas pelos professores. Didaticamente denominados esses dois grupos como *ações de orientação dos professores*, engloba as ações dos professores classificadas como positivas pelos jovens, e *ações de desmotivação*, subgrupo que compõem-se com as ações negativas dos docentes assinaladas pelos participantes.

Primeiramente serão abordados os aspectos da relação professor-aluno do subgrupo ações de orientação dos professores. Ao longo do grupo focal e das entrevistas individuais, os jovens destacaram a importância da função docente, uma vez que foi um dos aspectos mais apontados pelos jovens em relação às ações dos professores. Foram ressaltados os professores que, em sua atuação, mostravam comprometimento com o ato de ensinar e preocupação com a aprendizagem dos alunos. De acordo com os jovens, a gênese do interesse do aluno na disciplina decorre do interesse do professor em ensinar e da vivência de uma disciplina conduzida com o intuito de produzir conhecimento e interesse nos estudantes. Quando se instaura essa vivência em sala de aula, segundo os jovens, transforma-se também a relação professor-aluno, tornando-se uma relação pautada no respeito mútuo e nas quais ambas as partes cumprem sua função social; o professor conduz sua atividade de ensinar como uma atividade humanizadora; e o aluno realiza sua atividade de estudo com sentido direcionado à disciplina proposta. O resultado é a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico do aluno. Conforme apontado por Anjos e Duarte (2016), a revolução pensamento por conceitos não ocorre biologicamente ou espontaneamente na adolescência, é decorrente do processo de apropriação da ciência, arte e filosofia, transmitidas, majoritariamente, pelos professores na escola.

Como salientado anteriormente⁵⁰, Martins (2001, p. 28) afirma que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido e que tem como finalidade a máxima humanização dos indivíduos.

A afirmação da finalidade emancipatória da educação exige portanto, que se considere o ato educativo enquanto a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, condição para sua humanização e consequente emancipação.

De acordo com Leontiev (1978b), é por meio do processo educativo, da educação, que se torna viável a transmissão das aquisições da cultura humana. Dentro desta concepção de educação, Asbahr (2005, p. 30) afirma que a finalidade direta da atividade de ensino é desenvolver no aluno o interesse, a vontade de aprender. Nas palavras da autora: “O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno e esta transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo”. Esse posicionamento do professor frente ao ato de ensinar produz motivo e sentido na atividade de estudo do estudante. A fala de Maria, por exemplo, demonstra a percepção do aluno frente a uma experiência com uma professora preocupada com a transmissão do saber e com o desenvolvimento do interesse dos alunos frente a esse saber.

Stefany: E você vê relação nesse interesse que você começou a sentir pela área de Farmácia com as disciplinas aqui do colégio, de ciências...?

Maria: Não foi muito com a disciplina, mas sim com uma professora, que é a P1⁵¹. Ela é uma pessoa muito animada com o trabalho dela, ela gosta daquilo que ela faz. E também a matéria que ela ensina, ela não ensina só o conteúdo programado, ela ensina o que aquela matéria pode ajudar pra gente. E é a única professora que eu já tive que conheço que faz isso. (Excerto da entrevista com Maria).

Pelo relato de Maria compreendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora dá outro sentido e motivo para a atividade de estudo da jovem. Nesse caso, como se observa, estabeleceu-se uma relação afetiva com a professora, relação essa decorrente do papel por ela desempenhado ao realizar sua atividade de ensino.

Asbahr (2011) afirma que motivos afetivos podem ser um dos propulsores da atividade de estudo. Pandita-Pereira (2016) argui que o reconhecimento e admiração direcionados aos professores pode favorecer uma disponibilidade para o aprender. Para Asbahr (2011), mesmo não sendo diretamente relacionados com a atividade de estudo, os motivos afetivos devem ser pensados na organização da atividade pedagógica. Uma vez que num primeiro momento, de acordo com a autora, as ações de estudo podem ter como referência a relação afetiva com o(a) professor(a), durante o processo de realização das ações

⁵⁰ Vide capítulo I, item 2.2 - Trabalho e educação: aspectos ontológicos.

⁵¹Essa nomenclatura foi utilizada para proteger a identidade da professora citada.

podem produzir motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo.

Na relação entre os motivos afetivos e as ações produzidas, configura-se um sentido que é primeiramente emocional, relacionado à necessidade de afeto e atenção. Mas, como, nesse caso, a relação com o outro é motivo gerador de sentido, pode ser transformada em motivo para aprendizagem dependendo de como a atividade pedagógica é organizada. (ASBAHR, 2011, p. 179).

Essa fala e outras tantas apontam para a necessidade, a importância e a valorização que os alunos atribuem aos docentes, e também aos demais profissionais que compõem a escola, que realmente se implicam no processo ensino-aprendizagem, que enxergam os diferentes indivíduos e necessidades dentro da sala de aula, que expressam a preocupação em transmitir conhecimento de qualidade e que gere transformação em seus alunos. Essa relação é exaltada pelos jovens, porque são poucos os momentos em que eles se sentem importantes no dia-a-dia da escola; são poucos momentos que suas necessidades, vontades e interesses têm espaço dentro do contexto escolar. Até mesmo o desenvolvimento desta pesquisa foi valorizado pelos jovens, por meio do grupo focal e das entrevistas, gerou um sentimento de acolhimento e pertencimento a um grupo, um espaço de fala dentro do contexto escolar. Além disso, constatamos que a temática da pesquisa, tão fulcral para o momento do desenvolvimento dos mesmos, não tinha sido abordado diretamente na escola.

Amanda: Ta aí o problema, por que a escola orienta pro trabalho, mas não diz pra gente para o que serve o trabalho. A única discussão que eu tive na vida de falar realmente em si do trabalho foi aqui [referindo-se ao grupo] que eu to tendo agora. Eu nunca cheguei numa pessoa e conversar: “Ah, o que você acha do trabalho?”, a pessoa olha pra mim e fala “ganhar dinheiro ué”. (Transcrição grupo focal).

Machado, Andrade e Evangelista (2018, p. 186) pesquisaram sobre a representação do professor de escola pública. As autoras apontaram sobre a centralidade do professor e a importância do papel motivacional e incentivador do docente frente às demandas da juventude: “indica o professor como o protagonista da escola pública, pois a despeito de todas as adversidades enfrentadas, é um incentivador, alguém que faz a diferença na escola, pois confia e investe no desenvolvimento do aluno”. Essa foi a vertente mais apontada e valorizada pelos jovens no que tange a relação com os professores. Tal afirmação pode ser explicitada nos excertos a seguir:

Emanuelle: E você acha que a escola de alguma forma te influenciou pra entender sobre o trabalho, sobre o que é o trabalho, sobre o mercado de trabalho?

Matheus: Influenciou.

Emanuelle: Como? Pelos professores, por matérias [...]?

Matheus: Olha, os professores a gente conversa bastante com eles sobre o mercado de trabalho, então foi bastante pelos professores.

Emanuelle: Pelos professores, mas daí por conversas informais individualmente ou em sala de aula mesmo?

Matheus: Em sala de aula mesmo, conversando com eles. (Excerto da entrevista com Matheus).

*Miguel: a educação fornecida tanto pelos professores, não só a educação, mas todo o direcionamento, as dicas, as oportunidades que eles fornecem assim “ó cara, se você quer fazer um estágio, o núcleo do estágio é aqui” e pra ter uma ideia do curso que você quer “vai ter uma excursão pra tal universidade”... eu acho que a educação oferecida pelo colégio que eu estudo é bem acima da média. Sem hesitação, é acima da média. [...] Um aluno ele não precisa do professor pra alcançar a autonomia do estudo, ele não precisa do professor pra ser perfeito numa matéria, ele consegue desenvolver isso estudando por conta própria. Mas, pra isso, **é preciso ter alguém direcionando...** (Excerto da entrevista com Miguel).*

Os jovens apontaram também como aspecto positivo da relação professor-aluno, os professores que incentivam, falam sobre o vestibular, sobre o ensino superior e a carreira futura. Tal questão é assinalada como positiva justamente por ir ao encontro com a necessidade desse período do desenvolvimento entre os jovens, no qual sua atividade tem como foco o planejamento da futura atividade profissional. Os jovens realizam a atividade profissional de estudo, mas ainda estão inseridos na educação básica, assim essa atividade se configura com o objetivo de planejar, programar, idealizar os estudos profissionalizantes futuros ou a atividade de trabalho. Essa necessidade própria do momento do desenvolvimento psíquico no qual os participantes da pesquisa encontram-se se alinha a demanda social cobrada dos jovens em geral no período de conclusão do Ensino Médio: ingresso no ensino superior, a realização de processos seletivos, a escolha profissional, entrada no mercado de trabalho, entre outras. O que se observa é uma integração de uma necessidade individual, desenvolvida socialmente, e de uma demanda social.

Importante ressaltar que, quando indagados sobre a influência da escola em relação ao trabalho, os jovens associaram diretamente ao forte discurso dos professores sobre a continuidade dos estudos e a entrada no ensino superior. Essas ações majoritariamente organizadas e realizadas por professores se concretizam em orientações sobre as universidades, excursões para feiras de profissões, conversas individuais, entre outras.

Emanuelle: Você vê aqui na escola algum tipo de incentivo? Pessoas, professores, equipe pedagógica, direção?

Amanda: A direção muitas vezes não ajuda muita. Muitas vezes não pode tar acompanhando a gente, pois tem muito rolo. É difícil acompanhar todo mundo, às vezes acompanha especificamente pessoas que precisam de ajuda, mais esses casos assim. Eles não têm esse negócio de incentivar. Eles tentam perguntar em sala de aula como tá o nosso desempenho; nos dão folhetos de outras universidades. Teve a feira de profissões da PUC, UP e UFPR, daí o colégio incentivou e levou a gente pra lá. Foi uma coisa bem legal e interessante. (Excerto da entrevista com Amanda).

As ações dos professores direcionadas ao vestibular e ao ensino superior possuem variadas facetas. Podem se manifestar por meio de conversas informais e individuais, em sala de aula ou em outros momentos no cotidiano escolar. Todas elas possuem em comum a temática sobre a inserção no mercado de trabalho e a ênfase no ensino superior.

Emanuelle: Aqui na escola eles te incentivam a continuar essa trajetória de estudos ou incentivam a já ir para o mercado de trabalho?

Matheus: Não, com certeza os professores todos, tudo aqui, ele tá incentivando a gente a estudar mais. Os professores principalmente, todos eles falam que não tem jeito, se você não tiver uma faculdade você cai sofrer no mercado e possivelmente você não vai conseguir trabalhar no que você gosta. (Excerto da entrevista com Matheus).

Matheus explicita neste trecho algo afirmado diversas vezes pelos jovens; o motivo apontado pelos professores para continuidade dos estudos, para fazer um curso do ensino superior é a inserção privilegiada no mercado de trabalho e, assim, a possibilidade de realizar a atividade de trabalho, que é obrigatória, aliada a uma área do conhecimento conectado ao interesse pessoal.

Emanuelle: então, pelo que eu entendi, a influência que a escola ofereceu sobre o trabalho é que o estudo te oferece melhores inserções de trabalho, você se colocar num trabalho melhor, um pouco mais prazeroso, que você possa...

Miguel: a universidade é a melhor escolha, melhor caminho. Se você tem a oportunidade de estudar pra entrar numa universidade, faça isso. É isso que a escola hoje te direciona a fazer.

Emanuelle: e quem você acha que são essas pessoas que fariam essa influência? Os professores, a equipe pedagógica, a equipe diretiva?

*Miguel: basicamente, sim. Os professores são também nossos pais em segundo plano, são as pessoas que a gente tem mais contato [...] pelos professores – quando eu assisto uma aula de química, eu vejo o que um químico faz, eu vejo se aquilo me atrai, se me atrai, beleza, eu vou seguir numa engenharia da vida – mas **os professores diretamente, de maneira direta.** De maneira indireta os pedagogos tão ali pra dar o seu suporte. (Excerto da entrevista de Miguel).*

Enfatizamos até o momento as ações de orientação dos professores pelos jovens. Entretanto, esses não foram os únicos aspectos da relação professor-aluno abordados por eles. Nomeamos *ações de desmotivação dos professores* para os elementos apontados na relação professor-aluno que não têm como objetivo a transmissão e apropriação sistematizada do conhecimento, da cultura humana.

Foi exposto pelos jovens, no grupo focal e nas entrevistas individuais, em diversos momentos, que a escola e o corpo docente não realizam seu papel social, seja como instituição ou como categoria profissional. As ações de desmotivação do professor aqui analisadas são aquelas nas quais os jovens sentem falta de compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes. Os jovens expõem uma sensação de abandono por parte dos professores, que muitas vezes estão desmotivados e acabam por desempenhar o mínimo de suas atribuições

docentes, cumprindo apenas os aspectos obrigatórios, formais do ensino. Isto acaba por impactar na relação dos jovens com os estudos.

Stefany: Pelo que eu estou entendendo do seu discurso, o colégio prepara mais pro vestibular do que pro mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, ele não prepara também pro vestibular.

Maria: Exatamente, porque é muito fraco o ensino do colégio público, mais porque eu acho que os professores desistiram de tentar fazer a gente aprender porque tem muitos alunos que são, digamos, relaxados, não se importam. Eles [professores] generalizam e passam só o básico, e o nível do vestibular é bem mais alto do que a gente aprende aqui. (Excerto da entrevista com Maria).

Não se trata aqui de responsabilizar individualmente o professor. Dentro da lógica de trabalho no modo de produção capitalista, o professor, assim como as demais categorias de trabalhadores, deixa de compreender o significado social de sua função, ou seja, ensinar. A atividade profissional se restringe a garantia de subsistência, por meio do salário. De acordo com Lima e Facci (2012, p. 31), os docentes não conseguem apreender que a lógica que rege seu trabalho e que delimita as políticas públicas educacionais “em sua essência não visa o desenvolvimento máximo do aluno, mas apenas a preparação de mão-de-obra adequada a certo modelo de gestão, que por sua vez busca atender o modo de produção vigente”. As ações dos professores são delimitadas pelos ideários pedagógicos em voga (em sua maioria com embasamento teórico no lema ‘aprender a aprender’) que vinculam os processos educativos as demandas econômicas de formação (conformação) dos novos trabalhadores. Esse processo impacta diretamente na formação dos jovens que se desenvolve conforme a ideologia neoliberal, os ditames das novas formas gerenciais do trabalho, da reestruturação produtiva.

O professor muitas vezes, devido às condições objetivas de precárias condições para desenvolver a sua prática, nem sempre tem consciência de que sua finalidade na escola é levar o aluno ao desenvolvimento máximo da sua personalidade. O aluno, por sua vez, quando não aprende, compreende esse fato como decorrente de falta de esforço pessoal, explicando problemas produzidos socialmente como individuais, uma vez que internaliza explicações ideológicas de uma visão liberal que coloca nos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. (LIMA, 2012, p. 2).

Para Lima e Facci (2012), o processo de alienação do trabalho do professor carrega em si a mesma perversidade que as demais categorias de trabalhadores. A formação docente também é marcada pelo pragmatismo em detrimento de uma formação com base nos conhecimentos historicamente produzidos. Esse processo implica um esvaziamento do conteúdo escolar, se configura como elemento central da alienação do trabalho docente. O docente, segundo as autoras (2012, p. 33), “em última instância, passa a ser agente ativo na veiculação desse processo alienado e alienante”.

Apesar do trabalho docente não ser temática central desta pesquisa, a alienação e sofrimento dos professores impactam diretamente no ensino dos jovens e na sua relação com os estudos e, conseqüentemente, na produção do sentido do trabalho. Nos termos de Martins (2007, p. 5, grifo nosso):

(...) a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.

Os jovens demonstraram captar somente as características aparentes do fenômeno de alienação, o que os levaram, muitas vezes, a individualizar, culpabilizar os professores por condições e determinações socioeconômicas. Os jovens não compreendem as raízes essenciais da questão que advém do papel do trabalhador dentro da organização do modo de produção capitalista.

Apesar de serem bem críticos em relação à posição e ao comportamento dos professores, os jovens em alguns momentos polarizados da discussão trouxeram indicativos de compreender que a qualidade do ensino, as questões que envolvem a precarização do trabalho docente, a estrutura e os investimentos destinados à educação pública estão conectados com questões sistêmicas, decorrentes do processo de produção econômica, de ordem social, entre outras. Matheus expressa esse posicionamento no seguinte trecho: *“Na verdade o que falta é recursos pro colégio. Se o governo investisse realmente, quisesse realmente educar, dava para resolver grande parte dos problemas. Eles não disponibilizam recurso pra essas coisas.”* (Transcrição do grupo focal).

Como exposto anteriormente, os jovens valorizam e se sentem valorizados quando vivenciam que suas necessidades ligadas diretamente ao período de transição da adolescência à vida adulta ou da atividade profissional de estudo à atividade de trabalho são levadas em consideração, especialmente o que se concerne à preparação ao vestibular. A importância dos exames vestibulares é constantemente temática no Ensino Médio, como apontado pelos jovens, principalmente quando se analisa a atuação individual dos professores. O discurso e ação dos professores delimitam aos jovens o adiamento da entrada no mercado de trabalho, direcionando os estudantes para a profissionalização por meio do ensino superior. A relação professor-aluno como elemento que impacta diretamente na produção do sentido pessoal do trabalho, por meio da consigna da valorização do ensino superior como forma ideal de inserção laboral.

6.2.2 A atividade profissional de estudo no Ensino Médio e a preparação ao vestibular

Ao serem questionados sobre o motivo da atividade de estudo, os jovens expuseram que houve uma modificação nessa atividade, principalmente com a finalização da educação básica. Pela fala dos jovens, percebe-se que houve um deslocamento do motivo da atividade de estudo ao se aproximar da finalização do Ensino Médio. A modificação na hierarquia dos motivos é algo comum com a modificação da atividade principal, o final da adolescência é a atividade profissional de estudo que ocupa lugar central no desenvolvimento psíquico. Entretanto, dentro da realidade averiguada, o que motiva a atividade guia dos jovens é conseguir “passar” nos diversos concursos vestibulares, seja na universidade pública, nas universidades privadas e no ENEM. O motivo da atividade não é o aprendizado, o desenvolvimento pessoal, mas, sim, se instrumentalizar para realizar essas provas e conseguir passar para a próxima etapa da vida.

Amanda: [...] Não tenho mais aquela motivação que tinha antes. Agora tenho que estudar por uma obrigação e não pelo intuito de aprender como antes.

Emanuelle: E a obrigação, o que seria essa obrigação?

Amanda: A obrigação de passar nas provas né, nas da federal, tentar fazer alguma coisa pra terminar a universidade e conseguir uma profissão. (Excerto da entrevista com Amanda).

A partir desse entendimento, as tarefas escolares, que compõem a rotina escolar e são responsáveis pelo aprendizado, ficam secundarizadas. Com a finalização do Ensino Médio e iminência dos exames de seleção das universidades, os estudos voltados à preparação ao vestibular tomam o primeiro plano da atenção dos estudantes. Os jovens optam por fazer e se dedicar aos estudos voltados ao vestibular e pela sobrecarga decorrente dessa preparação, as atividades escolares ficam negligenciadas.

Emanuelle: você acha que essa sobrecarga de estudo tá te afetando aqui na escola?

Amanda: Um pouco. As vezes fico um pouco de preguiça. O professor passa conteúdo no quadro, dai eu tiro foto e prefiro copiar depois no caderno, mas isso demora, passa uma semana e isso vai acumulando matéria. Fico um pouco cansada. Não tenho mais aquela motivação que tinha antes. Agora tenho que estudar por uma obrigação e não pelo intuito de aprender como antes. (Excerto da entrevista com Amanda).

Conforme discutido anteriormente⁵², é na adolescência, por meio da apropriação de conceitos científicos, que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (memória lógica, abstração, atenção voluntária, entre outras) e os verdadeiros conceitos se formam

⁵² Vide item 4.2 “A transição entre a adolescência e a juventude em relação ao desenvolvimento psíquico” desta dissertação.

(VIGOTSKI, 1996). Entretanto, o desenvolvimento psicológico não ocorre de forma espontânea, não é decorrente da maturação biológica. Para o adolescente alcançar o nível de desenvolvimento do pensamento abstrato, as condições sociais, especialmente aquelas relacionadas à educação, têm que propiciar esse processo. Tomio e Facci (2009) afirmam que o processo de desenvolvimento psíquico dos adolescentes é desencadeado por meio do ensino escolar. Nos termos das autoras:

É por meio do ensino escolar que o indivíduo cria uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o. A escola é, portanto, fonte de seu desenvolvimento intelectual e conceitual. Vivido no período escolar esse processo proporciona a aprendizagem de conhecimentos científicos, base para o domínio do pensamento teórico e de outras funções psicológicas superiores. A escolarização ocupa, dessa forma, um lugar de destaque proporcionando, além disso, o desenvolvimento de um pensamento crítico ao estabelecer relações de conhecimento mediadas pelas relações com companheiros e com pessoas adultas. (TOMIO; FACCI, 2009, p. 96).

O que constatamos foi uma desmotivação frente à realização das tarefas escolares, seja porque estas não provocam interesse, motivação, ou porque os jovens estão preocupados com a eminência do vestibular. Essa relação apenas formal com os conteúdos escolares tem impactos diretos na apropriação dos conhecimentos científicos e na aquisição da cultura humana. Consequentemente, tais ações repercutem no empobrecimento do desenvolvimento do pensamento e de outras funções psicológicas superiores, marcos centrais e próprios do desenvolvimento psíquico da época da adolescência.

O ensino superior torna-se o impulso para a atividade profissional de estudo no Ensino Médio e que tem como finalidade o planejar e propiciar o próprio futuro. Deste modo, a preparação ao vestibular, barreira entre o jovem e o almejado e idealizado ensino superior, é a “atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo” (ELKONIN, 2017, p. 167). Leontiev (2004, p. 309) afirma que no final do período da adolescência, a última idade escolar, é o momento do aparecimento na consciência de “interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos”. O ensino superior se inscreve aos jovens como a possibilidade do estudo teórico voltado aos interesses pessoais e uma possibilidade de trabalho aliado à satisfação pessoal. O vestibular inscreve-se como um passo intermediário ao trabalho e por isso é tão valorado pela juventude. Pandita-Pereira (2016) afirma que a função do Ensino Médio regular se configura, de forma reduzida, à preparação ao vestibular.

Deste modo, o vestibular exerce uma pressão social e individual enorme nos jovens, uma vez que é um obstáculo que delimita quais serão as oportunidades e possibilidades futuras – o que se confirmou nesta pesquisa: o vestibular e o prosseguimento dos estudos por

meio do ensino superior foi a questão mais apontada e levantada pelos jovens ao serem indagados sobre o seu futuro. O prosseguimento dos estudos e a profissionalização por meio do curso universitário foi consenso absoluto entre todos os participantes da pesquisa. Os jovens compreendem e apontaram para a inevitabilidade do trabalho, entretanto, almejam que este trabalho seja realizado após a formação universitária, no qual possui como fator determinante o exame de admissão das universidades. Amanda demonstrou claramente esse posicionamento durante o grupo focal:

Amanda: Tipo, pra você ser alguém você precisa ter bastante aprendizado, bastante conhecimento, então, isso você adquire na escola. Então é totalmente relacionado uma coisa com a outra [escola e trabalho], então, você precisa fazer escola e ali no meio deles, aquele elozinho, é o vestibular que você tem que fazer, isso que vai definir se você vai ou não pro mercado de trabalho.

Cabe, então, perguntar: como os jovens de escola pública se preparam para ultrapassar o obstáculo do vestibular e se aproximar da consecução dos seus planos de vida?

Dos nove jovens participantes, quatro (Miguel, Amanda, Ana e Juliana) declararam no momento da pesquisa que estavam fazendo algum tipo de formação complementar aos estudos regulares, por meio de cursos preparatórios para o vestibular. Desse grupo de jovens, Amanda fazia curso preparatório para o ENEM e para a aeronáutica *online*, uma opção encontrada pela família que aliava a preparação para o exame, a questão financeira e a segurança de não precisar sair de casa. Ana relatou que precisou trabalhar temporariamente como atendente de *telemarketing* para poder bancar o cursinho pré-vestibular.

Apesar de todos os jovens salientarem a importância que o vestibular desempenha em suas vidas neste período de transição para a vida adulta, não são todos que podem se preparar para esse momento. Matheus afirmou que estuda na escola com o foco no vestibular, no momento estava estudando para um concurso público por meio de apostilas, mas com a aproximação dos exames de seleção passaria a também estudar para o vestibular e ENEM pelas apostilas.

Maria apontou que no momento não estudava para o vestibular ou ENEM porque não se sentia preparada para fazer as provas. De acordo com o relato da jovem, somente o ensino ofertado na escola não lhe dava o suporte necessário para conseguir suprimir as barreiras exigidas nos exames de seleção. A jovem objetivava finalizar a educação básica, começar a trabalhar para ter condições financeiras e assim bancar a formação complementar. Nas palavras da jovem: “quando eu sair do colégio eu vou estudar por minha conta pra cursinho, essas coisas, pro curso técnico, pra eu conseguir ter um nível bom pro vestibular que eu

consiga passar na faculdade que eu quero. A escola não chega no ponto de ajudar a gente nisso.”.

Patrícia, João e Rafael, participantes apenas do grupo focal, enfatizaram que pretendem dar continuidade aos estudos e que escolheram carreiras que dependem do ensino superior para serem alcançadas. Contudo, os jovens não detalharam de que modo procuram atingir tal meta do seu projeto de vida.

Apesar de demonstrarem que o ensino superior é algo que integra o projeto de vida de cada um deles, os jovens também evidenciaram ao longo da pesquisa outro sentimento em relação ao ensino superior: de obrigatoriedade. A pressão social, evidenciada na escola e na família, pela entrada na universidade. Salientaram como esta demanda lhes foi apresentada como a melhor ou única possibilidade para que se tornassem trabalhadores com uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Os jovens evidenciam no trecho abaixo que essa pressão por “passar” nos exames vestibulares acaba por orientar e delimitar todo o percurso escolar, colocando em segundo plano a formação humana e que deveria ser o foco e especificidade da educação escolar.

Maria: Mas também as escolas utilizam modelos de disciplinas que vem desde do século XIX. Ou seja, tá muito atrasado o jeito que ensinam aqui. Por exemplo, o conteúdo de matemática, se eu sou uma pessoa que sou mais ligada à biologia ou português, muitos conteúdos que têm em matemática eu não vou usar na minha vida e isso não me ajuda a me formar, a ser uma pessoa melhor, “mas precisa disso pra você passar no vestibular”. Tá e daí vestibular? O que tem o vestibular para eu ser uma pessoa?

Rafael: E se eu não quiser fazer faculdade? Essas coisas da doutrinação também vêm disso, “você tem que fazer uma faculdade, algum curso para ser alguém na vida”. Então se eu não fazer uma faculdade não vou ser ninguém? (Transcrição grupo focal).

Os jovens relatam que apesar de serem incentivados rotineiramente sobre a necessidade e importância do ensino superior, o sistema de ensino público não oferece o suporte necessário, não oferta os subsídios para atender a essa demanda.

Emanuelle: E como você acha que seria essa preparação? Se você pudesse opinar
Amanda: Ganharíamos mais questões que caísse em vestibular. Tem amigos meus que estudam em colégios particulares, tipo o SESI e Positivo, que eles tão tendo esse curso, curso não, que eles tão estudando e fazendo questões assim que caem em vestibular, pegando a parte da redação que é importante. Nós estamos tendo redação agora, faltando dois meses pra acabar o ano. Então é complicado. Semana passada fizemos uma prova de redação, sendo que era pra ver isso desde o ano até o final. Estamos vendo isso no curso que to fazendo, que daí tem a parte de redação e eles mostram como é: introdução, desenvolvimento e conclusão. A base para a gente saber. E isso não tem aqui no colégio. Era uma coisa que deveria ter para reforçar, porque eles só dizem “é importante fazer redação”, mas como é que as pessoas que não faz ou não pode pagar um curso vai fazer? Acho que é o papel do colégio fazer isso e fazer mais questões voltadas pro vestibular. Tem fórmulas que não estudamos aqui que caem no vestibular. Não tem muito aquele negócio de estar

focado no mercado de trabalho; acho que tá um pouco antigo ainda. É um sistema muito antigo e não tamo sabendo acompanhar pro vestibular. (Excerto da entrevista com Amanda).

Maria: Os meus amigos estão bem perdidos nestas questões também. Uma amiga minha tava chorando outro dia porque ela tinha ido fazer vestibular e sabia que não ia passar, e a mãe dela ia criticar ela bastante porque os primos dela fazem faculdade e ela não ia conseguir passar. Meus outros amigos não vão fazer faculdade... eles nem sabem o que vão fazer quando saírem do colégio, então eu acho que a escola deixa a gente bem desesperado quando a gente tá acabando ela, porque a gente não sabe o que a gente vai ser depois dela. Porque a gente só... ela só faz a gente ter foco só em ter nota pra passar, não no que a gente vai fazer com aquilo que a gente tá aprendendo. E a direção do colégio tá meio que nem aí pra gente. (Excerto da entrevista com Maria).

Os relatos das jovens acima e outros tantos expostos ao longo da pesquisa denotam que muitas vezes a escola inicia a reflexão sobre as possibilidades e caminhos a serem traçados futuramente pelos jovens. Todavia, em contramão ao discurso fomentado no contexto escolar, o ensino público não oferece o aporte para a consecução desses objetivos acadêmicos. Os próprios estudantes têm que ir atrás das condições necessárias de qualificação, de complementação dos estudos, por meio dos cursinhos, apostilas, entre outros. O que se propaga é a meritocracia educacional, no qual somente os “mais esforçados” ou os “mais inteligentes” conseguirão uma vaga na tão disputada e elitista educação superior (BERNARDIM, 2013, p. 133), aliado a uma questão financeira, somente quem tem capital pode usufruir dessa mercadoria educacional. As instituições educacionais propagam um discurso ideológico e meritocrático centrando nos indivíduos questões que são da ordem social.

O Ensino Médio propedêutico ou regular historicamente⁵³ sempre teve como função ofertar uma formação geral direcionada a apropriação de conhecimentos necessários ao exame de ingresso ao ensino superior. Essa é e sempre foi a marca do dessa etapa de ensino. Apesar de esta ser sua função histórica, os jovens estudantes da rede pública de ensino não compreendem que dentro de sua realidade particular o Ensino Médio cumpra essa função. Deste modo, inúmeras vezes, os jovens apontaram que a forma e o conteúdo lecionados estão ultrapassados e fizeram referência a necessidade de aprenderem questões relacionadas aos aspectos práticos da realidade, de estudarem especificamente para o vestibular.

As tarefas escolares não respondem diretamente a necessidade de qualificação/instrumentalização para os exames para ingresso no ensino superior ou para seleção no mercado de trabalho. Essa compreensão em comum dos jovens reflete a questão utilitarista e pragmática em torno do conhecimento, a concepção de que a assimilação de

⁵³ Para maior detalhamento do histórico do ensino médio brasileiro vide item 3.1 “O Ensino Médio e sua história”.

conhecimento só se torna atrativa se encontra uma utilidade prática imediata para o mesmo. No caso específico dos jovens, consideram o conhecimento útil aquele que implica diretamente, unilateralmente ao trabalho, seja na preparação aos exames de seleção do ensino superior ou na qualificação para o mercado de trabalho, como se preparar para uma entrevista seletiva para o trabalho, por exemplo. Dentro deste contexto, a atividade profissional de estudo perde a sua centralidade que é o aprendizado da cultura humana, o desenvolvimento psíquico e, principalmente, a formação dos jovens como força produtiva. A finalidade do estudo é atender as necessidades imediatistas, neste caso, a demanda dos exames de seleção.

Como aponta Kuenzer (2017), a epistemologia da prática correspondente ao pragmatismo infere que o verdadeiro conhecimento se reduz ao útil, reconhece que o conhecimento está conectado às necessidades práticas. No pragmatismo, a prática é compreendida em seu sentido de atividade, excluindo-se seu caráter teórico. Tem-se, deste modo, a prática sem mediação da teoria e sem referência à materialidade, o conhecimento gerado não supera o senso comum ou o conhecimento tácito, resultando uma negação da teoria. Kuenzer (2017) aponta para a superficialização do processo educativo, isto é, um processo de redução do conhecimento a questões, narrativas cotidianas. A autora afirma que tal fenômeno foi denominado por Moraes (2001) como recuo da teoria. O fim da teoria, conforme Moraes (2001, p. 10), é um movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que tem como base o a experiência imediata, acompanhado pelo pragmatismo. De acordo com a autora (2001), nesse movimento pós-moderno do conhecimento o que é valorizado é o “saber fazer” e a “a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica”.

O que se apresenta nesse item, além da questão sobre o vestibular e o prosseguimento dos estudos, é a contradição explícita na fala dos jovens. Em dados momentos, afirmam que a escola somente foca no vestibular em detrimento de uma formação humana omnilateral. Contudo, os jovens também ensejam uma formação pragmática, utilitarista, aos moldes das escolas privadas e dos cursinhos preparatórios, focados estritamente no vestibular. Os participantes claramente demonstraram que o Ensino Médio regular e público em pouco responde sem sua função histórica e socialmente estabelecida de encaminhar os jovens ao Ensino Superior. A função dada ao Ensino Médio, e que será aprofundado com as modificações curriculares advindas da reforma do Ensino Médio de 2017, é tornar a juventude da classe trabalhadora suscetíveis, conformadas às demandas produtivas. Devido a sua origem de classe, conforme Kuenzer (2017), sua formação é

direcionada ao trabalho flexível, multitarefa, com qualificação determinada diretamente a atividade prática.

A necessidade do jovem pelo pragmatismo e utilitarismo é uma decorrência social, instigada justamente para que os futuros trabalhadores se adéquem aos postos de trabalho que ocuparão futuramente. A educação escolar, em específico o Ensino Médio, serve como canal de propagação ideológica. Os jovens não compreendem a totalidade dessas questões que lhes são inculcadas diariamente, não somente no contexto escolar, mas por meio de outros meios também, como a mídia, redes sociais, família, entre outros. Assim, incorporam o discurso, tomando-o como seu. O sentido pessoal do trabalho sendo produzido ao longo da vida dos jovens, com influência direta da ideologia neoliberal, no qual é propagada a concepção pragmática e utilitarista ligada ao conhecimento, transmitida rotineiramente no Ensino Médio.

6.2.3 Relação formal com os estudos: a certificação

A relação formal com os estudos também apareceu como um dos elementos essenciais para a análise das determinações da escola na produção de sentido pessoal de trabalho nos jovens que estão concluindo a escolarização média. A qualificação formal, validada pela certificação, apareceu de duas maneiras dentro da nossa pesquisa. A primeira por se apresentar como requisito fundamental e burocrático ao prosseguimento dos estudos, ou seja, a entrada no ensino superior; e como condição básica para inserção no mercado de trabalho de forma, supostamente, mais digna. Bernardim (2013) também constatou que um dos objetivos para conclusão da escolarização média é para adquirir a formação necessária para o prosseguimento dos estudos e a preparação para o mercado de trabalho.

Concluir o nível médio é fundamental, contudo só inscreve o estudante num patamar mínimo de educação. Para os jovens, para a conquista de maior desenvolvimento pessoal e profissional, torna-se imprescindível o prosseguimento dos estudos.

Emanuelle: E relações de trabalho, profissões futuras. Você já pensou em alguma forma de concretizar?

Amanda: Eu vou tentar fazer o curso e depois ver o que acontece.

Emanuelle: Agora você tá na fase do vestibular então?

Amanda: Se eu conseguir a vaga, daí já penso no futuro e algo mais estabilizada. Agora quero terminar o EM e passar no vestibular. É bastante coisa. (Excerto da entrevista com Amanda).

Stefany: É sobre sua trajetória aqui na escola e sobre sua vida. Então, o que te motiva a estudar e vir para escola?

Maria: No momento, é a esperança de que isso possa me ajudar no futuro, de eu ter mais conhecimento para a próxima fase da minha vida. Mas assim, também, porque

pra fazer determinadas coisas como trabalhar, ter um ensino superior, você precisa completar o ensino médio, então é necessário. (Excerto da entrevista com Maria).

Emanuelle: Desde que você começou o ensino médio, você viu alguma modificação nesse teu sentido de vir pra escola? Você acha que mudou alguma coisa?

Matheus: Mudou, na verdade, a gente quando é criança não gosta de vir pro colégio né. Só que a gente vai crescendo, se desenvolvendo, vai aprendendo como funciona o mercado de trabalho, como funciona esse meio todo. A gente vai desenvolvendo um senso de [...] vai desenvolvendo uma certa necessidade para estudar, porque se a gente tem uma instrução boa em tudo e se a gente tem um bom raciocínio à gente consegue assimilar que é extremamente necessário estudar né! E que não é, tipo, só uma obrigação, tipo, tenho que ir pro colégio só porque, sei lá, minha mãe fala. Eu tenho que ir pro colégio porque eu tenho um futuro, eu quero um futuro. (Excerto da entrevista com Matheus).

Pandita-Pereira (2016) constatou que a atividade de estudo motivada pelos requisitos formais tem como pano de fundo uma relação mercantil com a educação e tem como objetivo final a inserção no mercado de trabalho. Nos termos da autora: “foca-se então no que cada um deve adquirir no mercado educacional para ter mais chances no mercado de trabalho, e é esta perspectiva que aparece assumida sem restrições pelos estudantes” (2016, p. 207). Para os jovens, neste caso, mercadoria educativa oferecida pela escola regular não oferece a formação pragmática e utilitarista necessária para dar conta dos conteúdos programáticos dos exames de seleção. Então outros espaços de formação educacional tornam-se atrativos, tanto por dar conta da defasagem de conteúdos não trabalhamos ao longo da trajetória escolar, quanto no auxílio de “decorebas”, de macetes e de formas mais “fáceis” para resolução das extenuantes provas de seleção.

Em contraponto, a qualificação formal, validada pelo diploma, aparece também como referência fundamental para o ingresso no mercado de trabalho; um requisito formal, indispensável à entrada inevitável no trabalho. Essa relação com os estudos pode ser exemplificada com essas exposições de Maria:

Stefany: Então tua motivação é ter conhecimento, fazer vestibular, trabalho...

Maria: Sim, sim... tipo, pra você arranjar trabalho você precisa ter ensino fundamental completo, então é bom terminar. Que eu vejo muitas pessoas que pararam na 6ª, 7ª série e (inaudível) não conseguem nada, o emprego que elas conseguem é insuficiente para sustentar a vida delas.

Stefany: Então por que que você estuda? Pensando no hábito de estudar...

Maria: Eu estudo pra poder terminar o ensino médio. (Excerto da entrevista com Maria).

Em outros momentos, os jovens apontam que a atividade de estudo é voltada apenas à certificação, ao término formal do ensino médio. Stoski e Gelbcke (2016, p. 35) explicam que esse fenômeno ocorre quando os jovens não estabelecem relação entre seus interesses e perspectivas com aquilo que a instituição escolar lhes oferece “causando desmotivação e tornando a educação como algo obrigatório apenas pela busca da certificação.”

Asbahr (2011, p. 145) aponta que as atividades escolares podem ser alienantes quando impulsionadas por motivos externos aos sujeitos, “motivos vinculados à preparação para o mercado de trabalho, que visa à obtenção de conhecimentos de caráter essencialmente utilitários, ou pior, à obtenção apenas de certificados escolares”. Esses motivos contribuem para o empobrecimento da atividade de estudo, uma vez como os motivos externos aos jovens a atividade se distancia das possibilidades de humanização, de possibilitar a apropriação de conteúdos potencialmente humanizadores e restringe o desenvolvimento psíquico.

A necessidade pela certificação formal demonstra que os jovens como membros da classe trabalhadora estão preocupados com a sua inserção formal no mercado de trabalho. Os jovens têm compreensão da necessidade vital de manutenção da existência e nos parâmetros da sociedade capitalista, que se dá por meio da venda da força de trabalho. A qualificação “mínima” possibilitado pelo Ensino Médio é um requisito do mercado de trabalho e assim torna-se uma necessidade para os jovens. Adquire mais importância para o futuro profissional: o certificado, a comprovação do grau de escolarização do que os conhecimentos transmitidos e assimilados durante a trajetória escolar. Outra possibilidade é a obrigatoriedade do certificado para o prosseguimento dos estudos. O sentido pessoal de trabalho dos jovens sendo forjado dentro dos padrões requeridos pela lógica do capital, principalmente que o trabalhador precisa se adaptar as exigências postas, como a exigência de qualificação, que precisa ser comprovada pela certificação.

6.2.4 A escolha profissional e o projeto de vida

Em relação à escolha profissional, os jovens de uma forma geral apontaram o processo de escolha pelo aspecto majoritariamente individual de reflexão, principalmente no que tange sobre a pesquisa sobre as diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional. Para os jovens, a escolha profissional se deu atrelada a profissões que se relacionam a áreas do conhecimento, no qual possuem interesse e que demonstram aptidão em aspectos relacionados. Elkonin (1960), como exposto anteriormente, aponta que a escolha de uma profissão pelo adolescente é baseada em seus interesses cognoscitivos, ou seja, o interesse por determinado ramo do conhecimento é um estímulo para a escolha de uma profissão que se apóie nesta ciência. Contudo, os jovens não demonstrando o conhecimento das características realísticas ligadas a profissão ou ao mercado de trabalho. Bozhovich (1981) afirma que a escolha profissional ocorre baseada em características dos gostos e habilidades pessoais, todavia esse processo pouco relaciona às características da profissão e o

desenvolvimento do próprio processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo. A escolha profissional, deste modo, expressa que os jovens partem de questões mais imediatas, sem conhecer questões mais concretas ligadas a profissão escolhida, processo muitas vezes ilusório e idealizado.

Apesar de terem apontado como um processo de escolha individual pela profissão, ao longo da pesquisa os jovens trouxeram outros elementos que influenciaram esse movimento de decisão. Maria norteada principalmente pela relação com uma disciplina e com a professora:

Stefany: E como foi o processo de escolha pra decidir fazer Farmácia, ou decidir fazer o curso técnico e depois fazer Farmácia?

Maria: Pesquisei bastante sobre o que eu poderia... com a faculdade, o que eu poderia atuar no mercado de trabalho, e tem coisas que me interessam bastante, como produtos químicos, essas coisas assim que eu gosto bastante, que eu acho que a faculdade de Farmácia poderia despertar mais meu interesse nessa área. (Excerto da entrevista com Maria).

Amanda mais propensa a opinião de familiares⁵⁴:

Emanuelle: E como foi o processo de escolha da sua profissão? Você falou um pouco da Engenharia Ambiental, como chegou nisso e na questão da aeronáutica e na questão militar?

Amanda: A parte militar eu sempre gostei, minha família é maioria militar, meu tio que me ajuda agora é militar; um outro tio era civil e meu avô também. Nada voltado à carreira militar, mais na polícia mesmo. O tio da polícia civil veio falar comigo sobre a aeronáutica e fiquei pesquisando sobre isso o dia todo e vi que gostei. Fiz a prova e não passei infelizmente, a concorrência era muito grande. Mas daí to continuando, eu tinha uma prova pra fazer da aeronáutica, mas vai cair no dia da UFPR e priorizei a federal então. Eu cheguei na engenharia ambiental conversando com meu tio, tava com a tabela de cursos e tava no telefone com o tio, porque tava na casa do meu avô, ele acabou me recomendando esse curso porque disse que era bem legal. Procurei e pesquisei sobre o que era e gostei. Se eu passar nesse curso [inaudível] ai tudo bem. Se não passar, ano que vem tento fazer outra coisa, arquitetura. (Excerto da entrevista com Amanda).

Matheus, por outro lado, afirmou que a escolha profissional ocorreu a partir de um estágio, de uma aproximação com uma área do conhecimento e de uma prática profissional. Essa experiência possibilitou ao jovem a descoberta de seus interesses pessoais e a possibilidade de realização de um trabalho que não seja somente atrelado somente à obtenção de renda, ligado puramente a sobrevivência, mas um trabalho conectado com características e habilidades pessoais.

⁵⁴ A família também incentiva ao ensino superior. As ações familiares indicam e incentivam o jovem para fazer curso superior, algumas até como obrigatoriedade. Ainda que as determinações da família não sejam objeto imediato de nossa análise, contamos que o discurso dos familiares dos jovens aponta principalmente para a ideia do trabalho mais rentável, possibilitada pela continuidade dos estudos. Estudos esses aos quais a maior parte dos pais e familiares não tiveram acesso

Emanuelle: Você já falou que está determinado para fazer direito. Como foi o processo de escolher fazer direito?

Matheus: Então, eu na verdade antes de entrar no Ministério Público, de começar a trabalhar lá, eu ainda não tinha decidido o que eu queria. Na verdade, eu ainda não sabia se eu gostava de alguma coisa. Porque, eu acho, que pra você trabalhar o resto da vida em uma coisa que você não gosta eu acho que deve ser horrível, sabe? Então, eu ainda não sabia do que eu gostava, sabe? Na verdade. Ah, você tinha me perguntado quando eu entrei no mercado de trabalho. Na verdade, eu esqueci de falar pra você, eu não sei se você perguntou isso. Antes de trabalhar no ministério público eu já trabalhava necessariamente no mercado de trabalho, eu era estagiário como menor aprendiz. Daí como eu trabalhava como menor aprendiz, eu era estoquista aprendiz. Só que eu não gostava do que eu fazia, tipo, eu fazia por trabalhar, por uma renda, mas eu não gostava. Daí depois que eu entrei no ministério público, lá eu tenho um subsequente, lá né, e ele é formando em direito. Daí a gente, a gente que eu falo sou eu, daí entrei no ministério público e comecei a ver como era a rotina deles, a perguntar. Eu sou bastante questionador, perguntava bastante sobre a faculdade de direito, sobre as áreas que o direito atua, entende? Daí eu fui desenvolvendo um certo gosto pela área e daí eu decidi que eu quero fazer direito. (Excerto da entrevista com Matheus).

Matheus atribui grande importância ao fato de ter tido essa experiência profissional. A partir do estágio conheceu e se interessou por uma área de atuação. Para o jovem, decorrente dessa vivência pessoal, o trabalho passou a ser compreendido como uma atividade na qual há a possibilidade de ser conectado aos interesses pessoais e que também possua relevância social. O jovem compreende que tal atividade pode ser viabilizada somente por meio do acesso e realização de um curso superior, condicionada pelo exame vestibular.

Outro requisito importante ligado a escolha profissional foi a aproximação do vestibular e por essa razão a necessidade de escolha pelo curso superior para realizar os diversos exames, como apontado por Miguel:

Miguel: Na metade desse ano, com essa pressão de vestibular, eu foquei em pesquisar mais aquilo que eu queria. Eu voltei a minha ideia de criança de que eu queria ser engenheiro, então beleza, qual engenharia? Então eu comecei a pesquisar e vi uma Engenharia que eu acho bem interessante que é a aeroespacial. Não tem muitas universidades aqui no Brasil, mas é algo que eu achei bem interessante. Eu tive que pesquisar por conta própria pra poder decidir, se dependesse do colégio... provavelmente não teria certeza até agora, na véspera do vestibular. [...] Depende muito da pessoa, no decorrer da adolescência da pessoa, o adolescente vai experimentando muitas coisas e ele vai selecionando “pô, esse aqui eu gosto” “disso eu não gosto”. Esse processo de experiências dela [adolescência] acho muito importante tanto pra pessoa definir a personalidade dela quanto pra curso. (Excerto da entrevista com Miguel).

A pressão do vestibular é decisiva também no que diz respeito a escolha profissional. No caso de Miguel, a iminência do exame vestibular o fez pensar e refletir por conta própria sobre qual profissão escolheria. Para o jovem, o processo de escolha profissional deve ser pautado nos gostos, interesses, aptidões próprias, atrelada também a questões de personalidade.

Ainda sobre a escolha profissional, os jovens apontaram diretamente para profissões ligadas ao nível superior, dependentes, desse modo, do processo de seleção das instituições de ensino superior. Nessa senda, pode-se atribuir a essa concepção uma conexão com as determinações apontadas pela escola ao prosseguimento dos estudos, principalmente ligada ao discurso dos professores. Dentro dessa concepção, os jovens atribuem que ocupações decorrentes da graduação são uma possibilidade de evadir-se do trabalho ligado somente a obtenção de renda, ligado preponderantemente ao trabalho intelectual e qualificados pelos jovens como trabalhos dignos, que possibilitam qualidade de vida e bem-estar. Conclui-se, desse modo, que os jovens romantizam e idealizam o ensino superior como uma forma de libertar-se do trabalho alienado próprio do sistema capitalista.

A escolha profissional está intimamente conectada ao projeto de vida dos jovens, uma vez que todos eles esperam fazer o ensino superior. Desta forma, o ensino superior é parte fundamental para a consecução dos seus planos de vida. A continuidade dos estudos, por meio da faculdade, é a forma esperada para adentrar no mercado de trabalho. Os jovens relacionam educação e trabalho de forma direta, principalmente o ensino superior como uma forma de conseguir um emprego ligado aos interesses e características pessoais.

Emanuelle: E o que você pensa em fazer quando acabar o EM?

Amanda: Eu to pensando em entrar na federal. Eu quero passar. Talvez ano que vem se eu não passar, eu vou trampar, mas quero mesmo passar no vestibular.

Emanuelle: Então você vai passar na universidade ano que vem já? Sua primeira escolha é a UFPR?

Amanda: Sim. Não penso em começar a trabalhar, só se for pra pagar a universidade. Quero mesmo fazer a faculdade.

Emanuelle: Vai continuar estudando então?

Amanda: Quero continuar estudando até o final. [...]. Se eu puder optar por não trabalhar, posso, mas se eu precisar pagar uma universidade, ai vou ter que começar a trabalhar. (Excerto da entrevista com Amanda).

Os jovens por meio do ensino superior pretendem aliar a forma de garantia da subsistência, ao desenvolvimento de uma atividade de trabalho que seja agradável, ligado aos gostos pessoais, classificado pelos os próprios jovens “cursar por amor” e “trabalhar por amor”. Evidencia-se, desta forma, o modo como os jovens relacionam educação-trabalho, tendo como maior preocupação nesta fase do desenvolvimento de sua personalidade de que forma será sua inserção no mercado de trabalho.

Os jovens se preocupam com emprego e não com o trabalho no seu sentido ontológico, com sua formação e seu desenvolvimento como ser humano – o ensino superior como uma forma de poder competir e se tornar atraente ao mercado de trabalho. Rossler (2007, p. 112) afirma que o projeto de educação no capitalismo é formar os indivíduos

estritamente para o trabalho, “formar indivíduos para o trabalho passa a significar, nesse contexto, formar indivíduos para um trabalho-mercadoria. No limite, formar apenas mercadorias.”. Temos que o próprio jovem passa a se compreender como um indivíduo que precisa ser atrativo, adaptável, flexível ao trabalho alienado. No fim, o próprio jovem se enxerga como uma mercadoria. Pandita-Pereira (2016) também constatou tal fenômeno em sua pesquisa, isto é, os próprios jovens sentem a necessidade de adaptação e de se tornar atraente ao mercado de trabalho.

[...] em relação a concepção de escola, por diversos fatores a dimensão do saber, do conhecimento da profissão, vai perdendo a centralidade, e **a ênfase na subjetividade e sua adequação ao mercado é assumida como um valor pelos estudantes, expressa na maneira em que falam sobre seus planos o futuro**. Sua ênfase na versatilidade, embora revestida de um viés ideológico que responsabiliza o sujeito pelas suas condições de emprego, é também resultado da leitura de uma questão concreta em nossa sociedade. Muito embora ser versátil não garanta a ninguém o acesso e a permanência no emprego, não sê-lo individualmente, fragiliza suas possibilidades de sobrevivência frente a um mercado que tem demandado esta características aos sujeitos. (PANDITA-PEREIRA, 2016, p. 211, grifos nossos).

Além de que outra questão para a realização do ensino superior para os jovens é a possibilidade de conseguir uma vaga no mercado de trabalho que possibilite realizar seus planos pessoais, garantir qualidade de vida, obter uma estabilidade financeira, entre outras conquistas pessoais.

Emanuelle: você já falou, mas agora, você tá acabando o ensino médio. O que você pensa em fazer logo após terminar o ensino médio?

Miguel: essa resposta é bem fácil. Eu quero estar numa universidade. Eu gostaria de seguir pra uma área que atiçasse minha curiosidade, porque uma vez que você está curioso, dificilmente você para, entende? Então eu não entraria numa faculdade, terminaria a faculdade e entraria numa empresa, isso jamais aconteceria. O meu objetivo é, assim que eu terminar o ensino médio, se eu conseguir entrar de primeira, tranquilo, mas eu acho que eu precisaria dar um reforço maior a minha educação, então eu provavelmente estaria estudando no ano que vem, e tentar ao máximo entrar na universidade que eu quero. É difícil, mas assim, mas eu vou dar o máximo pra isso. E entrar na universidade e a partir daí sair do país pra continuar estudando. Isso aí é uma coisa que com o tempo eu aprendi a estudar, e isso é muito importante pro aluno, porque ele não para mais. Então, entrar numa universidade é a resposta. [...] E quando você tem um grande objetivo, por exemplo, ser o presidente de algum país, quando você tem um grande objetivo mesmo, que quando você é criança você vê como sonho e você pode até achar que é impossível, a principal estratégia pra você conseguir alcançar esse objetivo é você ir dividindo ele, em pequenos aspectos. (Excerto da entrevista com Miguel).

Por isso, a questão financeira, a ascensão social, também se torna um fator decisivo na escolha profissional e como motivo para optar pelo prosseguimento dos estudos, pelo ensino superior. Como observado por Pandita-Pereira (2016), o valor de troca do trabalho, ou

seja, seu valor monetário pago por meio do salário, em sobreposição ao ser valor de uso, a atividade socialmente útil produzida por meio do trabalho.

Os elementos dissertados ao longo desse item de análise delimitam que a juventude da classe trabalhadora enfrenta e se sente pressionada pelas contradições colocadas a ela dentro da particularidade brasileira. Por meio da propagação ideológica, como exposto pelos jovens realizadas (também) dentro da escola, é instituído socialmente à juventude a necessidade da qualificação formal, na qual os indivíduos precisam atender a certos quesitos para adentrar no mercado de trabalho, para alcançar um trabalho qualificado, que possibilite uma ação criadora, como o ensino superior, por exemplo. A juventude da classe trabalhadora ao realizar a atividade profissional de estudo é incentivada a desenvolver uma atividade de formação e qualificação profissional. Não obstante, as condições concretas da vida, o lugar que o jovem ocupa em sociedade e as exigências colocadas socialmente disponibilizam para o jovem a qualificação por meio da educação pública que, deste modo, instrumentaliza, quase que estritamente, o jovem para a conformação ao trabalho alienado.

A produção de sentido pessoal é calcada nessa polarização entre o que é propagado ideologicamente como ideal e as possibilidades concretamente dadas: a escola pública e o Ensino Médio desempenhando papel central na produção desse sentido ao apontar sistematicamente aos jovens da classe trabalhadora e o ensino superior como redentor das mazelas do trabalho alienado capitalista. Essa mesma escola oferece insipidamente os subsídios fulcrais para que os jovens desenvolvam as características típicas da época da adolescência: concepção de mundo, a estabilização da personalidade, o autocontrole da conduta e o pensamento teórico. Essas são as condições sociais em que se vive e se educa a juventude da classe trabalhadora e a base em que permeia seu desenvolvimento psíquico.

6.3 As determinações do Ensino Médio e o sentido do trabalho

O objetivo deste item é apresentar e analisar os resultados das determinações que a escola produz em relação ao sentido pessoal do trabalho que apareceram nas entrevistas. Nesse momento da análise retornaremos a olhar o jovem em sua concretude, mas compreendendo-o a partir das determinações abstraídas da relação entre o Ensino Médio e o trabalho ao longo do processo de análise. Tal fase da análise implica em decodificar os impactos e resultados no jovem decorrentes das vivências do Ensino Médio regular e público decorrentes da relação educação-trabalho, além de sintetizar as inferências sobre o sentido do

trabalho e desvelar os motivos e as ações da atividade profissional de estudos produzidos a partir das determinações do Ensino Médio e apontadas pelos jovens ao longo da pesquisa.

Compreendemos essa como a última etapa do processo de análise, uma vez que somente a apresentação e descrição do discurso dos jovens não é suficiente para apreender os aspectos essenciais do fenômeno estudado. O que será abordado nesse item final se trata de um aprofundamento da análise do fenômeno, desse modo as determinações apresentadas no item anterior se conectam diretamente com os resultados e os possíveis sentidos do trabalho encontrados.

O contexto da atividade profissional de estudo (situação social de desenvolvimento, posição social) em conjunto com as experiências decorridas ao longo do Ensino Médio (a relação professor-aluno, as tarefas escolares e a preparação ao vestibular, a certificação formal e a escolha profissional) são aspectos que impactam diretamente no psiquismo do jovem determinando o desenvolvimento do pensamento e de outras funções psicológicas superiores, bem como o estabelecimento das suas crenças pessoais, seu projeto de vida e implicam na formação da consciência dos jovens. Foi apreendido, também, que a experiência no Ensino Médio afeta sobremaneira a forma que os jovens compreendem e vivenciarão a atividade de trabalho, ou seja, foi estabelecido que a atividade profissional de estudo desenvolvida no Ensino Médio produz sentido pessoal do trabalho.

De acordo com os pressupostos de Leontiev (1978b, p. 89), considera-se “a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”. Silva (2011) sintetiza que o desenvolvimento da consciência do ser humano depende das condições materiais de vida e das relações entre o sujeito e a realidade, as quais determinam as possibilidades de atividades que o indivíduo pode realizar durante sua existência e sob as quais vai sendo construída a hierarquia motivacional, que orienta seu contato com a realidade objetiva.

A partir desses pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o período da atividade profissional de estudo é intenso no desenvolvimento intelectual das funções psicológicas superiores sob alicerce das relações sociais e de trabalho, impactando diretamente na formação da personalidade do adolescente. Afinal, a escola é a instituição educativa “oficial” no qual os jovens estão inseridos e desenvolvem a atividade de estudo desde o início de suas vidas. Percebemos que esta trajetória escolar produz resultados na forma que os jovens idealizam, optam, planejam seu

futuro acadêmico e profissional, em virtude dos projetos de vida e a escolha profissional apontado por eles.

Em relação ao sentido pessoal do trabalho, o que se denota do discurso dos jovens é sobre a inevitabilidade à atividade de trabalho, como forma de venda da força de trabalho e garantia da subsistência. Os jovens demonstram com clareza em suas falas que integram a classe dos que vivem do trabalho, falam sobre a necessidade preponderante em desempenhar a atividade de trabalho na vida adulta para manutenção da existência, e para isso ter que aceitar com as exigências ditadas pelo mercado de trabalho. A relação com o mercado de trabalho é dramática ao jovem (BERNARDIM, 2013) e por compreender a sua incontornabilidade, o jovem se conforma a necessidade de se adaptar àquilo que o mercado de trabalho oferece (PANDITA-PEREIRA, 2016, p. 210). Com o intuito de se integrar no mercado de trabalho, o jovem se adapta aos seus ditames, se mercantilizando, com o objetivo de se tornar atraente a ele.

Matheus, Rafael e Ana relataram que tinham experiência com o trabalho precarizado e trouxeram um pouco dessa experiência para o grupo:

Amanda: O meu caso tem que ser depois do curso, porque eu tô fazendo um curso pra poder trabalhar naquilo e eu nunca trabalhei, deve ser muito legal trabalhar. Eu acho.

Matheus: Depende se gosta do emprego.

Rafael: Eu não gostava do meu emprego.

Matheus: Eu também não.

Amanda: Sempre quis ser menor aprendiz e saber como era o trabalho.

Rafael: Escravo aprendiz você quis dizer, né?

Matheus: Já trabalhei de menor aprendiz e eles sugam muito a gente.

Amanda: Sério?

Rafael: Eu, por exemplo, trabalhava num mercado, os caras sugam mais ainda.

Matheus: Eu era estoquista aprendiz num material de construção, só que o que entristece você mesmo e acho que isso acontece até depois que você trabalha na sua carreira profissional e tudo, é o fato que vai influenciar muito é você trabalhar com o que você gosta ou você não trabalhar. Porque eu trabalhei 4 meses como menor aprendiz, escravo aprendiz, e aquilo parece pra mim dois anos da minha vida, comparado com os anos que eu, sei lá, ficava em casa, aquilo para mim passou voando, que eu só jogava videogame o dia inteiro. E agora os meses que eu trabalhei numa coisa que eu não gostava foram meses áridos, entende?

Emanuelle: Que a única recompensa era o dinheiro.

Matheus: É, os dias eram chatos mesmo, sabe? Que eu lembro de cada coisa ruim que aconteceu, porque aquela coisa não sai da sua cabeça. Então, o trabalhar com o que gosta faz muita diferença.

Ana: Faz diferença mesmo, por causa...

Rafael: Faz diferença mesmo. [Participantes riem]

Ana: Eu trabalhei dois meses no telemarketing de uma empresa, daí você tinha que ligar pro cara, pra ele responder uma pesquisa de um plano de saúde. [...] Daí a pesquisa demorava, um dia eu comecei a pesquisa com um moço e no meio da pesquisa, o moço começou a me xingar e falou bem assim “por que você quer saber disso?”, daí eu comecei a falar o CPF dele, que eu tinha dele, daí “nossa, como você sabe meu CPF? Quem você pensa que é para saber meu CPF?”

Rafael: Um sequestrador.

Ana: Nossa, imagina. Eu trabalhava da 1 às 7 horas da noite para ganhar 500 reais, pra aguentar isso no telefone. (Transcrição do grupo focal).

Neste trecho, os jovens relatam justamente sua vivência com o trabalho ligado apenas a uma necessidade financeira, ao esvaziamento e empobrecimento da atividade e as repercussões psíquicas que o trabalho alienado produz. Abrantes e Bulhões (2016) afirmam que as condições destinadas aos jovens da classe trabalhadora são determinadas pela objetividade econômica que apresenta uma relação limitada de escolhas, destinando à juventude dos que vivem do trabalho a inserção no mercado de trabalho por meio do trabalho precarizado. Para alguns jovens após a conclusão do Ensino Médio não há outra opção viável que não seja a inserção no mercado de trabalho. A necessidade de manutenção da existência por meio de uma ocupação no mercado de trabalho torna-se o único caminho a ser trilhado.

Stefany: Então você pensa que depois de sair do ensino médio você não vai fazer a faculdade, mas vai fazer o quê?

Maria: Dessas provas eu só vou fazer o ENEM, mas mais pra saber como está meu nível nessas provas, vou fazer alguns cursos técnicos, essas coisas assim pra mim (sic) poder preparar e ver se é aquilo mesmo que eu quero.

Stefany: Você vai fazer curso técnico e falou de estudar. E trabalhar, você vai trabalhar?

Maria: Sim.

Stefany: Você quer trabalhar aonde?

*Maria: **No momento, onde eu conseguir emprego**, porque como eu não vou estar estudando não vou conseguir estágio. E como eu não tenho 18 anos vai ser muito mais difícil, **então onde eu conseguir eu vou trabalhar**. (Excerto da entrevista com Maria).*

Para outros, a introdução no mercado de trabalho aparece como opção caso não seja possível o ingresso imediato no ensino superior. Contudo, tal motivo apresenta-se apenas como uma possibilidade no horizonte de preocupações dos jovens, desta forma, sem um planejamento detalhado para esse cenário.

Emanuelle: E o que você pensa em fazer quando acabar o EM?

Amanda: Eu to pensando em entrar na federal. Eu quero passar. Talvez ano que vem se eu não passar, eu vou tramar, mas quero mesmo passar no vestibular. (Excerto da entrevista com Amanda).

Emanuelle: Você já está pensando em formas de conseguir fazer as duas atividades, estudar e trabalhar. E esses concursos que você está se dedicando, você planeja fazer em que área?

Matheus: Direito, mais ou menos no direito, na justiça, ministério público, servidor do ministério público, essas coisas.

Emanuelle: E você já tem algum plano B?

Matheus: se eu não conseguir? Deixa eu pensar, eu acho que se eu não conseguir [...] bom, eu já pensei em trabalhar de garçom, mas eu acho que talvez não de, eu ia poder trabalhar só nos finais de semana. Mas eu também posso, na verdade, eu não pensei, to pensando agora [risos]. Então ainda não pensei num plano B. (Excerto da entrevista com Matheus).

Deste modo, a integralização da educação básica, possibilitada por meio da conclusão do Ensino Médio, tem como fim aumentar a chance de inserção no mercado de trabalho (BERNARDIM, 2013), de conseguir um trabalho, um trabalho alienado. Nessa senda, a finalização da educação básica aparece como um trampolim para a próxima etapa da vida, seja ela a inserção no mercado de trabalho ou a entrada no ensino superior. Na maior parte das vezes, de acordo com os relatos dos jovens, o Ensino Médio é visto como uma necessidade, como uma etapa a ser transposta, para prosseguir os estudos em nível superior.

Stefany: De algum sentido a escola também está direcionando ao mercado de trabalho, segundo a escola que você faz? Vocês concordam então que existe uma relação entre a escola e o trabalho?

Amanda: Com certeza tem muita influência. Tipo, pra você ser alguém você precisa ter bastante aprendizado, bastante conhecimento, então, isso você adquire na escola. Então é totalmente relacionado uma coisa com a outra, então, você precisa fazer escola e ali no meio deles, aquele elozinho, é o vestibular que você tem que fazer, isso que vai definir se você vai ou não pro mercado de trabalho. Então, a escola, cursos, essas coisas tudo de aprendizado, ta totalmente ligado ao mercado de trabalho.

*Maria: **Digamos que você não tem escolha, você tem que ir pro mercado de trabalho.** Agora se você vai para um nível mais alto do mercado de trabalho é se você conseguir uma faculdade. Se você não conseguir a faculdade você vai para uma escala mais baixa do mercado de trabalho, você vai para os trabalhos menos valorizados pelas pessoas.*

Matheus: Pelos status. (Transcrição do grupo focal).

Ao analisar o discurso dos jovens, alguns pontos se destacam e inferências sobre o sentido pessoal do trabalho podem ser realizadas:

- Os jovens têm consciência que a atividade de trabalho dentro da lógica do capital se configura como um meio para conseguir a sobrevivência, a manutenção da existência. A compreensão de que a atividade de trabalho sob a atual conjuntura econômica é exercida, muitas vezes, com a finalidade de compensação financeira, isto é, a venda da força de trabalho pelo salário. A maior parte dos jovens apontou tal aspecto do trabalho no modo capitalista de produção como algo penoso e que traz repercussões negativas para os indivíduos. Contudo, foi consenso entre os jovens que para questões de sobrevivência, independência, qualquer profissão é possível;

- Os estudantes apontaram que deveria haver outros motivos para a atividade de trabalho além da venda da força de trabalho (troca por um salário). Por exemplo, o trabalho aliado a interesses, talentos e habilidades individuais. Para os jovens que já tiveram a experiência de trabalho, a realização da atividade de trabalho com sentido estrito a remuneração é árdua, difícil e trazem lembranças ruins. Por essa razão, trabalhar com o que se gosta é, para eles, diferente, valorizado e os motiva a prosseguir estudando com essa

finalidade. Para os jovens, como Amanda, que ainda não tiveram a experiência de trabalhar e não conhecem o mercado de trabalho, o trabalho aparece como algo bom e legal;

- Um dos jovens (Miguel) relacionou que a concepção de trabalho direcionado somente a questão financeira não é necessariamente ruim. O jovem apontou que a possibilidade dada pela remuneração do trabalho pode possibilitar outras aquisições, desenvolver *hobbies*, ter um padrão de vida tranquilo, proporcionar qualidade de vida para si e seus familiares, dentre outras atividades;

- A continuidade dos estudos fortemente vinculada a entrada no mercado de trabalho, cursar o ensino superior, possibilita conseguir a profissão almejada, aliar a obrigação aos gostos pessoais, desenvolver uma atividade socialmente útil e valorizada.

De um modo geral, foi apreendida, entre os jovens, uma forte vinculação entre os processos educativos e o trabalho. Pandita-Pereira (2016) explicita acerca da redução do Ensino Médio à preparação ao vestibular e da vinculação da educação média como uma etapa para o acesso ao ensino superior.

O ensino médio é visto como atalho, ou como o cumprimento de duas etapas ao mesmo tempo, sendo estas a preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho. A faculdade continua a ser considerada a etapa final da escolarização, voltada ao mercado de trabalho e o ingresso mais rápido neste é visto como uma influência para escolha do ensino técnico.

Tem-se assim, que o ensino, tanto no nível médio quanto superior, aparece como um meio para se colocar no mercado de trabalho de uma forma menos precária, mais humanizada e ligada aos interesses e aptidões individuais. O que se estabelece é que além da demanda educacional posta socialmente, o prosseguimento dos estudos torna-se também uma necessidade a nível pessoal para os jovens, mas conectada diretamente para a inserção e adequação ao mercado de trabalho. A educação escolar tida como um meio para alcançar de melhores postos de trabalho e de qualidade de vida.

O motivo que gera a busca por conhecimentos e habilidades, por meio do estudo, produz, com pouquíssimas exceções, um processo de aprofundamento da alienação (SILVA, 2011). A autora explicita que a formação de trabalhadores no capitalismo ocorre mediante uma estreita ligação entre trabalho e educação, sendo que é a atividade de trabalho que mobiliza a atividade de estudo. O sentido pessoal de estudo, desse modo, resulta das motivações em relação ao mercado de trabalho, ao trabalho alienado, à empregabilidade, à questão financeira, à certificação; o estudo passa a ser um meio para a mudança de vida, sem necessariamente promover a aprendizagem de conteúdos científicos. Em outras palavras, o estudo tem como função satisfazer uma necessidade condizente a esfera do trabalho

capitalista, uma necessidade externa, hostil, ligada à sua subsistência; o sentido do estudo, conseqüentemente, não é para atender a necessidade de humanização e desenvolvimento (SILVA, 2011).

Ao analisar as determinações que compõem a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio, torna-se evidente que os jovens conhecem as relações de trabalho marcadas pela alienação. Os sentidos de trabalho apresentados pelos jovens se conectam com a necessidade de prosseguimento dos estudos e tais sentidos foram produzidos majoritariamente pela escola, de forma preponderante no último ano do Ensino Médio. Ao longo da análise da pesquisa, verificou-se a escola como reprodutora de valores ideológicos e formatação psicológica necessários para qualificação de novos trabalhadores e também para a manutenção da ordem social. A análise ainda desvela o caráter contraditório da escola na sociedade de classes, se revelando, sobremaneira, nas perspectivas e ilusões que os jovens têm com o ensino superior: a possibilidade de conhecimento, “fuga” de um trabalho alienado e explorador, chances maiores de remuneração, entre outros.

Outra marca desse período transitório para os jovens é o sentimento de pressão e ansiedade próprios da vivência nesse período, uma vez que se dá a finalização do Ensino Médio somada a demanda de realizar exames de seleção, entrada no curso superior e inserção no mercado de trabalho. Por causa do contexto, os jovens dissertaram em diversos momentos sobre a sensação de pressão e cobrança advindos da escola, da família e até mesmo dos colegas; o que se observou é o estabelecimento de uma convenção social de cobrança em relação ao futuro do jovem.

Emanuelle: Mas você se via, mesmo não estando definido 100% a profissão, você se via fazendo uma faculdade? Isso já era um fato.

Matheus: Era um fato que eu ia ter que fazer faculdade pra conseguir, na verdade, até concorrer no mercado de trabalho, que hoje em dia é bastante concorrido. (Excerto da entrevista com Matheus).

Rafael: Você tá no colégio você tem pressão dos professores, dos amigos. Muitas vezes a pessoa vai pro cursinho tem a pressão, “ah, vou chegar em casa vou poder descansar um pouco”, chega em casa pressão dos pais “vai estudar”.

Maria: “Você tá vendo TV e você não tá estudando pro ENEM?”

Rafael: Você não pode parar 5 minutos as vezes, “meu Deus, eu não vejo você pegando o caderno pra estudar, eu não vejo você fazendo trabalho”, “pai, você tá trabalhando quando eu estou fazendo as coisas”, “não, você tem que estudar, tem que pegar o caderno tem que fazer as coisas”. (Transcrição do Grupo focal).

Pandita-Pereira (2016, p. 194) também constatou esse sentimento de pressão dos jovens em relação à continuidade dos estudos, por meio do vestibular e, posteriormente, pelo ensino superior. Nas palavras da autora:

[...] a cultura que coloca como ideal a realização do Ensino Superior como um dos fatores que influencia que este motivo emergja nos estudantes, e poderíamos acrescentar ainda a expansão e popularização do ensino superior, e, no caso da escola EREP⁵⁵, os incentivos que os estudantes mencionam receber de seus professores para que prossigam os estudantes. **Podemos hipotetizar que esta meta seja uma marca da condição juvenil hoje.** (PANDITA-PEREIRA, 2016, p. 194, grifos nosso).

Tal processo gera ansiedade e preocupação em relação ao futuro, uma vez que estabelecem que os exames para entrada nas universidades têm papel decisivo em delimitar quais oportunidades e possibilidades futuras terão. Essa pressão generalizada nos diversos ambientes no qual o jovem transita se soma aos próprios sentimentos e autocobranças desenvolvidas pelo próprio jovem. Maria relata que está passando por tal processo e que outros colegas também estão.

Maria: Inclusive esse ano eu to tendo crises de ansiedade muito forte, to tendo até que tomar remédio para isso. Porque é muita pressão de todos os lados, todos seus planos, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que fazer, tem que se esforçar, tem que fazer aquilo, tem que passar dentro daqui, entendeu? E daí você começa a ficar assim, você tem os trabalhos da escola, as provas, mais família, mais aquilo...

Ana: Eu fico mal só de saber que no final do ano tem vestibular. Daí e depois, o dia que sair a nota e a família inteira ligando lá em casa “e ai, como você foi?” (Transcrição grupo focal).

Stefany: E aqui, no ambiente escolar, você acha que é mencionado o mercado de trabalho ou eles só focam mais em vestibular? No sentido de falar sobre, de fazer vocês pensarem nisso. Porque eu vejo você todos falando que estão muito angustiados com isso, de terminar o ensino médio e não saber o que fazer. E o que vocês trazem sempre é focando no vestibular, mas existe uma conversa, pelo menos entre vocês alunos, falando do mercado de trabalho?

Maria: Sim, a gente pensa mais nisso do que em vestibular, porque a gente é muito pressionado pro vestibular, todo mundo quer que a gente saia do colégio e vá pra faculdade, assim, imediato. E a gente fica preocupado, porque muitas pessoas não tem condição de ir pra faculdade, assim. Só se os pais ajudarem e tem pais que não tem condições de ajudar.

Stefany: Condições econômicas?

Maria: Sim. Daí a gente fica pensando o que a gente vai conseguir, que emprego a gente vai conseguir, e se a gente for pra esse emprego a gente vai ter que desistir de tudo porque a gente só vai ter tempo pra esse emprego. Então é muito complicado. (Excerto da entrevista com Maria).

A intensa incerteza e a ansiedade com o futuro culminam, em alguns casos, em sofrimento psíquico. Esse quadro instaura-se nos jovens pelas contradições diante da meta estabelecida e esperada – passar no exame vestibular e entrar no ensino superior – e as condições materiais para conseguirem alcançá-la. Os jovens ao longo da discussão trouxeram essa constante preocupação, com diferentes graus de impacto nas personalidades singulares, no comportamento e nas ações de cada um deles.

⁵⁵EREP foi o termo cunhado pela autora para garantir o sigilo para a escola no qual ela realizou sua pesquisa de campo.

Temos, desse modo, que com o momento da finalização do Ensino Médio modifica-se o **motivo** da atividade profissional de estudo, que se desloca unilateralmente para a qualificação e para aprovação aos exames de acesso ao ensino superior. Assim, grande parte das tarefas escolares e das **ações** que compõem o Ensino Médio se empobrece de sentido. O motivo dos estudos se restringe a preparação pragmática e imediata aos vestibulares e a, conseqüente, entrada no ensino superior. O excerto abaixo demonstra essa motivação:

Emanuelle: Se você não tivesse feito esse estágio como você acha que seria sua escolha?

Matheus: Sabe que eu não sei. Eu ia acabar fazendo uma faculdade, tipo, por obrigação e ia acabar escolhendo uma coisa sem ter uma base do que eu ia fazer com aquela função. Tipo, eu ia acabar escolhendo um curso, uma faculdade, só que sem ter experiência prévia do que eu ia fazer, do que eu ia viver, de qual seria minha rotina.

Emanuelle: Mas você se via, mesmo não estando definido 100% a profissão, você se via fazendo uma faculdade? Isso já era um fato?

Matheus: Era um fato que eu ia ter que fazer faculdade pra conseguir, na verdade, até concorrer no mercado de trabalho, que hoje em dia é bastante concorrido.

Emanuelle: Você acha então que agora faculdade é uma coisa importante e relacionada com o mercado de trabalho?

Matheus: Tanto pro mercado de trabalho quanto para o concurso público, né?

Emanuelle: Uhum, então você mesmo sem ter definido você optaria por fazer uma faculdade?

Matheus: Mesmo sem ter certeza. (Excerto da entrevista com Matheus).

Foi apreendido que os jovens estabelecem uma ligação direta e mecânica entre a ciência, caracterizado pelo conhecimento disponibilizado pelo ensino superior, e o trabalho; o acesso ao ensino superior, e assim à ciência, como um meio que possibilita o trabalho intelectual e, desta forma, exercer uma atividade criativa e criadora. Os jovens esperam por meio do curso universitário não sucumbir aos trabalhos temporários, simplificados, repetitivos e precários, destinado a maior parte dos trabalhadores que possuem baixa escolarização. São para poucos as vagas destinadas ao trabalho intelectual (KUENZER, 2017) e os jovens têm consciência de como é dramática a inserção da juventude no mercado de trabalho. Pautados nessas condições objetivas, culminam nos jovens a **necessidade** pelo ensino superior, que se torna a força motriz, o motivo preponderante, da atividade profissional de estudo e da futura atividade de trabalho. As contradições objetivas entre o que é esperado e o que é possível marcam o desenvolvimento psíquico, a consciência e a personalidade dos jovens. A finalidade da educação, ao invés de proporcionar o desenvolvimento psicológico de seus jovens alunos (o desenvolvimento das FPS, como o desenvolvimento conceitual, autodomínio da conduta, desenvolvimento de um projeto de vida consciente, entre outras), se integra aos ditames mercadológicos e converte-se, sobretudo, como uma instituição que visa conformação psicofísica dos futuros trabalhadores.

Ao subordinar-se à lógica dos processos produtivos a educação passar a contribuir para adaptação passiva dos indivíduos ao mercado, formatando-os física e psicologicamente à lógica do processo e da gestão de trabalho vigente. Seja ela fordista-taylorista ou pós-fordista e flexível. Opera-se, em qualquer dos casos, **uma redução (empobrecimento, esvaziamento) pragmática e utilitarista dos fins educativos**, bem como uma redução da dimensão humana do trabalho ao seu aspecto historicamente determinado de atividade produtora de mais-valia, alienando (empobrecendo, esvaziando) desse modo os indivíduos nas e pelas formas de pensamento, sentimento e ação, próprias às características físicas, psíquicas, morais e sociais que lhe são moldadas de acordo com a forma e o conteúdo dos trabalhos que a sociedade espera que realize (ROSSLER, 2007, p. 111, grifos nossos).

A escola, determinada pelos ideários pedagógicos em voga (principalmente os que possuem afinidade teórica com o lema “aprender a aprender”) e pelas constantes reformas educacionais, reforça esse sentido pragmático, utilitarista e alienado do trabalho. Duarte (2001) analisa os pressupostos dos ideários pedagógicos, principalmente o “aprender a aprender”, e suas consequências na educação escolar. Segundo o autor, os conhecimentos transmitidos pela escola são marcados pela lógica de produção, objetivando formar indivíduos adaptáveis às exigências do trabalho e a ideologia dominante.

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez da educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde eu aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de apartação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. **O indivíduo torna-se mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante**, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2001, p. 197, grifos nossos).

Consideramos, frente a análise dos dados, que o motivo tanto da atividade profissional de estudo desenvolvida no Ensino Médio, quanto a futura atividade de trabalho, é essencialmente impulsionado por questões econômicas, pela obtenção de salário, pela manutenção e reprodução de vida. Duarte (2004, p. 57, grifos nossos) afirma que **“a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade”**. Embora o autor (2004) analise, nesse caso, a atividade produtiva, **compreendemos que esse fenômeno se reproduz na atividade profissional de estudo**. Pandita-Pereira (2016) explicita essa questão:

Assim, no processo de formação humana, a partir do significado das palavras compartilhadas socialmente, o trabalho vai sendo limitado unicamente à produção de valor de troca. Por sua vez, **a educação reduzida à promoção de desenvolvimento de qualidades que auxiliem o indivíduo a vender sua força de trabalho**, o que, como discutir por Leontiev (1983), dificulta a formação de sentidos pessoais que se vinculem à experiência vital do sujeito e possibilitem a apreensão do caráter contraditório de das potencialidades também contidas no trabalho e na educação. (PANDITA-PEREIRA, 2016, p. 174, grifos nosso).

Leontiev (1978b) explica os impactos que o modo capitalista de produção inflige à humanidade por meio da divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. A divisão social do trabalho transforma o resultado do trabalho em mercadoria e isso modifica radicalmente a relação ao produtor e o produto fabricado. Mesmo a atividade humana sendo rica e diversificada para os indivíduos ela se torna limitada e empobrecedora, perde a riqueza de seu conteúdo, uma vez que seu sentido está ligado ao seu valor de troca. Esse processo é determinante para a desintegração da atividade e da consciência, uma vez que o trabalhador realiza sua atividade não pelo seu conteúdo, mas sim se motiva estritamente a partir de questões de ordem econômica.

Martins (2007) descreve como o processo de alienação do trabalho impacta na consciência e na personalidade dos indivíduos:

A alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre o trabalho e seu resultado na medida em que as necessidades às quais corresponde a atividade produtiva não são as do indivíduo que produz, da mesma forma que o salário que este recebe pelo seu trabalho, meio social pelo qual atende suas necessidades, não corresponde ao trabalho realizado. Esta contradição social **cria contradição nos próprios fundamentos da personalidade**, uma vez que o trabalho deixa de ser manifestação do indivíduo. O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora e, conseqüentemente autocriadora. Daí resulta que, nas condições de alienação, os indivíduos não são sujeito do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar espontaneamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-se como livre e superior manifestação da individualidade. Por este processo funda-se o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade e conseqüentemente a personalidade, encontrando-se condicionadas pelo *valor de troca*, resultam como mercadoria, o que sua significa sua própria negação. (MARTINS, 2007, p. 134).

Como já tratado anteriormente, os impactos causados pelas relações sociais alienadas na consciência dos sujeitos produzem um hiato entre o conteúdo da atividade e seu conteúdo subjetivo, isto é, uma incompatibilidade entre o objetivo da atividade e seu motivo. De acordo com Asbahr (2014, p. 269), o fenômeno da alienação “confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada.”.

A alienação decorrente do processo de produção social capitalista não se limita ao âmbito do empobrecimento e esvaziamento do trabalho social, ela marca outros níveis da vida pessoal do indivíduo. Segundo Martins (2007), ocorre um empobrecimento da individualidade humana em condições sociais de alienação, abarcando tanto os aspectos do trabalho social quanto da vida pessoal dos indivíduos, por conta da determinação das relações sociais econômicas e políticas que subordinam e são a base material do desenvolvimento psíquico. Nos termos da autora:

[...] os indivíduos deixam de ser autores e convertem-se em co-autores de sua própria vida. A eles resta apenas o desempenho de papéis e o cumprimento de um *script* definido a partir de fora, e que em muitas circunstâncias denota a ausência do sentido de sua existência. (MARTINS, 2007, p. 135).

Os jovens ainda não estão inseridos formalmente no mercado de trabalho, dentre os participantes da pesquisa alguns já foram menor aprendiz ou estagiários. Contudo, eles apreendem as relações sociais de trabalho, se preocupam como será sua inserção dentro desta realidade e procuram um meio para que tal cenário seja o menos danoso possível. A frase de Maria na finalização do grupo focal sintetiza essa questão: *“Eu acho que quando a gente trabalha em algo que a gente, digamos que, não gosta, a gente sobrevive em vez de viver. E quando a gente trabalha em algo que a gente gosta a gente tá vivendo de verdade.”*.

Pela relação entre os motivos e ações da atividade profissional de estudo desenvolvida pelos jovens, temos que o sentido pessoal atribuído a essa atividade se inscreve na solução de questões imediatas, pontuais dos jovens – se qualificar para aprovação nos processos seletivos ao ensino superior. Os jovens estabeleceram uma relação utilitarista e pragmática com os conhecimentos e a atividade profissional de estudo tem como conteúdo e como fim direto e mecânico melhorar a sua inserção no mercado de trabalho. A atividade profissional de estudo relaciona-se com novas formações psicológicas, desenvolvimento psíquico, mas que estão forjadas de um modo alienado.

A preocupação com o trabalho é o pano de fundo constante das ações dos jovens. O sentido pessoal do trabalho é decorrente das condições objetivas de vida dos jovens e por sua vez já têm consciência sobre a necessidade de vender sua força de trabalho em troca de um salário dentro dos parâmetros da sociedade capitalista.

Retomando de forma sintética, o sentido pessoal do trabalho baliza e delimita a atividade profissional de estudo atual, no qual os indivíduos estabelecem uma relação entre causa e efeito entre os seus processos educativos e a futura atividade de trabalho. Os jovens, mesmo antes de se inserirem efetivamente no mercado de trabalho, compreendem as relações

sociais de trabalho na lógica capitalista de produção. Já estão imersos no processo de alienação seja na sua relação mercantilizada com os estudos, quanto na elaboração dos seus projetos de vida. Por essa razão o ensino superior ocupa um vislumbre de esperança aos jovens em relação diminuir a “possibilidade” de exploração frente ao trabalho. Os jovens apreenderam como resultado de sua trajetória escolar que o ensino superior e a profissão decorrente deste estudo podem produzir uma relação diferenciada com o trabalho. Os jovens compreendem a impossibilidade de um trabalho que escape da alienação e exploração próprio do sistema capitalista de produção, mas carregam a possibilidade de encontrar ocupações nos quais as condições de trabalho e de exploração sejam mais suportáveis ao longo da sua existência como trabalhadores. O ensino superior adquire grande importância para o jovem, uma vez que ele se configura como possibilidade para outra relação com o trabalho, que não seja permeada pela alienação e exploração capitalista.

Constatou-se uma diversidade de discursos, de demandas e histórias apontadas pelos os jovens que se demonstram em diferentes ações, planejamentos e idealizações referentes a futura atividade do trabalho. Conquanto, apresentou-se regularidade em relação às suas necessidades, a condição que percorre todos os jovens da classe trabalhadora, a preocupação constante com a inserção no mercado de trabalho e a apreensão ao limitado rol de escolhas determinadas pela objetividade econômica. A necessidade de estudo, profissionalização e de trabalho são delineados de acordo com as condições concretas postas a juventude, fazem parte desse momento transitório da vida dos jovens e delimitam a atividade profissional de estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Bercht (Nada É Impossível De Mudar)

Esta pesquisa tem como objeto de análise as determinações da escola pública, em especial o papel do Ensino Médio regular, na produção do sentido pessoal do trabalho nos jovens que estão concluindo esta etapa de ensino. Ao longo do estudo, por meio de investigação bibliográfico-conceitual e de investigação empírica, buscamos apreender qual é o papel do Ensino Médio regular na produção de sentido do trabalho. A referência empírica desta pesquisa foram jovens do 3º ano do Ensino Médio regular da rede pública e o procedimento para apreensão do real foi a aplicação de um questionário sociodemográfico, um encontro de grupo focal e entrevistas individuais. A partir deste estudo, realizamos uma análise psicológica das determinações particulares e universais que incidem sobre os jovens da classe trabalhadora e que condicionam sua experiência singular e produção do sentido pessoal do trabalho, principalmente no que se refere as determinações advindas da escola.

Tendo como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que as propriedades e particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas relações que indivíduo tem com a realidade objetiva e que tais relações têm como origem o trabalho, isto é, a atividade vital humana. Nesta senda, o processo de apreensão das especificidades do psiquismo humano tem que considerar as bases materiais que lhe engendram, bem como entender as causas das limitações ao desenvolvimento e o empobrecimento humano, decorrentes das relações sociais na sociedade capitalista. Desta forma, para analisar como a escola determina a produção de sentido pessoal de trabalho fez-se fundamental a análise das condições objetivas do desenvolvimento psíquico dos jovens. O processo de análise se delineou a partir da compreensão da função e estrutura do Ensino Médio regular e público, as exigências colocadas socialmente aos jovens, o caráter da atividade profissional de estudo e os impactos no desenvolvimento na formação da consciência da juventude da classe trabalhadora.

Ao analisar o Ensino Médio do ponto de vista histórico identificamos que essa etapa de ensino é permeada por inúmeros antagonismos e contradições. Historicamente a sua função social é oferecer uma formação geral com vistas a aprovação aos exames de seleção para o ensino superior e sua origem foi atender às necessidades educacionais e intelectuais da elite brasileira. A demanda e o público do Ensino Médio se modificaram de acordo com as necessidades da burguesia brasileira, se ramificando em duas vertentes: o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante; esse dualismo permanece até a atualidade ocasionando diferentes ofertas de ensino para diferentes classes sociais. No atual contexto brasileiro, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017, aprofundar-se-á o esvaziamento desta etapa de ensino, delimitado aos paradigmas do pragmatismo, utilitarismo e imediatismo, requisitados pelo modo de produção do capitalismo contemporâneo. (KUENZER, 2017). O “novo” Ensino Médio propaga um discurso que aponta ao jovem as possibilidades de escolha das suas trajetórias curriculares, de acordo com seu interesse pessoal e construção do projeto de vida. Todavia, compreendemos que tal reforma aumentará ainda mais o esvaziamento e empobrecimento de conteúdo escolar, principalmente na educação pública destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Os jovens participantes desta pesquisa são estudantes do último ano do Ensino Médio regular e estão no momento do desenvolvimento psíquico direcionado à realização da atividade profissional de estudo, com o intuito do planejamento da futura atividade de trabalho. Durante a pesquisa, os jovens apontaram fatores ligados à sua experiência no Ensino Médio que foram determinantes para esse período do seu desenvolvimento psíquico, no estabelecimento da atividade principal e na produção de sentido pessoal do trabalho. As principais determinações apontadas pelos jovens quando questionados sobre o entendimento do trabalho foram: a relação professor-aluno, a atividade de estudo e a preparação ao vestibular, a certificação formal, a escolha profissional e a elaboração do projeto de vida. De forma geral, os jovens apontaram que esse é um período no qual passam a lidar com incertezas em relação ao futuro, ansiedade sobre o caminho a ser traçado, pressão para que tenha um alto desempenho frente as inúmeras provas e concursos vestibulares, preocupação sobre a colocação no mercado de trabalho, entre outros tipos de preocupações e ansiedade frente ao futuro desconhecido.

Atribuimos essas determinações como centrais para esse início de produção do sentido pessoal a atividade de trabalho nos jovens estudantes do Ensino Médio regular. Os jovens apontaram conhecer, de forma unânime, sobre as relações de trabalho no modo de produção capitalista que são balizadas pelos fenômenos de exploração e alienação. Tal sentido

pessoal do trabalho é conectado ao significado social que essa atividade adquiriu na lógica do capital. Entretanto, os jovens apontaram na relação entre educação e trabalho, mais especificamente entre o ensino superior e o trabalho, a possibilidade de outra relação com a atividade laboral, marcada pela ligação aos interesses e habilidades pessoais, ao desenvolvimento de atividade intelectual, criativa e criadora. Como se fosse possível dentro das condições de trabalho na sociedade capitalista um processo de exploração da força de trabalho inexistente ou mais branda. De acordo com os jovens, esse posicionamento romantizado e idealizado frente ao trabalho por meio do ensino superior foi anunciado pela escola, que aponta aos estudantes uma entrada privilegiada no mercado de trabalho para aqueles que fazem curso universitário.

Por conta das determinações apontadas pela escola e do contexto objetivo, os jovens atribuem aos exames de seleção as universidades centralidade no planejamento para seu projeto de vida e foco determinante para as ações desenvolvidas nesse período que estão vivenciando. Para atender essa demanda, estabelecem uma relação direta e mecânica entre os processos educativos e o trabalho intelectual; compreendem o ensino superior como uma forma de evadir-se do trabalho alienado, precário e flexível. Os jovens assumem a necessidade pelo conhecimento pragmático e utilitarista com a finalidade de instrumentalização frente aos exames vestibulares. Contudo, o Ensino Médio regular público não atende essa demanda e seus estudantes ficam em desvantagem frente a competição meritocrática para entrada no ensino superior, especialmente para as universidades públicas. Os jovens realizam a atividade profissional de estudo, mas não conseguem desenvolvê-la em todo seu potencial posto que o lugar que ocupam na sociedade e as condições sociais restringem as possibilidades de desenvolvimento psíquico. Em dados momentos, a escola e os educadores desempenham o papel de propagadores da ideologia dominante e, assim, auxiliam na manutenção e reprodução do *status quo* da sociedade capitalista. Essa é a base material para formação e desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores. A individualidade humana se desenvolve de forma alienada, atrofiada, num sentido unilateral apenas desenvolvendo os aspectos que são requisitados pelo capital.

É esse o contexto no qual o sentido pessoal do trabalho começa a ser produzido, socialmente se estabelece a necessidade de prosseguimento dos estudos para os concluintes do Ensino Médio regular – ponto excessivamente expresso na escola, principalmente pelas ações dos professores. No entanto, de acordo com os jovens, os estudantes oriundos do sistema público de ensino não recebem preparação condizente para demanda. Os jovens demonstraram uma forte insatisfação com as condições concretas postas para juventude da

classe trabalhadora, tanto no que se refere aos processos educativos quanto as possibilidades para entrada no mercado de trabalho. Mas, tal insatisfação se converte, em grande parte, para uma culpabilização de si mesmos, da escola e dos professores. Temos, assim, embora seja produzido individualmente pelos jovens, que o sentido pessoal do trabalho é decorrente da organização social vigente, das condições estruturais da escola pública, das particularidades do Ensino Médio regular e das demandas sociais postas à juventude da classe trabalhadora.

Apesar do forte discurso de subordinação do trabalho e dos processos educativos à lógica mercantil nos jovens, carregado pela ideologia vigente, podemos verificar brechas que possibilitam outra relação com a educação escolar e maior consciência frente a condição estrutural do trabalho na sociedade capitalista. Em alguns momentos despontaram falas carregadas de sentidos de transformação social, de indignação com o que está posto para a juventude da classe trabalhadora e apontaram a necessidade de ações que rompam com práticas exploradoras e adoecedoras, tanto no ambiente escolar quanto no âmbito do trabalho social. Os jovens estudantes também demonstraram motivos para a atividade de estudo conectados ao desenvolvimento pessoal, a necessidade de aprender e atrelado ao hábito de estudo. Em relação a atividade de trabalho, os jovens apontaram também que objetivam desenvolver tal atividade atrelado a questões da sua própria personalidade e realizar profissões que desenvolvam uma atividade socialmente útil.

Essas reflexões acerca da realidade social, sentimento de inconformismo com o que esta posto a juventude da classe trabalhadora e outras ações de transformação que os jovens apontaram, são também um produto social e gestados na escola. Percebemos que apesar de todas as questões negativas e conformadoras levantadas em relação a escola, houve também o desenvolvimento de uma percepção crítica e consciente da realidade – principalmente no que se refere as questões referentes a juventude, ensino superior, vestibular – o desenvolvimento de neoformações psicológicas e, apesar dos inúmeros obstáculos, o planejamento de um projeto de vida mais consciente. Esse desenvolvimento psíquico é determinado, também, pelas características dessa escola em particular, que, como vimos, possui como filosofia educacional que preza o desenvolvimento do pensamento crítico de seus estudantes, com o intuito de apreensão dos conhecimentos científicos em sua essência, não apenas de forma aparente; uma escola que possui condições materiais para funcionamento como instituição de ensino, corpo docente completo, bem como equipe pedagógica e diretiva; uma escola pública que oferta uma variedade e diversidade de serviços a seus alunos; uma instituição de ensino com ligação com a comunidade externa, com universidades e faculdades da região, o que possibilita aos seus alunos contato com o ensino superior, outras instituições de ensino; e a

oferta de atividades diferenciadas, como espaços formativos, orientação vocacional, visitas externas, atividades motivacionais, espaços de escuta e dinâmicas, entre outras. Todos esses aspectos fazem parte das condições concretas ofertadas aos jovens ao longo do seu processo desenvolvimental e impactam diretamente na sua consciência, na personalidade e na produção de sentido pessoal do trabalho. Esses pontos apresentados compõem a realidade particular dos jovens participantes desta pesquisa e, apesar das diversas dificuldades apontadas pelos jovens, esta longe de ser a realidade educacional disponibilizada a grande parte dos jovens estudantes da educação pública.

Desta forma, questionamos o papel da escola e da educação escolar na sociedade capitalista, mas também defendemos essa instituição tem como papel social a transmissão sistematizada das objetivações humano-genéricas mais desenvolvidas. Apoiamos-nos na convicção de que a escola é o local de apropriação da ciência, da arte, da filosofia, ou seja, das produções clássicas produzidas pela humanidade ao longo da sua história. O ensino organizado e sistematizado disponibilizado e transmitido pela escola tem uma função essencial quando tomamos a época da adolescência como ponto de análise: uma neoformação psicológica, a formação do pensamento abstrato, o pensamento por conceitos.

Para que o adolescente seja um participante ativo e criativo nas diversas esferas da vida cultural, portanto, um ser genérico, é necessário que este se aproprie dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos clássicos, ou seja, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia em suas formas mais desenvolvidas. Porém, só poderá se apropriar de tais conteúdos por meio do pensamento por conceitos. (ANJOS, 2017, p. 55).

Cabe a educação escolar e aos educadores por meio do processo educativo fomentar o sentido do estudo conectado ao significado ontológico da educação e do trabalho, isto é, retomar o papel formativo desses processos do gênero humano. De acordo com Duarte, o desafio que recai à educação escolar contemporânea é que a apropriação e aprendizagem dos conteúdos escolares tenham sentido aos alunos (2004) e produzir neles necessidades vinculadas a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2013). Silva (2011) sintetiza sobre o compromisso da educação formal no desenvolvimento humano dos indivíduos:

O compromisso da educação formal dos trabalhadores não se volta à produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia capitalista, mas, à produção de possibilidades de enxergar de modo mais complexo, concreto e rico de mediações o horizonte a ser construído mediante o enfrentamento da alienação posta pela divisão social do trabalho. [...] Tal base propiciará a diretividade do processo pedagógico voltada ao ensino dos conceitos científicos, atrelando-os aos conceitos espontâneos, gerando novas necessidades nos alunos e o reequipamento dos

processos psíquicos. *O educador tem, portanto, papel central na formação do trabalhador.* (SILVA, 2011, p. 314).

Anjos (2017) afirma que o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, simultaneamente, prepará-los para o ingresso e atuação no mercado de trabalho e não limitar sua formação a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Restringir os processos educativos do jovem a adaptação ao mercado de trabalho é abrir mão da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Segundo o autor (2017, p. 60-61), a educação escolar “voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas”.

A psicologia como teoria e prática que apreende e busca o desenvolvimento e emancipação humana também tem papel nesse processo. A psicologia pode contribuir com o seu conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem dos indivíduos a partir dos pressupostos de que a formação escolar é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo e lutar para combater a escola aos moldes capitalistas, cujo norte é o desenvolvimento necessário ao trabalho alienado. Para isso é preciso mobilizar o jovem a aprender, modificar seu sentido de estudo, forjar novas necessidades direcionadas à apropriação dos conhecimentos e motivar uma relação com o trabalho para além das questões econômicas, estabelecer uma atividade socialmente útil e que proporcione desenvolvimento psíquico.

Concordamos com Silva (2010, p. 315) quando afirma que “é preciso uma escola rica para enfrentar o empobrecimento dos homens”, a educação escolar cumprindo sua significação social de fomentar a emancipação humana, preocupada em desenvolver psicologicamente a juventude da classe trabalhadora e atender as necessidades próprias do momento de transição à vida adulta. Este é um compromisso ético com os estudantes, propiciar que os jovens possam apreender e atuar no mundo criticamente, compreender a realidade que está posta e as possibilidades de atuação.

O movimento de pesquisa, de aproximação de uma realidade particular e sua decodificação por meio de um longo processo de estudo e de análise, se encerra com a finalização desta dissertação. O início dessa caminhada foi respaldado em questões inquietantes, hipóteses de investigação e concepções teóricas que precisavam ser estudadas e aprofundadas. Ao longo deste processo muitas questões foram respondidas e é recompensador a conclusão deste ciclo acadêmico. Mas, também, a finalização do mestrado acarreta novas

indagações de pesquisa, novos problemas que foram semeados ao longo desse trajeto e tornam-se um desafio a ser compartilhado aos pesquisadores que estão juntos na construção de uma produção científica com posicionamento ético-político frente à realidade.

A primeira delas se refere à atualização da época da adolescência na periodização do desenvolvimento psíquico da Psicologia Histórico-Cultural levando em consideração a realidade brasileira. Temos algumas produções sobre adolescência no nosso contexto, mas uma leitura, a partir de uma concepção materialista e histórica de psiquismo e de desenvolvimento, sobre as atividades dominantes, sobre os períodos de crise e a passagem de uma atividade a outra, torna-se fundamental em estudos futuros levando em consideração que a adolescência brasileira, que é muito diferente da adolescência soviética.

Outras questões suscitadas referem-se diretamente ao processo analítico decorrente da dissertação e tem relação com o conceito de sentido pessoal. Nosso estudo tinha como foco de análise o sentido pessoal do trabalho, entretanto o sentido pessoal da atividade de estudo foi reincidentemente averiguado uma vez que os jovens eram estudantes da educação básica. Desse modo, fizemos algumas inferências sobre a atribuição do sentido pessoal aos processos educativos dos jovens, mas não conseguimos destrinchar a fundo essa categoria. Indagamo-nos: Quais os sentidos atribuídos a atividade de estudo quando os adolescentes ingressam no Ensino Médio? Quais são as mudanças desse sentido ao longo da trajetória no Ensino Médio? Quais determinações são preponderantes nessas modificações? Qual a relação entre o sentido atribuído a atividade de estudo e a produção do sentido pessoal do trabalho?

Também como motivo de pesquisas futuras, ficamos instigados a investigar sobre a determinação da escola na produção de sentido pessoal a atividade de trabalho com diferentes públicos e em outros contextos além do ensino público. Perguntamo-nos: Qual é o sentido do trabalho e quais são as determinações para sua produção em escolas particulares? Como é a influência da educação privada na produção desse sentido? Quais as diferenças no modo de produção de sentido do trabalho em jovens em diferentes condições materiais de vida?

Para responder a esses problemas de pesquisa, consideramos a necessidade de futuros estudos longitudinais para acompanhar o processo de atribuição de sentido a atividade de estudo e a produção de sentido a atividade de trabalho dos jovens estudantes brasileiros. Uma investigação delineada ao longo da trajetória do Ensino Médio dos jovens e, levando em consideração, as particularidades dos contextos sociais existentes na realidade brasileira. Como exposto, tal dissertação suscitou inúmeros desafios de pesquisa a serem estudados e, fica agora, o convite para transpô-los coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade Adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. 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. (Coleção Educação contemporânea).

AFONSO, I. População brasileira acredita que educação profissional abre portas para o mundo do trabalho. São Paulo: 25, fevereiro 2014. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>.

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos do humor**. 2018. 415 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Medicina de Botucatu, Botucatu, 2018.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima e pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. 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. (Coleção Educação contemporânea).

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

ANTUNES, C. S. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas, SP, 2016, 184 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção questões da nossa época; v. 58.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. São Paulo, SP, 2011, 220 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

ASBAHR, F. Da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114317>.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, doi:10.11606/D.47.2005.tde-24112005-195626. Acesso em: 2018-09-30.

BERNARDIM, M. L. **Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora**. Curitiba, PR, 2013, 304 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR.

BORGES, J. L. das G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.113-139. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100007>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 19 dez 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **D.O.U.**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 20, 31 jan 2012.

BRASIL. **Estatuto da juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

BRASIL. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 de jun. de 2013. Seção I.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: Investigações psicológicas. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R. a aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de a. N. Leontiev. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 435-444, set/dez, 2015.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan/mar, 2008.

CRITERIUM ASSESSORIA EM PESQUISA. **Perfil da Juventude Brasileira**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/eiMsm6>>.

CORTI, A. P. de O. Texto 1(A) – Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. *In*: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro – Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio**. Ano XIX, boletim 18, Nov. 2009.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr/jun, 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>>

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44–63, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010.

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

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1985. p. 120-175.

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

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969, p. 532-560.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. **Ensino desenvolvimental: antologia: Livro I**. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.) Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FACCI, M. G. D. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos**. Marília, SP, 1998, 253 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: Fiori, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997. p. 201-213.

FIRBIDA, F. B. G. **A formação do Psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola**. Maringá, PR, 2012, 269 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014.

KUENZER, A. **O Ensino de 2º Grau**: O trabalho como princípio educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LEAL, Z. F. de R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação contemporânea).

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. C. A vivência da adolescência pelo adolescente. In: Z. F. LEAL; M. G. FACCI; M. P. SOUZA (Orgs), **Adolescência em Foco: contribuições para a psicologia e para a**. Maringá: Eduem, 2014, p. 71-101.

LEONTIEV, A. N. El hombre y la cultura. In: _____, KOSÍK, K.; LURIA, A. *El hombre nuevo*. Barcelona: Martínez Roca, S. A. Barcelona, 1969. Cap. 3.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A.; **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LIMA, E. da C. Trabalho docente, formação da personalidade e sofrimento: algumas discussões com base na psicologia histórico-cultural. In: V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia - Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?, 2012, Maringá, **Anais**.

LIMA, E. da C.; FACCI, M. G. D. Escola, atividade docente e alienação. In: V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia - Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?, 2012, Maringá, **Anais**.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42. ago. 2010.

MACHADO, L. B.; ANDRADE, L. M. da S.; EVANGELISTA, L. B. A escola pública e seus professores: reflexões preliminares em torno das representações sociais de estudantes universitários. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 169-188, jan./jun. 2018

MARTINS, L.M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Marília, SP, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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. (Coleção Educação contemporânea).

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, col. “Os Pensadores”, 1974, p. 107-138.

MASCAGNA, G. C., FACCI, M. C. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: Z. F. LEAL; M. G. FACCI; M. P. SOUZA (Orgs), **Adolescência em Foco: contribuições para a psicologia e para a**. Maringá: Eduem, 2014, p. 45-69.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apenas 1,6% dos alunos do Ensino Médio têm aprendizagem adequada em Português**. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>>. Acesso em: 5 set 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>> Acesso em: 19 dez 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> . Acesso em: 06 nov. 2018.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 100, p. 37-48. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a02.pdf>>.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NAGEL, L. H. Educação. IN: **Apontamentos**. Maringá, nº 09, p. 1-13, novembro/1992.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguísticas, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: Afirmação e negação na sociedade capitalista**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

PANDITA-PEREIRA, A. **A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**. São Paulo, SP, 2016, 256 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, USP.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PELLISSARI, L. B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Curitiba, PR, 2012, 223 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR>

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 563-573, out./dez. 2017

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: M.E.M. MEIRA, M.G.D. FACCI (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 93-116.

SAVIANI, D. As teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan/abr. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O Legado educacional do longo século XX brasileiro. [livro eletrônico] IN: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. – (Coleção Educação Contemporânea) (p. 9-58). Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=3SIzDwAAQBAJ&pg=PT6&dq=o+legado+educacional+do+s%C3%A9culo+XX+saviani&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjiv5OH1_LeAhXCQpAKHQLhBNEQ6AEIMTAB#v=onepage&q&f=true>

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr, 2007.

SAVIANI, D., DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set/dez, 2010.

SECRETARIA ESTUDAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED-PR). **Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>>

SILVA, G. L. R. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados**. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, M. R. da.; FERRETI, C. J. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória nº746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** [online]. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR – Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e. 214130, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R. da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 14, n. 1, jan/abr, p,17-26, 2010.

STOSKI, P.; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. de (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016, p. 33-51.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, Beatriz B. B.; YAZLLE, E. G.; SALOTTI, M. R. R.; SOUZA, M. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. (p. 12-38)

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun. 2007. Disponível: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-Isaura.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nós, Prof. Dr. João Henrique Rossler, Prof^a Dr^a Graziela Lucchesi Rosa da Silva e Emanuelle Cristine de Almeida Silva – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho(a), _____, estudante do ensino médio, a participar de um estudo intitulado “A escola pública e o sentido do trabalho para jovens concluintes do ensino médio”. Essa pesquisa tem importância por investigar como a escola pública influencia a formação do sentido do trabalho nos jovens (compreensão pessoal sobre o que é trabalho), justamente no período de finalização de seus estudos básicos. Ou seja, no momento em que estão se preparando para o mercado de trabalho e/ou para a profissionalização, por meio do ensino superior.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar o papel da escola pública como determinante da produção do sentido pessoal de trabalho para jovens concluintes do ensino médio.

b) Caso seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, será necessário que responda a um questionário sobre suas informações sociodemográficas e seja entrevistado sobre questões relacionadas à escola e ao trabalho.

c) Para tanto seu(sua)filho(a) deverá comparecer no seu próprio colégio - Colégio Estadual Leôncio Correia - para responder o questionário e ser entrevistado, o que levará aproximadamente 1 hora. A entrevista que será feita pelo seu(sua) filho(a) faz parte de um estudo por essa razão o áudio será gravado.

d) É possível que seu(sua) filho(a) experimente algum desconforto, principalmente pela pesquisa se relacionar com o período de finalização dos estudos básicos no qual ele(a) se encontra.

e) Assim, alguns riscos de natureza psicológica/emocional relacionados ao estudo foram identificados e podem ser desencadeados no momento de realização da entrevista, principalmente porque seu(sua) filho(a) está num período dramático da vida, com anseios e angústias decorrentes da incerteza do futuro.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: propiciar aos alunos do ensino médio uma reflexão sobre seu futuro profissional e acadêmico num momento de definição dos caminhos futuros a serem traçados; compreender como a escola pública está produzindo nos jovens o sentido de trabalho, essencial ao desenvolvimento da atividade de trabalho. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados no Departamento de Psicologia/UFPR, Praça Santos Andrade, 2º andar, na sala 206, (41)3310-2625 (e-mail: emanuellecas@hotmail.com), das 8h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo). A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária. Não haverá obrigatoriedade de responder a qualquer pergunta ou de preencher o questionário. A manifestação é de livre escolha do seu(sua) filho(a) e ele(a) poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Caso seu(sua) filho(a) sinta necessidade de suporte emocional nós, pesquisadores, estaremos disponíveis para ajudá-lo.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade de seu(sua) filho(a) seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – questionários e áudios– será utilizado unicamente para essa pesquisa e será guardado pelos pesquisadores e será destruído/descartado dentro de cinco anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e seu(sua) filho(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu(sua) filho(a) e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos de seu(sua) filho(a) como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu(minha) filho(a) participe. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) meu(minha) filho(a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para meu(minha) filho(a). Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

Assinatura do Responsável Legal

Emanuelle Cristine de Almeida Silva

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os jovens que participaram da pesquisa menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A escola pública e o sentido do trabalho para jovens concluintes do ensino médio
Pesquisador Responsável: Prof. Dr. João Henrique Rossler
Local da Pesquisa: Colégio Estadual Leôncio Correia
Endereço: R. Costa Rica, 233 - Bacacheri, Curitiba - PR

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar o papel da escola pública como determinante da produção do sentido pessoal de trabalho para jovens concluintes do ensino médio.

Esta pesquisa é importante porque questiona como a escola pública influencia nos jovens a formação do sentido do trabalho (compreensão pessoal sobre o que é trabalho), justamente no período em que os jovens estão finalizando a educação básica. Essa temática é central, por causa do momento de preparação para o mercado de trabalho e/ou para a profissionalização, por meio do ensino superior.

Os benefícios da pesquisa são: propiciar aos alunos do ensino médio uma reflexão sobre seu futuro profissional e acadêmico num momento de definição dos caminhos futuros a serem traçados; compreender como a escola pública está produzindo nos jovens o sentido de trabalho, essencial ao desenvolvimento da atividade de trabalho. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

O estudo será desenvolvido por meio de um questionário e entrevista com questões relacionadas à escola e ao trabalho, no Colégio Estadual Leôncio Correia. Os áudios das gravadas nas entrevistas serão utilizados na pesquisa, mas sua identidade e dos demais adolescentes participantes serão preservadas. Os materiais e dados serão utilizados somente nesta pesquisa e serão descartados após cinco anos.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder o questionário e ser entrevistado, no seu próprio colégio, Colégio Estadual Leôncio Correia, o que levará aproximadamente 1 hora. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de natureza emocional e podem ser desencadeados no momento de realização da entrevista, pelo momento de finalização dos estudos e incerteza sobre seu futuro.

A sua participação é voluntária.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe, Prof. Dr. João Henrique Rossler, Prof^ª. Dr^ª. Graziela Lucchesi e Emanuelle C. de A. Silva, pelo telefone (41)3310-2625 ou no endereço Praça Santos Andrade, 2º andar - Departamento de Psicologia/UFPR.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, ___ de _____ de _____

Assinatura do Adolescente

Emanuelle Cristine de Almeida Silva

Apêndice C: Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Cidade que reside:

2. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça

- BRANCA
 PRETA
 PARDA
 AMARELA
 INDÍGENA

3. Em relação à moradia:

- MORA EM CASA PRÓPRIA
 NÃO TEM CASA PRÓPRIA

4. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:

- ATÉ 260,00
 DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
 DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
 DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
 DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
 DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
 DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00
 DE R\$ 5.201,00 A R\$ 6.500,00
 DE R\$ 6.501,00 A R\$ 7.800,00 MAIS DE R\$ 7.800,00

5. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?

- UMA
 DUAS
 TRÊS
 QUATRO
 CINCO
 MAIS DE CINCO

6. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?

- UMA
 DUAS
 TRÊS
 QUATRO
 CINCO
 MAIS DE CINCO

7. Marque conforme sua trajetória escolar:

- INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
 MAIOR PARTE EM ESCOLA PRIVADA COM BOLSA DE ESTUDO E PARTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
 MAIOR PARTE EM ESCOLA PRIVADA SEM BOLSA DE ESTUDO E PARTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Apêndice D–Roteiro Grupo Focal

GRUPO FOCAL

Objetivo: Promover um momento para reflexão e discussão acerca da relação entre educação e trabalho, dos significados sociais do trabalho na sociedade contemporânea e a formação de sentidos pessoais do trabalho pelos jovens

Participantes: 10 jovens estudantes do 3º ano do ensino médio

Duração: aproximadamente duas horas.

Local: Dependências do colégio, provavelmente no auditório porque possui estrutura multimídia.

Procedimentos metodológicos:

- Rápida apresentação da pesquisadora e da pesquisa
- Assinatura dos documentos
- Rápida rodada de apresentação dos jovens participantes
- Sensibilização à temática por meio de dinâmica para quebrar o gelo: complemento de frase?
- Início da discussão, a pesquisadora introduz a temática por meio dos eixos norteadores.

- O grupo será gravado para que as discussões sejam transcritas posteriormente.
- Um assistente de pesquisa anotarà em um diário de campo suas impressões sobre o desenvolvimento do grupo e se houver necessidade poderá intervir.

TÓPICOS NORTEADORES

Escola

- Qual é a importância da escola?
- Porque você vem à escola?
- Papel da escola na preparação do trabalho (ou não)

Trabalho

- O que é o trabalho?
- Expectativas em relação ao futuro profissional: Quais são seus planos futuros profissionais? Como você irá realizá-los?

Qual a relação da escola influenciou nessa escolha?

Apêndice E – Roteiro para entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO:

- O que te motiva a estudar e a vir à escola?
- Você estuda por quê?
- Você acha que o sentido de estudar sofreu alguma modificação desde começou o ensino médio até o momento? Como? Dê exemplos.
- Você sente que a escola te preparou para o mercado de trabalho? Como? Dê exemplos.
- Você acha que a escola te influenciou a entender sobre o trabalho?
- Você vê diferenças entre educação pública e privada?
- O que você pensa em fazer quando acabar o ensino médio?
- Como foi o processo de escolha da sua profissão? Quem te influenciou na escolha?
- Em relação ao seu trabalho/profissão futura, você já pensou em alguma forma para conseguir concretizá-la?
- Você vê relação entre a educação escolar e o trabalho? O que da escola explicita mais essa relação: as disciplinas? O conteúdo? Os professores? A administração escolar? As relações professor-aluno? A legislação? Outras atividades (palestras, convidados, inglês, músicas)? Dê exemplos.
- Como é a educação que vocês recebem por meio da escola?
- Qual é o papel/função da educação na sociedade? Como deveria ser e como é concretamente?
- Qual é o papel/função do trabalho na sociedade? Como deveria ser e como é concretamente?