

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

JANAINA KRUM

**REFLEXOS DA ALIENAÇÃO NA ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**PONTA GROSSA
2025**

JANAINA KRUM

**REFLEXOS DA ALIENAÇÃO NA ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli

**PONTA GROSSA
2025**

K94 Krum, Janaina
Reflexos da alienação na atividade de estudo dos estudantes do Ensino
Médio público / Janaina Krum. Ponta Grossa, 2025.
157 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli.

1. Alienação. 2. Atividade de estudo. 3. Estudantes - Ensino Médio. 4.
Psicologia histórico-cultural. I. Ferracioli, Marcelo Ubiali. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

JANAINA KRUM

REFLEXOS DA ALIENAÇÃO NA ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Ponta Grossa, 11 de março de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli - UEPG (Presidente)

Profa Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto - UEPG

Profa. Dra. Angelina Pandita Pereira - UFBA



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ubiali Ferracioli, Professor(a)**, em 12/03/2025, às 14:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carina Alves da Silva Darcoletto, Professor(a)**, em 16/03/2025, às 15:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Angelina Pandita Pereira, Usuário Externo**, em 25/03/2025, às 13:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2454077** e o código CRC **BEBD2F70**.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, a quem sempre recorri nos momentos de dificuldade e que se tornaram meu sustento quando estive prestes a cair.

Ao meu orientador, Professor Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, cuja humanidade, sensibilidade, conhecimento e ética foram fundamentais ao longo de todo o percurso deste mestrado. Suas palavras humanizam.

Às professoras Carina Alves da Silva Darcoletto e Angelina Pandita-Pereira, membras da banca examinadora, por gentilmente aceitarem o convite para participar deste momento tão significativo em minha trajetória acadêmica.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica.

À minha mãe, Simone do Rocio Lima Krum, e ao meu pai, Luiz Krum, por me proporcionarem o que de mais valioso a vida pode oferecer: amor incondicional. Meu amor e gratidão por vocês são infinitos. Agradeço por sempre me apoiarem e me incentivarem em todos os caminhos que percorro.

Às minhas irmãs, Rayza Karoline Yanzen Flügel e Rayra Katharina Yanzen, por serem minha fortaleza e me oferecerem os melhores conselhos.

Aos meus sobrinhos, Miguel Yanzen de Freitas Ribas e Davi Emmanuel Yanzen Flügel, por me presentear com os melhores abraços do mundo.

A Gabriel Antonio dos Santos, por seu incentivo constante durante a realização deste mestrado e pelo companheirismo incondicional.

Às minhas amigas, verdadeiros presentes da vida, por sempre estarem ao meu lado, segurarem minha mão, e compartilharem cafés e risadas. A presença de vocês tornou essa caminhada mais leve.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pela autorização para a realização desta pesquisa em suas dependências.

A todos os participantes que, de forma voluntária, aceitaram contribuir para este estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante o primeiro ano deste curso.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, minha mais sincera gratidão.

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra mola que resiste.

(Secos & Molhados, Primavera nos Dentes,
1973)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender os reflexos da alienação na atividade de estudo de estudantes do Ensino Médio público no município de Ponta Grossa. A necessidade desta pesquisa parte da constatação de que a Reforma do Ensino Médio, embora atrativa em termos retóricos, na prática agudiza os problemas existentes, deslocando a responsabilidade pela crise educacional para o currículo escolar anteriormente presente nesta etapa da educação, ignorando, assim, a alienação que, de fato, é a principal causa do esvaziamento de sentido na formação humana e suas reverberações nas instituições escolares públicas, tal como a alienação da atividade de estudo em alunos(as) do Ensino Médio. Nesse contexto, a pesquisa sobre o Ensino Médio público é relevante, pois possibilita identificar possíveis limites e ações para o enfrentamento da alienação em âmbito profissional e pedagógico, assim como em âmbito político e social mais amplo. Desta forma, o estudo se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, utilizando autores como Marx (2004), Mészáros (2006; 2016), Saviani (2004), Duarte (2004), Martins (2004; 2015; 2020), Vigotski (2023) e Leontiev (2021). A proposta metodológica desta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e observação participante, analisados conforme a metodologia proposta por Aguiar, Soares e Machado (2015), que envolve a criação de indicadores que são agrupados em núcleos de significação, os quais possibilitam a compreensão dos sentidos e significados que os participantes atribuem às suas vivências e ao contexto social no qual estão inseridos. O presente trabalho contou com a colaboração de 31 participantes, sendo 8 professores/as e 23 estudantes dos três anos do Ensino Médio. Para realização da entrevista, foi realizado sorteio, e 4 professores/as e 12 alunos/as participaram desse momento. Como resultado da coleta de dados, foram identificados 20 núcleos de significação, sendo 10 advindos das entrevistas com docentes e 10 das entrevistas com alunos/as. A partir de critérios previamente estabelecidos pela autora, foram selecionados e analisados 4 núcleos, sendo eles: a) Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente; b) Currículo no Ensino Médio e a precarização da didática: itinerários formativos, conteúdos e o uso excessivo de slides; c) Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidades de sentidos para o estudo; d) Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal. As análises e sínteses teóricas evidenciaram que o contexto da atual Reforma do Ensino Médio agudiza a alienação da atividade de estudo, em vez de criar condições que favoreçam sua superação. Além disso, os dados revelaram a ênfase em duas manifestações da alienação na escola: a alienação do indivíduo em relação ao gênero humano e a alienação do sujeito em relação ao outro. Embora algumas ações de humanização tenham sido identificadas, estas se mostraram exceções.

Palavras-Chave: Alienação. Atividade de Estudo. Estudantes do Ensino Médio. Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender los efectos de la alienación en las actividades de estudio de estudiantes de la enseñanza secundaria pública de la ciudad de Ponta Grossa. La necesidad de esta investigación surge de la constatación de que la Reforma de la Enseñanza Media, aunque atractiva en términos retóricos, en la práctica agrava los problemas ya existentes, desplazando la responsabilidad de la crisis educativa al currículo escolar previamente presente en esta etapa de la educación, ignorando así la alienación que, de hecho, es la principal causa de la falta de sentido en la formación humana y sus repercusiones en las instituciones escolares públicas, como la alienación de las actividades de estudio entre los estudiantes de la enseñanza media. En este contexto, la investigación sobre la educación secundaria pública es relevante, ya que permite identificar posibles límites y acciones para enfrentar la alienación en el ámbito profesional y pedagógico, así como en el ámbito político y social más amplio. Así, el estudio se fundamenta en el Materialismo Histórico-Dialéctico y la Psicología Histórico-Cultural, utilizando autores como Marx (2004), Mészáros (2006; 2016), Saviani (2004), Duarte (2004), Martins (2004; 2015; 2020), Vygotsky (2023) y Leontiev (2021). La propuesta metodológica de esta investigación sigue un enfoque cualitativo, con recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante, analizados según la metodología propuesta por Aguiar, Soares y Machado (2015), que implica la creación de indicadores que se agrupan en núcleos de significado, que posibilitan la comprensión de los sentidos y significados que los participantes atribuyen a sus vivencias y al contexto social en el que están insertos. Este trabajo contó con la colaboración de 31 participantes, 8 docentes y 23 estudiantes de los tres años de Bachillerato. Para realizar la entrevista se realizó un sorteo en el que participaron 4 docentes y 12 estudiantes. Como resultado de la recolección de datos, se identificaron 20 núcleos de significado, 10 de los cuales provinieron de entrevistas a docentes y 10 de entrevistas a estudiantes. Con base en criterios previamente establecidos por el autor, se seleccionaron y analizaron 4 núcleos, a saber: a) De la formación a la desvalorización y precariedad del trabajo docente; b) El currículo de la enseñanza media y la precariedad de los métodos de enseñanza: itinerarios formativos, contenidos y uso excesivo de diapositivas; c) El fracaso escolar y las quejas de la escuela sobre el alumnado: necesidades de sentido en el estudio; d) Actividad de estudio: motivaciones y significado personal. Los análisis y síntesis teóricas mostraron que el contexto de la actual Reforma de la Enseñanza Media exacerba la alienación de la actividad de estudio, en lugar de crear condiciones que favorezcan su superación. Además, los datos revelaron un énfasis en dos manifestaciones de la alienación en la escuela: la alienación del individuo en relación con la raza humana y la alienación del sujeto en relación con el otro. Aunque se identificaron algunas acciones de humanización, éstas resultaron ser excepciones.

Palabras clave: Alienación. Actividad de estudio. Estudiantes de secundaria. Psicología Histórico-Cultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e a Reforma aprovada em 2024.....	19
Quadro 2 – Relação de professores/as participantes da pesquisa por idade, turma em que leciona e tipo de participação na pesquisa (entrevista e observação) – 2023.....	77
Quadro 3 – Relação de estudantes participantes da entrevista por idade e turma em que estão matriculados(as) – 2023.....	78
Quadro 4 – Relação de estudantes participantes da observação por idade e turma em que estão matriculados/as – 2023.....	79
Quadro 5 – Núcleo de significação Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo.....	85
Quadro 6 – Núcleo de significação Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente.....	88
Quadro 7 – Núcleo de significação Currículo no Ensino Médio e a precarização da didática: itinerários formativos, conteúdos e o uso excessivo de slides.....	92
Quadro 8 – Núcleo de significação Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O FENÔMENO DA ALIENAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL	23
1.1 UMA DOENÇA MENTAL: O CONCEITO MÉDICO DA ALIENAÇÃO	24
1.2 DETERMINANTES TEÓRICOS DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO EM MARX	25
1.3 AS FACES ONTOLÓGICAS E HISTÓRICAS DO TRABALHO	28
1.4 ALIENAÇÃO EM MARX: CONCEITO E IMPLICAÇÕES SOCIAIS	33
2 O SENTIDO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
2.1 A BUSCA POR UMA PSICOLOGIA GERAL: ALGUNS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
2.2 TEORIA DA ATIVIDADE PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	47
2.3 “QUAL A FASE?”: A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO	54
2.4 A ATIVIDADE DE ESTUDO: CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES ALIENADAS	65
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	74
4 FATORES PROMOTORES DE ATIVIDADES DE ESTUDO ALIENADAS NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS A UMA REALIDADE EMPÍRICA	84
4.1 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	84
4.2 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES	91
4.3 ANÁLISE E SÍNTESE DE FATORES PROMOTORES DE ATIVIDADES DE ESTUDO ALIENADAS NO ENSINO MÉDIO	96
4.3.1 Contexto Educacional	96
4.3.2 Ambiente Escolar	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS	149
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)	150

PESQUISA COM SERES HUMANOS – ALUNOS(AS) MAIORES DE IDADE.....	152
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)	
PESQUISA COM SERES HUMANOS – PROFESSORES(AS)	154
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha vida, ouvi a seguinte frase de minha mãe: “Você vai ser professora.” E, logo, por crescer em uma família de professores, eu sempre afirmava que “nunca iria ser professora”. E assim passei minha infância, sonhando em nunca ser professora. Por nascer e crescer nesse meio, percebia os desafios, o cansaço (até a exaustão) e os adoecimentos que recaem sobre essa profissão. E, claro, por amor à minha vida, eu pensava: “Jamais quero ser professora.”

Mas o “nunca professora” nunca ocorreu. Durante a adolescência, fui matriculada no curso de Formação de Docentes (por livre e espontânea pressão), no Instituto de Educação Prof. César Prieto Martinez, e lá passei quatro anos, de 2014 a 2017, aprendendo a ser algo que não queria. Mas, ainda assim, reconheço que foram quatro anos maravilhosos, que fizeram diferença profissional e pessoal em minha vida. Lá conheci pessoas maravilhosas e professores e professoras espetaculares que me afetaram e despertaram em mim o sentimento de gratidão por ter feito o famoso magistério.

No final do referido curso, pertencer à classe proletária fez uma grande diferença no momento de inscrição do vestibular, pois eu precisava conseguir um emprego rapidamente. Com isso, em 2018, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (sim, inicialmente entrei no curso de Pedagogia somente porque precisava de dinheiro para ajudar nas contas de casa — afinal, qual escolha eu tinha?). A minha “pedagogia por amor”¹ foi, no começo, “pedagogia por dinheiro; pedagogia por alimentos para minha família; pedagogia por água encanada e luz na minha casa; pedagogia por sobrevivência”.

Inicialmente, considero que talvez eu fosse a pessoa mais descontente nos primeiros dias do curso de Pedagogia. Recordo-me de sempre enfatizar, no primeiro dia de cada disciplina, que estava ali por “obrigação e não por vontade própria”. No entanto, em meados do mês de junho de 2018, comecei a trabalhar em uma escola particular, na etapa da Educação Infantil. A partir daí, eu me tornei a professora

¹ As narrativas sociais, ao tratar da profissão docente, principalmente profissionais que atuam na Educação Infantil, atrelam o “amor pela profissão”; “amor pelas crianças”; “amor pelo ensino”, dentre tantas outras, como fator essencial para formar-se professor(a). Ainda, sugerem que o comprometimento à escola e ao ensino-aprendizagem devem superar as precarizações enfrentadas por esta categoria de profissionais, das quais muitas vezes, trabalham sob pressões governamentais, desvalorização social, ameaças, falta de materiais didáticos e sobrecarga.

Janaina. Nesse dia, eu comecei a amar ser professora.

Iniciei essa nova caminhada com uma turma de infantil V, sendo assistente de inclusão de um aluno autista. Acho pertinente destacar que eu, assim como tantas outras acadêmicas de Pedagogia, adentrei nas escolas como tutoras de alunos/as com necessidades especiais. Muitas de nós, sem experiências ou conhecimentos prévios para realizar um bom trabalho, servindo apenas de mão de obra barata. Em média, nós custamos de 500 reais a um salário-mínimo. Independentemente da configuração “público ou privado”, a realidade e a narrativa são sempre as mesmas: “Isso é bom para você ganhar experiência.” Uma terrível narrativa que prejudica principalmente crianças, jovens e adultos que necessitam de auxílio durante suas aprendizagens. Essas pessoas não precisam de alguém que vá ganhar experiência, e sim de uma pessoa que já tem experiência e, principalmente, conhecimento. Porém, como todas as perversidades capitalistas são intencionais, o atendimento especializado para este público não ficaria de fora quando o assunto é: “O que podemos fazer para precarizar o ensino?”

Mesmo tendo consciência dessas questões, muitas de nós não temos escolha a não ser participar dessa realidade e tentar, nos limites do nosso saber, ampliar o conhecimento e desenvolvimento desses alunos/as com necessidades especiais. Mesmo com todas essas adversidades da escola e sabendo que eu era uma mão de obra barata com vontade de mudar o mundo, era impressionante como as crianças conseguiam alterar meu humor. Apesar de todos os problemas pessoais e acadêmicos que aconteciam em minha vida, quando eu pisava em sala era como se eles não existissem. Ali, a professora Janaina não tinha problemas nem tristeza. A alegria das crianças era tão contagiante que era impossível não se sentir bem. Impossível não ficar alegre. Era impossível não gostar de ser professora.

A cada risada, a cada flor, a cada cartinha entregue, a cada palavra lida por eles, eu fui me construindo como professora. Essa construção contou com a contribuição de mais três escolas, duas públicas e uma particular. Nessa caminhada, eu aprendi a amar a Educação Infantil. Com isso, optei por realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre essa temática. Minha intenção era fazer uma pesquisa com crianças e fui apresentada a trabalhos sobre a fala das crianças. Fiquei encantada por essa perspectiva e, com isso, optei por desenvolver uma pesquisa a partir das falas das crianças.

Essa pesquisa encerrou um ciclo de formação, mas eu ainda sentia que precisava continuar nessa caminhada de estudos e pesquisas. Afinal, em meio a tantas contradições, desafios e censuras impostas às escolas, às universidades, às profissões, às identidades, aos corpos, às gentes, acredito que fazer pesquisa ainda é uma maneira de denunciar, escancarar problemas sociais, tocar na ferida e lutar por uma revolução social — mesmo que isso, nos dias de hoje, ainda seja uma utopia. Pensando nisso, no ano de 2022, decidi me inscrever no processo seletivo de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. No final do processo, tamanha foi a alegria em ver meu nome escrito entre as pessoas selecionadas, mas essa alegria tinha pela frente algumas incertezas que me assombravam: será que vou conseguir permanecer no meu trabalho?

Quando chegou o momento, a resposta foi certa e sem pestanejar: não. Fui destituída de ser professora por querer estudar. Mas não é isso que os professores têm que fazer? Estudar² não faz parte da nossa profissão? Como diz a famosa frase: o professor não é um eterno aprendiz? Se, ao estudar, aprimoramos nossa prática docente, por que este ato é abominado por alguns gestores e Secretarias de Educação (claro, tirando as exceções)? O incentivo à formação continuada deve apenas advir de cursos comprados e empobrecidos teoricamente, que são fornecidos por institutos que gostariam de privatizar a educação? Esses questionamentos — e tantos outros — aumentaram ainda mais meu desejo por estudar e pesquisar.

Ao optar por seguir o caminho de pesquisadora, deparei-me com a problemática: o que estudar? Muitos eram os problemas e temas que passavam pela minha cabeça, mas uma coisa era certa: eu queria fazer uma pesquisa tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural. Durante os anos de graduação, tive meu primeiro contato com essa perspectiva e fiquei completamente encantada. Ela fez todo o sentido para mim. Com isso, escolhi continuar meus estudos com essa teoria no mestrado.

Inicialmente, a minha caminhada pela Educação Infantil me fez indagar sobre a transição dessa etapa para o Ensino Fundamental. Já tinha presenciado várias crianças chorando porque iriam para o Fundamental. Porém, foi a fala de uma

² Ao utilizar a palavra estudar, não estou me referindo aos cursos da Fundação Lemann, visto que, seu atrelamento com os interesses do capital e setores privados, acentua a lógica empresarial que molda a formação docente e o currículo escolar, dos quais passam a exigir produtividade e resultados. Intensificando, assim, o desmonte público e o fortalecimento da mercantilização da educação.

professora direcionada a uma criança que chamou minha atenção para esse problema: “Você vai sofrer quando for para o Fundamental. Lá você não vai mais brincar, daí quero ver” — já que ela havia terminado rápido uma atividade para ir brincar e, na percepção da professora, estava malfeita. Com isso, o que ocorre não é uma transição, mas sim uma ruptura entre as etapas, nas quais as crianças, por diversas vezes, são submetidas a medos, ansiedades e inseguranças. Frente a essa problemática, meu desejo era pesquisar como ocorre essa transição nas escolas municipais de Ponta Grossa.

Ao definir um problema de pesquisa, outro surgia: conseguir a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Em conversa com algumas acadêmicas e professoras, é notável a limitação que temos em realizar pesquisas nas escolas municipais desta cidade. Sempre nos deparamos com portas fechadas, resistências, descasos e, quando muito, conseguimos uma autorização acompanhada de limites e regras que podem nos prejudicar durante a pesquisa. Ao conhecer essa realidade, angustiava-me saber que talvez minha pesquisa não fosse aprovada e, caso fosse, seriam impostas regras para tentar “encobrir” o problema. Não queria que meu trabalho sofresse tais limitações.

Diante disso, passei a pensar em outras temáticas. Em conversa com professores(as) que lecionam para o Ensino Médio, comecei a ler mais sobre essa etapa da educação e percebi que ela carecia de visibilidade e políticas públicas de qualidade. Ainda, as discussões promovidas pelas disciplinas do mestrado, que traziam exemplos sobre como estaria a situação do Ensino Médio atualmente, aguçaram minha curiosidade. Aliando essas discussões com uma fala que ouvi de uma professora que leciona para essa etapa, mencionando que “o problema do Ensino Médio são os alunos; eles não gostam de estudar”, optei por mudar meu locus de pesquisa da Educação Infantil para o Ensino Médio.

Desde o início, sabia que seria um desafio novo, pois minhas experiências com essa etapa da educação eram somente como aluna. Com isso, surgiram, ao longo dessas reflexões iniciais, alguns questionamentos, entre eles: por que falamos minimamente sobre o Ensino Médio na graduação em Pedagogia, sendo que também podemos atuar nessa etapa? Por que os alunos/as do Ensino Médio aparentam não ser os “protagonistas” aos olhos dos professores/as, assim como as crianças? Por que vários estudantes parecem estar tão desmotivados para o estudo? Os/as

alunos/as veem sentido em estudar? Quais os impactos para o estudo dos alunos/as nesse “novo” Ensino Médio?

Frente a essas perguntas, redirecionei meus estudos para a última etapa da Educação Básica, compreendendo que ela vem sofrendo ataques ideológicos e negligências políticas, por meio de uma alienação e empobrecimento do saber científico, político e humano. Essa realidade reforça a importância de reconhecer que a educação sempre esteve no cerne dos debates políticos e das lutas sociais, visto que é por meio dela que o sujeito tem a possibilidade de formação intelectual, desenvolvimento da autonomia e criticidade frente a problemas sociais, históricos, econômicos, políticos etc., enfrentados em nossa sociedade. Além disso, é por meio da educação que os sujeitos se humanizam e transformam a sua realidade (Marsiglia; Martins, 2018).

Esta humanização requer dos indivíduos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Um dos meios para se ter acesso a estes conhecimentos é a educação escolar, que carrega em si as intencionalidades dos sujeitos que farão parte deste ambiente (Duarte, 2004). Com isso, reitera-se a afirmação de que a educação não é neutra, mas sim está atrelada a determinados interesses sociais, os quais são reacionários ou revolucionários (Rossler, 2003). Desta forma, por ser um importante meio de acesso aos conhecimentos sistemáticos, a educação escolar torna-se palco de lutas de poder e ideologias, que podem manifestar-se através de políticas públicas e discursos que desmoralizam a escola pública, sempre colocando em xeque sua qualidade.

Um exemplo dessa questão pôde ser observado no cenário brasileiro em 2016, ano que marcou o início da implementação da Lei nº 13.415/2017, popularmente chamada de “Novo Ensino Médio”. Aprovada durante o governo do presidente Michel Temer sob Medida Provisória (MP) nº 746/2016, esta reforma já sinalizava as reais intenções do campo político e econômico na mudança curricular do Ensino Médio, visto que foi construída de maneira antidemocrática na forma como foi elaborada, e autoritária na forma como foi imposta como lei (Ferreti; Silva, 2017).

Em seu texto, a Medida Provisória nº 746/2016 manifestou os objetivos e argumentos utilizados para a aprovação da Reforma do Ensino Médio, dentre os quais argumentava a necessidade de “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”(Brasil,2016).

Justificando tais objetivos, a MP delinea as fragilidades educacionais em torno do Ensino Médio, salientando que: os estudantes apresentam um baixo desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como constatado nos dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Ensino Médio dispõe de um currículo extenso, fragmentado e superficial, englobando 13 disciplinas obrigatórias e ocasionando a falta de sentido nos estudantes sobre o que é ensinado; o Ensino Médio não dialoga com a juventude e com o mercado produtivo; o baixo percentual de jovens que ingressam no Ensino Superior (menos de 17%), entre outros (Brasil, 2016).

De fato, existem fragilidades no Ensino Médio, e muitas realmente coincidem com as justificativas expressas nesta lei. Pesquisadores como Krawczyk (2009; 2011), Pereira; Lopes (2016), Krawczyk; Ferretti (2017) e Barcellos et al. (2017) já sinalizavam em suas pesquisas problemáticas que permeiam o Ensino Médio, tais como: a falta de qualidade e infraestrutura, ausência de sentido, desinteresse, desmotivação, evasão escolar, foco exclusivo na preparação para o mercado de trabalho e adoecimento docente. Ou seja, do ponto de vista da qualidade da formação e dos resultados produzidos, era verdadeiramente necessário fomentar políticas públicas que viabilizassem mudanças em torno desta etapa educacional.

No entanto, é possível observar que a atual Reforma do Ensino Médio não foi construída para sanar as dificuldades educacionais supracitadas, mas foi usada como um mecanismo pelos agentes políticos neoliberais para justificar a implementação de uma lei que, retoricamente, seduz educadores, comunidade escolar e sociedade em geral, mas que agudiza os problemas educacionais mencionados. Pois esta reforma desloca a responsabilidade da crise educacional para as disciplinas e seus conteúdos, desvinculando a problematização em torno da alienação que, em última análise, é o verdadeiro agente do esvaziamento de sentido na formação humana. Nesse sentido, a “solução” proposta pela reforma não é senão o esvaziamento do ensino, em conformidade com a própria lógica de esvaziamento da subjetividade e da formação dos sujeitos no contexto capitalista (Martins, 2003).

Tais problemáticas em torno da reforma do Ensino Médio puderam ser observadas desde as audiências públicas para a sua aprovação, no ano de 2016,

alinhadas com as demandas do campo econômico, político e setor privado (Ribeiro, 2016), sem qualquer consulta ou reflexão ampla junto a pesquisadores/as, associações da área, movimentos sociais ligados à educação ou comunidade de educadores e estudantes em geral.

Corroborando com essas afirmações, as análises de Furtado e Silva (2020) e a oposição de estudantes e professores/as³ nas audiências públicas no ano de 2016 apontam que o delineamento da Lei nº 13.415/2017 não modificará o cenário de precarização do Ensino Médio, mas sim contribuirá para ampliar ainda mais as desigualdades sociais e escolares, tornando-se um elemento de exclusão social.

Nesse sentido, a professora Mônica Ribeiro da Silva, docente associada da Universidade Federal do Paraná e representante do Observatório do Ensino Médio, salientou nas audiências públicas que somente a reformulação curricular do Ensino Médio é um reducionismo e uma simplificação, pois “quando eu reduzo a formação básica comum à metade do currículo, eu estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica” (Ferreti; Silva, 2017, p. 396).

Esse novo delineamento curricular trouxe para o Ensino Médio algumas alterações, dentre as principais podemos citar: (a) aumento da carga horária anual; (b) a implementação de cinco itinerários formativos conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino e demanda local (quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional); (c) a obrigatoriedade

³ Parte dessa oposição também foi composta por Associações Nacionais de Pesquisa, as quais repudiaram a Reforma do Ensino Médio. Dentre elas, destacam-se:

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio:** autoritária na forma e equivocada em conteúdo. 2016. Disponível em:

<https://legado.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf > Acesso em 22 jul. 2024.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto contra a Medida Provisória N. 746/2016.** 2016. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>> Acesso em 22 jul. 2024.

SBEEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia. **Nota da Diretoria Executiva Nacional da SBEEnBio sobre a reforma do Ensino Médio.** 2016. Disponível em: <<https://www.sbenbio.org.br/geral/nota-da-diretoria-executiva-nacional-da-sbenbio-sobre-a-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em 22 jul. 2024.

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Carta aberta da ABRAPEE em que se manifesta contrária à medida provisória do ensino médio (MP 746) e ao Projeto de Emenda Constitucional PEC 241 (agora PEC 55/2016).** 2016. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/2016/11/09/carta-aberta-da-abrapee-em-que-se-manifesta-contraria-a-medida-provisoria-do-ensino-medio-mp-746-e-ao-projeto-de-emenda-constitucional-pec-241-agora-pec-552016/>>. Acesso em 22 jul. 2024.

apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; e (d) a possibilidade de docência de disciplinas profissionalizantes para sujeitos com “notório saber” (Brasil, 2017).

Torna-se necessário pontuar que a implementação dos itinerários formativos citados acima mostrou-se importuna diante da realidade das escolas brasileiras, as quais não possuem estruturas e recursos – financeiros, materiais – para ofertar os cinco itinerários aos alunos/as (Riguetti; Castro; Silva, 2019).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível destacar que os itinerários formativos ocasionaram – e ocasionarão – prejuízos educacionais aos alunos/as do Ensino Médio, pois tais circunstâncias empobrecem e fragmentam ainda mais a Educação Básica, alinhando-a às demandas mercantis para a formação do trabalho humano explorado e desqualificado. Por conseguinte, a fragmentação do conhecimento em itinerários formativos “optativos” torna-se um fator limitante de acesso ao conhecimento científico pelos estudantes, visto que nem todos terão a possibilidade de acessar integralmente os conteúdos escolares (Furtado; Silva, 2020), ainda mais devido à não obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários nas escolas.

Esta nova lei, difundida pelo Ministério da Educação através de veículos de informação⁴, objetivava a conquista da população em aderir à proposta da reforma, utilizando como um dos principais argumentos a tese de que os estudantes poderiam escolher a área do conhecimento que gostariam de aprofundar. Porém, para além desta pseudorrealidade atrativa, ela

apresenta-se mais como deforma do Ensino Médio do que necessariamente como avanços para a Educação Básica, apresenta claramente o alinhamento com a formação para o Mercado de Trabalho no sentido de formação de capital humano e mão de obra barata e semiqualiificada. (Souza, 2018, p. 153).

Ainda, é possível perceber um viés meritocrático atrelado às narrativas de “escolha” dos itinerários formativos pelos estudantes. Pois, tal como expresso nas propagandas do Ministério da Educação, “seu futuro depende de você” e “agora você

⁴ Propagandas sobre o “novo” Ensino Médio difundidas no canal oficial do Ministério da Educação em 2017, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk
<https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLiv4Q>
<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>
https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY
 Reportagem realizada pelo portal de notícias “G1”: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-deslocar-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em 20 jul. 2024.

escolhe o que estudar”. Nesta concepção, o sucesso ou fracasso escolar vincular-se-ia às escolhas individuais do sujeito na sua trajetória pelo Ensino Médio, criando mais uma camada para velar a falsidade das explicações de cunho neoliberal sobre as histórias de sucesso ou fracasso destes estudantes, como mais uma justificativa ideológica para a falta de condições concretas para o ensino escolar.

Concordamos com Saviani (2020) quando o autor evidencia que esta reforma contribui com a crescente disparidade na oferta de uma educação de qualidade já existente entre escolas públicas e privadas. O autor explica que, ao implementar itinerários formativos e discursos que enfatizam falsos benefícios da educação técnica e profissional, a formação dos jovens, filhos da classe trabalhadora, mais uma vez ficaria limitada ao direcionamento para o mercado, formando mão de obra para atender às necessidades do capital. Indo, assim, de encontro com a finalidade da educação, a qual é a humanização dos sujeitos. Em contrapartida, as instituições privadas continuam a ofertar disciplinas basilares para uma formação de qualidade e, ainda, exercem influências nas formulações de políticas públicas para a educação e fomentam o apostilamento das escolas públicas, que carece de bons conteúdos (Saviani, 2020).

Entre outros pontos críticos abordados pelo autor, destacamos:

- a) empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que, para a oferta de qualquer modelo formativo, é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas;
- b) possibilita a ampliação da presença do “setor produtivo” no campo da formação técnica e profissional;
- c) silencia em relação à forma como se garantirá o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (Saviani, 2020, p. 8-9).

Tais pontos explicitam o ataque à formação da classe trabalhadora e o impedimento a uma educação de qualidade, pública e gratuita, conforme consta na Constituição. É manter a perpetuação dos interesses burgueses por meio de um desmonte brutal da educação.

É importante pontuar que, em 2024, com o objetivo de revogar alguns pontos estruturais da Reforma do Ensino Médio, o Governo Federal sancionou a Lei nº 14.945/24. Sobre as principais mudanças trazidas com esta nova lei, destaca-se o aumento da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), que passou de 1.800 para 2.400 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio, enquanto os

itinerários formativos foram reduzidos para 600 horas, totalizando, assim, 3.000 horas (BRASIL, 2024). De acordo com o Ministério da Educação, a ampliação dessa carga horária obrigatória foi necessária para que todas as disciplinas fundamentais para a formação do aluno sejam garantidas no currículo (Brasil, 2024).

Outro ponto modificado foi a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, que anteriormente haviam sido reduzidas ou incluídas apenas nos itinerários formativos. Ainda, sobre estes últimos, além da redução da carga horária para 600 horas, estabeleceu-se que cada escola deve oferecer, pelo menos, dois itinerários formativos distintos (BRASIL, 2024). Sobre a implementação dessas mudanças, ela será realizada de forma gradativa ao longo de três anos. O Governo Federal prevê começar “a implementação do ensino médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do ensino médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a segunda série e, em 2027, para a terceira” (Brasil, 2024).

Em suma, as principais diferenças entre ambas as leis podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Diferenças entre a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e a Reforma aprovada em 2024.

Aspectos do Ensino Médio	Reforma de 2017	Reforma de 2024
Carga horária total	3.000 horas	3.000 horas
Formação Básica Geral	1.800 horas	2.400 horas
Itinerários formativos	1.200 horas	600 horas
Obrigatoriedade das disciplinas	Flexibilizada nos itinerários formativos	Reintroduzidas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física
Ensino Técnico	1.800 horas de formação geral 1.200 horas nos itinerários	2.100 horas de formação geral (300 horas destinadas a conhecimentos específicos da área de formação) 900 horas mínimas de itinerários (podendo chegar a 1.200)
Implementação	2022	2025

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Mesmo com a correção de alguns aspectos da antiga lei, a nova reforma de 2024 não altera os princípios neoliberais implementados na educação, pois mantém uma lógica de ensino profissionalizante à classe trabalhadora, enfatizando

conhecimentos pragmáticos como qualificação para o mercado de trabalho. Ainda, a reforma não revoga a influência dos setores privados na educação pública, mantendo a parceria público-privada e o processo de mercantilização das escolas.

Esta conjuntura política e educacional, além de enfraquecer a oferta de uma educação pública de qualidade e o pleno acesso aos conhecimentos pelos alunos/as, torna-se também um fator agravante na precarização do trabalho dos professores/as. Nas análises de Abreu, Cruz e Soares (2023) sobre o mal-estar docente, evidenciaram que, além da culpabilização dos professores/as pelo insucesso escolar dos estudantes, do desprezo social e político à categoria docente e do baixo salário, as políticas públicas educacionais, a exemplo da atual reforma do Ensino Médio, contribuem para o adoecimento docente ao instituírem currículos e práticas pedagógicas padronizadas que vão de encontro à essência da educação: humanizar.

Desta forma, assim como as políticas educacionais afetam as práticas pedagógicas em sala de aula, estas, por sua vez, influenciam o estudo dos alunos/as, visto que a aprendizagem ocorre por meio da relação intersíquica entre professor/a-aluno/a. Logo, em vista do histórico do Ensino Médio, somado a condições precárias de formação humana, que alienam e adoecem docentes, há a possibilidade de a atividade de estudo dos alunos/as também transformar-se em atividade alienada, indo de encontro com a retórica da referida lei.

Diante desse cenário, a realização de uma pesquisa centrada no Ensino Médio público se mostra viável e relevante, uma vez que a compreensão da realidade dessa etapa educacional e das contradições presentes em seu meio possibilitaria encontrar seus limites e possíveis caminhos para o enfrentamento, no âmbito profissional, pedagógico e social, da alienação educacional dos sujeitos.

Posto isso, esta pesquisa foi construída tendo como objetivo geral compreender os reflexos da alienação na atividade de estudo de estudantes do Ensino Médio público do município de Ponta Grossa. Elaboraram-se ainda três objetivos específicos, sendo eles: conceituar o fenômeno da alienação a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético; caracterizar a atividade de estudo sob a lente teórica da Psicologia Histórico-Cultural; e analisar a atividade de professores e estudantes a partir da nova organização curricular do Ensino Médio.

Ainda, para que possamos compreender o processo de alienação na atividade de estudo, é necessário reconhecer que este é um fenômeno social abrangente, que

vai além da esfera educacional. Além disso, é importante também conhecer as características da atividade de estudo para que, posteriormente, identifique-se nesta atividade o fenômeno da alienação. Com isso, este trabalho foi construído sob a lente da teoria da alienação em Marx e de como este fenômeno social se expressa no psiquismo do sujeito, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente a Teoria da Atividade de Leontiev e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento de Elkonin.

Buscando alcançar o objetivo enunciado, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento metodológico da pesquisa de campo. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública pertencente à Rede Estadual de Ensino do Paraná, nos meses de outubro a dezembro de 2023, posteriormente à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), através da Plataforma Brasil, sob nº 73754523.2.0000.0105.

Com isso, o trabalho contou com a participação voluntária de 23 estudantes e 8 professores/as, por meio da realização de observação participante e entrevista semiestruturada. A primeira foi realizada no mês de outubro de 2023, em três turmas do Ensino Médio. Para registrar as informações, utilizou-se um diário de campo, no qual os dias e acontecimentos eram descritos e, posteriormente, teciam-se reflexões que auxiliaram na análise dos resultados.

Por sua vez, as entrevistas foram conduzidas no final de novembro e início de dezembro do mesmo ano, com a participação de 8 alunos/as e 4 professores/as, selecionados por meio de sorteios. Reitera-se que este sorteio foi realizado somente com os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. Seguindo um roteiro previamente elaborado, disponibilizado no apêndice A, as entrevistas com os/as professores/as somaram 3 horas e 43 minutos, enquanto as entrevistas com os/as alunos/as totalizaram 6 horas e 40 minutos. As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, no período de dezembro a janeiro de 2024.

Sobre a colaboração voluntária dos sujeitos da pesquisa, foram realizados todos os cuidados éticos, incluindo a obtenção do consentimento informado dos participantes, mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento. O roteiro das entrevistas, assim como os modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de

Assentimento, estão disponibilizados nos Apêndices A, B, C e D, respectivamente.

Reitera-se ainda que as entrevistas foram analisadas com base na metodologia proposta por Aguiar, Soares e Machado (2015). Esta abordagem metodológica envolve a criação de pré-indicadores, que são agrupados em núcleos de significação, os quais possibilitam a compreensão dos sentidos e significados que os participantes atribuem às suas vivências e ao contexto social no qual estão inseridos. Ademais, para uma melhor organização, as especificidades da escola e dos participantes serão descritas no capítulo metodológico deste trabalho.

Assim, para alcançar o objetivo da pesquisa, organizamos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a construção histórica e social do conceito de alienação, abordando algumas das suas definições ao longo da história, em diferentes áreas do conhecimento, até sua formulação a partir de Marx, destacando suas implicações sociais e educacionais. No segundo capítulo, discutiram-se alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na Teoria da Atividade, buscando compreender a atividade de estudo, sua relação com o desenvolvimento humano e como a alienação se reverbera nas ações humanas que estruturam esta atividade. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Por fim, no quarto capítulo, fez-se a análise dos dados empíricos coletados e organizados em núcleos de significação, que evidenciam as percepções de professores/as e alunos/as sobre o Ensino Médio, a atividade de estudo e as contradições da educação pública no contexto da atual Reforma Educacional

1 O FENÔMENO DA ALIENAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A alienação, como um fenômeno histórico e social, tem uma gênese e fatores que permitem sua perpetuação. Em outras palavras, não é um processo natural e infundável, mas sim originado a partir das relações (des)humanas em diferentes modos de produção, pautados na exploração, dominação e pauperização dos indivíduos (Mészáros, 2006).

A necessidade de explorar o conceito de alienação parte da afirmação de Mészáros (2005), o qual sinaliza que a consequência desta lógica capitalista, perpetuada na sociedade através de mecanismos em diferentes esferas sociais, é também a alienação da educação, visto que está intrínseca ao processo de trabalho. Visando manter a exploração e dominação capitalistas, a educação passa a exercer uma formação para o trabalho desumanizado, que busca manter o sujeito em um estado de passividade perante os problemas sociais.

Com isso, este capítulo explorará algumas definições atribuídas ao conceito de alienação, desde as apropriações no campo da medicina, partindo posteriormente para definições filosóficas. Neste ponto, ressaltamos que, diante das limitações inerentes a este estudo, o objetivo do primeiro capítulo não é fornecer uma exaustiva revisão das múltiplas significações atribuídas à alienação em diversos contextos acadêmicos e sociais, mas sim a apresentação de algumas das principais definições deste fenômeno, pois, conforme afirma Mészáros (2006, p. 31-32), “o conceito de alienação pertence a uma problemática vasta e complexa e [...] acompanhar seu desenvolvimento em detalhes demandaria volumes copiosos”.

Ademais, para uma compreensão do conceito de alienação e seus impactos sociais e educacionais, a escolha de uma abordagem epistemológica que vá ao encontro do objeto de estudo torna-se necessária e implica também em como pensar o fenômeno. Esta escolha é sempre intencional. Conforme já sinalizado por Rossler (2004, p. 86), “[...] não podemos fugir do compromisso de escolher de que lado estamos”, assim, para explicar o fenômeno da alienação, utiliza-se como base o Materialismo Histórico-Dialético.

1.1 UMA DOENÇA MENTAL: O CONCEITO MÉDICO DA ALIENAÇÃO

Historicamente, o conceito de alienação adquiriu diferentes significados, tornando-se um conceito pluridimensional ao ser adotado em explicações médicas, filosóficas, psicológicas, religiosas, econômicas e educacionais (Branco, 2008). No contexto europeu, durante a transição entre os séculos XVII e XVIII, o termo alienação começa a ser utilizado para descrever pacientes “desprovidos de razão” e/ou apartados da realidade. A loucura, considerada uma doença mental, passa a ser nominada de alienação mental (Tavares; Hashimoto, 2009). Impregnada de narrativas moralizantes e civilizatórias que se instauraram nesta época, o louco – alienado mental – despertava na sociedade medo e piedade, passível a transgredir leis e costumes socialmente aceitos (Teixeira, 2019). Com isso, rotulou-se o louco como um sujeito perigoso, desagradável e “fora de si”.

Este sujeito alienado, transgredindo os valores e comportamentos da dita “normalidade” social, começou a ser internado em hospitais psiquiátricos, ambientes de controle e “cura” dos alienados (Tavares; Hashimoto, 2009). É importante destacar que a efervescência social e política do século XVIII, com a crise da aristocracia e ascensão da burguesia, fez crescer o número de sujeitos em situação de extrema pobreza. Com isso, nesses hospitais também eram internados os pobres, mendigos, idosos, presos políticos, órfãos etc. (Teixeira, 2019). Além da superlotação que havia nesses hospitais, os internados também eram submetidos a vários tipos de humilhações e punições, como controle do tempo, do vestuário, do espaço, dos hábitos e da alimentação; assim como a supostos tratamentos médicos brutais, como o eletrochoque e a lobotomia (Matos-de-Souza; Medrado, 2021).

A título de ilustração deste quadro, no Brasil, durante a década de 1900, o Hospital Colônia, localizado em Barbacena/MG, tornou-se conhecido como o “local do holocausto brasileiro”, sendo um espaço onde os sujeitos internados eram submetidos a condições desumanas, sendo humilhados, maltratados, espancados e, em muitos casos, vítimas de abuso sexual. Neste ambiente, os “alienados mentais”

[...] vestiam uniformes esfarrapados, tinham as cabeças raspadas e pés descalços. Muitos, porém, estavam nus. Luiz Alfredo [fotógrafo de O Cruzeiro] viu um deles se agachar e beber água do esgoto que jorrava sobre o pátio e inundava o chão do pavilhão feminino. Nos banheiros coletivos, havia fezes e urina no lugar de água. Ainda no pátio, ele presenciou o momento em que carnes eram cortadas no chão. O cheiro era detestável, assim como o

ambiente, pois os urubus espreitavam a todo instante. Dentro da cozinha, a ração do dia era feita em caldeirões industriais. Antes de entrar nos pavilhões, o fotógrafo avistou um cômodo fechado apenas com um pedaço de arame. Entrou com facilidade no lugar usado como necrotério. Deparou-se com três cadáveres em avançado estado de putrefação e dezenas de caixões feitos de madeira barata (Arbex, 2013, p.74 apud Matos-de-souza; Medrado, 2021).

Nesse cenário, objetivando recuperar os alienados mentais para torná-los aptos a viver nesta nova sociedade que se desenvolvia, surge a primeira especialidade médica: o alienismo. Os médicos alienistas eram encarregados de tratar e recuperar os alienados mentais nos ambientes manicomiais, fazendo com que também incorporassem os princípios ideológicos liberais da nova ordem econômica (Teixeira, 2019).

No entanto, a situação precária e desumana dos sujeitos internados em manicômios, os quais foram estigmatizados, humilhados, violentados e excluídos entre os séculos XVIII e XX, bem como o autoritarismo médico que se instaurou nesses ambientes, fez com que surgisse o movimento antimanicomial (Lüchmann; Rodrigues, 2007), originado durante a década de 1960, que reformulou significativamente a área psiquiátrica e que se mantém como bandeira de luta de diversos movimentos sociais ligados ao campo da saúde mental. Neste contexto, deixou-se de rotular os pacientes como alienados mentais.

Para além da área médica, mas incorporando um sentido geral de um sujeito que está apartado/separado de algo ou alguém, a alienação foi estudada e teorizada por outros campos do conhecimento, dentre eles a filosofia, como veremos adiante.

1.2 DETERMINANTES TEÓRICOS DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO EM MARX

Além da área médica, a adoção do conceito de alienação também foi incorporada em definições filosóficas e fenômenos sociais, adquirindo significados distintos de acordo com a abordagem epistemológica utilizada (Kreling, 2021). Em uma perspectiva filosófica, este conceito foi inicialmente usado por Rousseau em sua teoria sobre o pacto social (Saviani, 2004), afirmando que a sociedade aliena o indivíduo de sua natureza humana, no sentido de que, para este autor, nascemos naturalmente puros e a sociedade, ao nos corromper, separa-nos desta pureza original. Apesar de utilizar o termo, Rousseau não aprofundou suas reflexões sobre a alienação em si.

Este conceito será posteriormente mais bem explorado pelo filósofo Hegel,

em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, em 1807, assim como na década de 1840 por Feuerbach, a partir da sua obra *A Essência do Cristianismo* (Castro, 2016). Para a teoria idealista de Hegel, o sujeito da alienação é o espírito. Com isso, a alienação se dará a partir do não reconhecimento deste espírito de uma realidade não criada por ele. É uma realidade na qual o espírito não se reconhece, pois ela não é um produto de sua consciência (Kreling, 2021). Já a teoria materialista mecanicista de Feuerbach irá situar a alienação no âmbito da religião, explanando que, historicamente, os sujeitos criaram seus deuses e, no entanto, atribuem-lhes suas próprias existências a essas divindades, ou seja, “o criador humano imaginaria ter sido criado por sua criatura divina” (Grespan, 2021), o que, de certa forma, também caracteriza um afastamento do sujeito da realidade.

Ainda no âmbito filosófico, Marx discorrerá acerca da alienação a partir da sua teoria nomeada Materialismo Histórico-Dialético. Esta teoria foi elaborada pelo filósofo durante suas análises acerca da problemática central em seus estudos: a sociedade burguesa (Netto, 2011). Ressalta-se que suas considerações sobre esta sociedade, bem como sobre o fenômeno da alienação, partiram da incorporação de teorias já existentes de intelectuais da época (Netto, 2011), tais como David Ricardo, Adam Smith, dentre outros. Ao incorporar tais teorias, tecia suas críticas e delineava uma superação em âmbito teórico.

Neste ponto, é necessário salientar que a compreensão de crítica para Marx difere daquela propagada no senso comum. Para ele, a crítica se valeria de elucidar conscientemente os fundamentos de um fenômeno, processo ou ideia, por meio do movimento de apropriação, negação e superação (Netto, 2011). Em outras palavras, ao criticar algo, Marx utilizava de uma determinada teoria o que considerava válido, mas colocando em um plano de superação da formulação original.

Com isso, um dos filósofos já citados de quem Marx se apropriou teoricamente foi Hegel. Uma das principais influências deste autor para Marx é a dialética hegeliana e a concepção da historicidade dos processos sociais. A dialética hegeliana parte de um movimento entre ideias opostas, constituindo-se em três unidades principais: a tese, a antítese e a síntese. Costa (2010, p. 63) sumariza o movimento dialético formulado por Hegel:

A tese pode ser entendida como o momento da afirmação; a antítese é o momento da negação da afirmação, gerando a tensão que origina a síntese,

o último momento que corresponde à negação da negação, ou seja, é o resultado da antítese anterior, no qual suspende a oposição entre a tese e a antítese.

Com isso, a dialética hegeliana exige um movimento de contradições entre essas unidades, em que, ao final, teremos uma superação da ideia original. No entanto, apesar das contribuições de Hegel para a construção da sua dialética, Marx denuncia os limites idealistas nas formulações do filósofo, reformulando uma dialética a partir da materialidade da vida social, visto que, para ele, o movimento histórico e as contradições das relações sociais são impulsionados a partir de uma base material, ou seja, de condições concretas (Netto, 2011).

Além de Hegel, outro filósofo também anteriormente citado que influenciou as bases teóricas de Marx foi Feuerbach. A contribuição desse filósofo deu-se na formulação do materialismo marxiano (Netto, 2011). No entanto, ao se apropriar de sua teoria, assim como em Hegel, Marx pontua as limitações do materialismo de Feuerbach, o qual atribuía um caráter naturalista à essência do ser, argumentando que o sujeito é um ser natural em sua existência concreta (Costa, 2010). Incorporando-o e superando-o, Marx acrescentará ao seu materialismo a dimensão histórica da concretude do ser humano. Com tais fundamentos, o Materialismo Histórico-Dialético pauta-se no ser humano real, que nasce, cresce e desenvolve-se mediante as contradições sociais e as relações de produção que constituem as condições materiais essenciais para o desenvolvimento social e humano.

Destaca-se que, para Marx, a teoria é “o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2011, p. 21). Ao afirmar a importância de construir uma teoria a partir da realidade concreta, a compreensão desta iniciará por sua aparência, tal como ela é empiricamente. Este movimento será necessário para descobrir as múltiplas determinações que regem um fenômeno e a realidade de modo geral. Assim, ao apreender esta realidade empírica, deve-se partir para um movimento abstrato – no plano ideal – para descobrir a estrutura e a dinâmica desta realidade, ou seja, sua essência (Netto, 2011). A partir daí, teremos o que Marx chamou de concreto pensado, o qual é “o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, quanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (Netto, 2011, p. 45).

Visto que o objeto de estudo de Marx era a sociedade burguesa, sua teoria é

a reprodução ideal da gênese, consolidação, desenvolvimento e crise desta sociedade. Além disso, como Marx vivenciou as mudanças sociais trazidas com o capitalismo, bem como suas consequências para uma parcela da sociedade, sua pesquisa não pressupõe uma neutralidade diante da realidade. Com isso, sua teoria trará uma concepção revolucionária, visando à superação da sociedade capitalista pela luta coletiva do proletariado.

Um dos conceitos essenciais para compreender o fenômeno da alienação nessa sociedade que Marx analisava é o trabalho. Desta forma, nossa compreensão sobre o fenômeno da alienação se iniciará a partir da definição de trabalho no Materialismo Histórico-Dialético, tanto esta atividade em seu sentido ontológico quanto histórico, que será abordado na próxima seção. Posteriormente, apresentamos como a alienação se manifesta na sociedade capitalista por meio desta atividade.

1.3 AS FACES ONTOLÓGICAS E HISTÓRICAS DO TRABALHO

A partir das transformações sociais colocadas pela Revolução Industrial, o movimento de liberdade e emancipação política defendido pela Revolução Francesa, durante o século XVIII, impulsionou uma nova reconfiguração social, como parte da crise da organização feudal e da ascensão de uma nova forma societal: o capitalismo. No entanto, as promessas de liberdade e emancipação tornaram-se falaciosas à medida que

“[...] a revolução [...] lançou as bases da moderna sociedade burguesa; ao fazê-lo, gerou, ao mesmo tempo, o caráter contraditório do desenvolvimento social, a dilaceração do ser social, a cisão e a autoalienação do homem em grau máximo. [...] a dilaceração e a cisão do homem não foram abolidas pela emancipação política, mas, ao contrário, foram elevadas a seu grau máximo” (Lukács, 2007, p. 169).

O autor afirma que a emancipação política perpetrada pela revolução burguesa não chegou à emancipação humana; ao contrário, passou a impor profundas restrições a esta. Neste contexto, há o surgimento de dois novos estratos sociais, que divergiam em suas defesas, comportamentos, ideais e, principalmente, no acúmulo das objetivações produzidas historicamente: a burguesia e o proletariado (o explorador e o explorado). Enquanto a primeira classe experimentava um grande enriquecimento por meio da expansão econômica e produtiva, consolidada pela posse dos meios de produção, o segundo grupo vivenciava uma expansão da miséria e da

exploração. Essas condições, como destacado por Duarte (2004), serviram – e continuam a servir – como alicerces fundamentais para a sustentação do sistema capitalista.

Desta forma, ao ser apartado das riquezas – históricas, econômicas, científicas e culturais – uma das alternativas que resta ao proletário (em muitos casos) é sujeitar-se a uma existência assalariada, atendendo aos caprichos do capitalista, o qual tornou-se detentor dos meios de produção (Marx, 2004). Em outras palavras, ao se sujeitar (e ser sujeitado) para não morrer de fome, é o/a trabalhador/a que irá sustentar (entre outros fatores) o lucro do capitalista. O capital, portanto, está balizado na exploração de sujeitos trabalhadores/as, nas condições de trabalho que estes terão (quase sempre exaustivas e desumanas, que levam ao adoecimento físico e mental) e, além de tudo, no desconhecimento da própria classe trabalhadora enquanto classe explorada e dominada.

Vivendo em uma sociedade capitalista já consolidada e observando a dilaceração humana dos sujeitos e as situações degradantes a que eram submetidos, Marx irá dedicar 40 anos de estudo para desenvolver sua teoria social sobre a origem, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa (Netto, 2011). Além das contribuições em âmbito acadêmico, seus esforços intelectuais também transcendiam para ações práticas em prol da classe trabalhadora, evidenciando seu engajamento ativo no panorama político da época. Marx, por meio da redação de textos e manifestos, veiculou denúncias acerca das problemáticas inerentes ao sistema capitalista, ao mesmo tempo que propunha sua superação a partir de uma nova forma de organização social e de produção, denominada de comunismo (Branco, 2008).

Marx (2011) esclarece que esta sociedade em que os sujeitos se defrontam com conflitos e contradições é criada a partir da ação, mais ou menos consciente, dos próprios sujeitos, influenciados por sua herança material, cultural, ideológica etc. Nas palavras do autor, “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 25). Isso significa que fazer história é transformar condições societárias de vida, sabendo que tal transformação se opera sob muitas adversidades. Frente a isso, não nos cabe afirmar, nem compactuar com falácias que asseveram que esta sociedade, na qual

vivenciamos diariamente uma pauperização mundial, é infundável. Mesmo que as narrativas burguesas a coloquem como tal, ela é histórica. Ou seja, teve uma gênese e terá um fim. No entanto, este fim deve ser coletivo, consciente e empregado de lutas políticas e sociais. É a classe trabalhadora que irá derrubar a “mão invisível da burguesia”.

Ao concordarmos com a afirmação de Marx sobre a construção da realidade a partir de interações humanas, é pertinente destacar neste momento a concepção marxiana acerca do ser humano. Para compreendermos este sujeito, responsável pela edificação (consciente ou não) do mundo em que vive, é necessário explicitar que seu desenvolvimento histórico é caracterizado por saltos ontológicos que permitem a aquisição de novos atributos e formas de ser e estar no mundo.

Com isso, o ser será caracterizado mediante três esferas ontológicas: inorgânico, orgânico e social (Lukács, 2013). Modificando-se a partir de processos químicos e físicos, o ser inorgânico é completamente autônomo, não dependendo de outros seres para existir e transformar-se. Com o salto ontológico⁵, vislumbramos o desenvolvimento de uma nova esfera do ser: o orgânico. Em uma dependência direta com o primeiro ser, o ser orgânico tem como característica que o difere a possibilidade de reprodução entre organismos da mesma espécie, desenvolvendo novas características e instintos que serão transmitidos biologicamente para seus descendentes.

Por fim, o ser social possuirá leis distintas dos seres citados acima, as quais não são supridas por explicações exclusivamente físicas, químicas e biológicas. Com isso, tornou-se necessário investigar e compreender as leis sociais, a fim de entender esse sujeito para além da aparência. Ressalta-se aqui que o ser social também é orgânico e, sobre este aspecto, Marx (2004, p. 84) destaca que:

O homem vive da natureza, quer dizer que a natureza é seu corpo, com a qual tem que se manter em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem está ligada com a natureza não tem outro sentido que o de que a natureza está ligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

No entanto, apesar de orgânico, o ser social não se limita a ele, pois, com seu

⁵ É necessário pontuar que o salto ontológico, assim como descrito por Lukács (2013) não deve ser analisado e compreendido de forma linear e ininterrupta. Este salto ontológico, responsável por novas configurações, relações, leis e formas de ser e estar no mundo, é marcado por rupturas, aproximações e afastamentos, além da codependência entre os seres.

salto ontológico, desenvolveu suas características, qualidades, organizações e leis que, por meio da comunicação consciente (linguagem), são transmitidas para as gerações posteriores. Ou seja, a condição humana não se restringe meramente a aspectos fisiológicos e ambientais, à semelhança de outros seres naturais. É imperativo transcender essa abordagem, implicando uma diferenciação na relação do homem com a natureza em comparação com outros animais. Distinguindo-se dos demais, o ser humano exerce influência consciente sobre a natureza. Sobre isso, Marx (2004, p. 84) destaca que:

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz de sua própria atividade vital objeto de sua vontade e de sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual o homem se funda imediatamente. A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal.

O sujeito não apenas age ou sabe fazer coisas; o ser humano é o único que sabe que age/sabe. Ao ter consciência de sua ação, o homem transforma a natureza e, no mesmo processo, modifica a si mesmo. Em outras palavras, ele se transforma humanizando-se ao mesmo tempo em que transforma a natureza dada em natureza humanizada (Peto; Veríssimo, 2018). Dentro desse contexto, a consciência da ação humana converge para a categoria central nos estudos de Marx: o trabalho (Netto, 2011).

O trabalho, em seu sentido ontológico, assume um papel fundamental na humanização do homem, configurando-se como sua essência (Saviani, 2004). Esta atividade laboral, exclusivamente humana, implica na transformação consciente da natureza de acordo com necessidades individuais e, principalmente, coletivas. No processo dessa transformação, os indivíduos têm a capacidade de criar desde instrumentos simples até máquinas mais complexas, objetivando seus conhecimentos e aptidões (Lessa; Tonet, 2008). Nessa objetivação estará a história da humanidade. Além disso, é somente no trabalho em seu sentido ontológico que os sujeitos poderão contemplar e usufruir de uma realidade criada por eles.

Manacorda (2007), ao teorizar sobre esta atividade, discorre que ela é

[...] uma atividade vital humana [...] que se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças

produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente. [...] e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo, modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (Manacorda, 2007, p. 65, p. 74).

Nesse sentido, o trabalho, entendido como uma categoria ontológica fundamental da existência humana, apresenta-se como uma presença ativa do ser humano no mundo e, ao modificar a natureza e transformar-se, ele transcende limitações por meio da aquisição de novas qualidades, funções psicológicas e características sociais. Também, o caráter consciente deste trabalho possibilita aos sujeitos realizarem o movimento no plano das ideias daquilo que será objetivado. Todo o resultado de seu trabalho pode ser idealmente antecipado pelo sujeito. Marx (2016) afirma essa ideia ao constatar que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na cabeça do trabalhador (Marx, 2016, p. 212).

Essa característica do ser social possibilita aos humanos (re)criarem sua materialidade de acordo com seus desejos e necessidades, adequando-a ao surgimento de novas necessidades. Na vida em sociedade, essas necessidades não são imutáveis. Pelo contrário, ao criar um objeto, seres humanos criam novas necessidades (Andery et al., 1996), em um processo contínuo de transformação e satisfação. Ao (re)criar novos objetos e necessidades, os sujeitos desenvolvem suas capacidades físicas e intelectuais, construindo a vida em sociedade, o conhecimento, a cultura e construindo-se como ser social.

Desta forma, a realidade ideal e material dos sujeitos, seus conhecimentos e necessidades só se constituirão como tal na sociabilidade de uns com os outros. Um sujeito depende do outro para educar-se, para produzir sua materialidade, sua cultura, seus conhecimentos e, principalmente, para ser humano. Nesta teia de relações, constrói-se um arcabouço de saberes e objetivações que serão a base para o desenvolvimento de gerações futuras (Duarte, 2004). Em outras palavras, cada indivíduo irá se apropriar de produções existentes e, por meio de sua atividade consciente, ressignificará tais saberes e (re)construirá novos modos de ser, estar e agir.

Entretanto, esta apropriação, na sociedade capitalista, é somente ideal,

impossível de ser efetivada para todos os seus membros. Esta apropriação é restrita (intencionalmente) a poucos. Com isso, a expressão que podemos vivenciar e observar, majoritariamente, é o trabalho em seu sentido histórico (Manacorda, 2007), ou seja, uma atividade que não é livre e não supre nossas necessidades subjetivas e coletivas. Essa historicidade atribuiu ao trabalho uma expressão/condição negativa, pois “[...] nas condições historicamente determinadas [...] o trabalho submete os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho [explorado]” (Manacorda, 2007, p. 59).

Assim, na sociedade capitalista, o trabalho é sinônimo de exploração, de cansaço, de concorrência, de dominação, de adoecimento e de alienação. O trabalho torna-se do outro, torna-se alheio e estranho; por meio dele, os sujeitos produzem um mundo sem reconhecê-lo como seu. Logo, a riqueza – intelectual e material – não pertence mais ao gênero humano, mas sim, torna-se propriedade privada da burguesia (Duarte, 2004).

Neste ponto, é necessário questionarmos as consequências da naturalização desta sociedade, pois quais impactos os/as trabalhadores/as têm em suas vidas sendo privados do resultado do seu trabalho? Por que naturalizamos nossa própria exploração? Essas e outras questões exploramos na sequência deste capítulo, o qual volta enfocar a alienação a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético.

1.4 ALIENAÇÃO EM MARX: CONCEITO E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

A alienação, conceito presente em diversas áreas do conhecimento, como já explicitado anteriormente, é estudada, pesquisada e debatida há várias décadas. No entanto, o crescente estado de barbárie, o desmonte de instituições públicas, a precarização intencional da educação escolar, dentre outras ações perversas direcionadas à pauperização da classe trabalhadora, faz emergir a necessidade de resgatar este conceito, visto que ele assume um dos papéis centrais na compreensão destas problemáticas. Além disso, é apreendendo os fatores que engendram a alienação — que, por sua vez, conduz à alienação da própria consciência humana (Martins, 2004) — que seremos capazes de pensar em ações práticas de luta que superem o embate narrativo e busquem caminhos para combater tal lógica alienante,

apontando no sentido da emancipação humana em âmbito econômico, político, social e educacional.

A alienação e suas implicações sociais foram um dos focos dos estudos de Marx durante as análises que fez sobre a sociedade burguesa. Como dito, sua concepção sobre a alienação irá divergir de Hegel e Feuerbach, ao situar o fenômeno em uma dimensão histórica e material, assim como na sua relação com o trabalho na sociedade capitalista. Com isso, Marx (2004) esclarece que a sociedade burguesa torna o trabalho uma atividade abstrata, que submete o/a trabalhador/a a uma miserabilidade, colocando-o em uma condição de mercadoria perante os capitalistas, restringindo-o/a, desta forma, a duas opções: “à fome, ou o obriga a sujeitar-se a todas as exigências desse capitalista” (Marx, 2004, p. 24).

Essa condição do/a trabalhador/a não desaparece, mesmo nas melhores condições da sociedade capitalista. Em diferentes situações, o capitalista pode ter seu lucro aumentado ou estabilizado. No entanto, o/a trabalhador/a sempre perde algo: salário, direitos, benefícios, saúde e até a própria vida. Sobre os diferentes contextos em que o capitalismo pode se encontrar, Marx (2004) apresenta três possibilidades. A primeira delas é a situação regressiva da sociedade, na qual há declínios e crises econômicas. Neste momento, “[...] o trabalhador sofre ao máximo” (p. 25), e sua miséria agrava-se e progride rapidamente.

Em uma situação progressiva, os sujeitos obrigam-se à sobrecarga de trabalho em virtude da elevação parcial do salário (Marx, 2004). Todavia, apesar de ser a melhor situação econômica ao/a trabalhador/a, Marx (2004) alerta que “[...] a elevação do salário impele ao sobretrabalho entre os trabalhadores. Quanto mais eles querem ganhar, tanto mais têm de sacrificar o seu tempo e executar trabalho de escravos, desfazendo-se de toda a liberdade a serviço da avareza” (p. 26). Sobre isto, quantos de nós não sentimos na pele a exaustão em busca de mínimas condições de vida? É uma realidade coletivamente compartilhada, mas até que ponto temos consciência desta nossa condição? Até que ponto nos permitem pensar em nosso próprio sofrimento? Trabalhadores/as do comércio e de fábricas; entregadores de aplicativos; costureiras de grandes marcas (tais como Shein, Zara, Riachuelo etc.); autônomos; professores/as... trabalhadores e trabalhadoras que sonham, almejam e buscam melhores condições salariais que representariam uma qualidade de vida satisfatória, mas que são, em sua contradição, um caminho para o adoecimento, para

a medicalização, para a ansiedade, para a depressão e, por fim, para a morte.

Ademais, na última condição econômica descrita por Marx (2004), quando a sociedade alcança uma situação econômica plena, sendo o auge do sistema capitalista, “[...] apenas os mais ricos entre todos podem viver do juro sobre o dinheiro” (p. 26). Diante dessas situações econômicas supracitadas, percebemos que, mesmo que sejam criadas condições favoráveis aos/às trabalhadores/as, como a elevação de salários e a progressiva elevação econômica em âmbito macrossocial, a dinâmica fundamental do capitalismo — o acúmulo de capital sob a exploração do trabalho — permanece a mesma. O/a trabalhador/a sempre irá perecer no sistema capitalista, e a riqueza produzida por ele/a, que alavanca o progresso econômico da sociedade, será fruto do seu empobrecimento material e psíquico (Marx, 2004).

Com isso, sob a égide do sistema capitalista, no qual a propriedade privada dos meios de produção fica concentrada nas mãos de uma pequena parcela da população, a divisão do trabalho aparece como uma das estruturas fundantes deste sistema. Essa divisão, por sua vez, eleva os ganhos do capitalista e a força produtiva de trabalho, mas, ao mesmo tempo, torna o/a trabalhador/a unilateral (Marx, 2004) e especializado/a em uma tarefa específica de seu produto final. Este produto final é a objetivação do seu trabalho fixada em um objeto. Nesta configuração, o/a trabalhador/a perde a visão total da sua objetivação, tornando este um objeto alheio de si. Nas palavras de Marx (2004, p. 80), “o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor”. Esse estranhamento do/a trabalhador/a com sua própria criação, com a objetivação do seu trabalho, caracteriza a alienação.

Se analisarmos a etimologia da palavra alienação, Saviani (2004) nos esclarece que um dos seus significados coincide com a concepção de Marx descrita acima. O autor nos explica que:

[...] a palavra "alienação" deriva do adjetivo latino *alienus*, *alia*, *aliud*. *Alius* significa, simplesmente, "outro". Deste adjetivo deriva "alienar", "alienação", "alienado". E são essas expressões que tanto podem significar "tornar outro", "tornado outro", isto é, "objetivar", "objetivação", "objetivado", como "passar para outro", "passado para outro" ou "apropriado por outro". A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É desta segunda acepção que vem o sentido mais corrente de "alienação" e "alienado" para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de

seus próprios atos, de suas próprias obras (Saviani, 2004, p. 29).

Desta maneira, os produtos do trabalho tornam-se estranhos aos/às trabalhadores/as ao serem apropriados por outro — pelo capitalista/não trabalhador. Isso torna o trabalho alienado e, sendo este a essência do ser social, logo evidencia-se também como essência alienada (Saviani, 2004). Este trabalho, que deixou de ser uma atividade humana livre, que satisfaz necessidades primárias e secundárias, para tornar-se trabalho alienado, mortifica o ser humano e rompe com a sua humanidade (Marx, 2004).

Corroborando com esta ideia, Bomfim (1996) acrescenta que, mesmo que no produto de seu trabalho esteja sua potência criativa, sua imaginação ou sua subjetividade, isso lhe é roubado, e o caráter identitário de sua criação torna-se inexistente. A consequência disso é o adoecimento físico e mental do/a trabalhador/a, pois ele "não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito" (Marx, 2010, p. 82).

Esta configuração de trabalho, que pauperiza e adoce o trabalhador, traz diversas consequências, conforme relaciona Mészáros (2006): a) o ser humano está alienado da natureza; b) o ser humano está alienado de si mesmo; c) o ser humano está alienado do seu ser genérico; e d) o ser humano está alienado de seus pares.

A alienação do ser humano em relação à natureza ocorre pela cisão do trabalhador com sua matéria-prima, com o mundo exterior sensível (Mészáros, 2006). Em outras palavras, os meios de produção — que compreendem os elementos naturais e os instrumentos necessários à realização do trabalho — tornam-se propriedade privada do capitalista. Por sua vez, expressa a relação do trabalho com o ato de produção (Mészáros, 2006). Neste ato de produção, a sua atividade é estranha a si, é uma atividade que pertence a outro. Nas palavras de Marx (2004, p. 82): "Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto de sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?"

O ser genérico é a expressão da universalidade do sujeito na sua interdependência com o ser orgânico e inorgânico, de forma consciente e transformadora (Marx, 2004). A vida genérica do sujeito produz seus meios de subsistência ao transformar a natureza por meio de seu trabalho. Ao alienar-se de seu ser genérico, o sujeito individualiza sua vida e suas relações e "faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência" (Marx, 2004, p. 85).

A última consequência do trabalho alienado, que aliena o sujeito da sua atividade vital, da sua objetivação e do seu ser genérico, é a alienação do ser humano com seus pares. No trabalho, os sujeitos (re)criam suas relações com seu próprio gênero (humano) e os critérios que serão estabelecidos nessa relação se darão a partir da própria organização do trabalho (Marx, 2004). Desta forma, o modo de produção capitalista, ao coisificar o ser humano, submetendo-o à condição de mercadoria (Marx, 2004), faz com que os/as trabalhadores/as percebam seus semelhantes como uma extensão da produção, criando uma individualidade e competitividade entre eles (Bomfim, 1996).

Sob essa égide, o engendrar do trabalho alienado (que aliena o ser humano de si, do seu ser genérico, da sua natureza e de seus pares) eleva a valorização do mundo das coisas, dos objetos e das mercadorias. A mercadoria é a objetivação do trabalho alienado do ser humano, apropriado por outro pela propriedade privada (Bomfim, 1996). Desta forma, esta mercadoria, produzida pelo próprio trabalhador, só poderá ser adquirida por este via mercado. Ou seja, o trabalhador só se apropriará da sua objetivação ao comprá-la. E o capitalismo, ao tornar tudo “comprável”, torna o próprio trabalhador

[...] uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Nesse sentido, o trabalhador, privado do produto de seu trabalho, das condições materiais qualitativas para seu desenvolvimento e do próprio trabalho como atividade livre e criadora, torna-se coisa. É um objeto produzido e descartado dentro desse sistema (Marx, 2004). O não reconhecimento da sua condição enquanto sujeito imerso no interior do trabalho alienado conduz ao não reconhecimento da situação da sua própria classe social. Não vê no outro sua humanidade e a coletividade capaz de eliminar tal condição alienante. Desta forma, os outros são, para o sujeito, um concorrente a ser vencido. Fomenta-se, assim, ações de cunho violento, individualista e preconceitos multifacetados.

Ao estarmos imersos dentro das determinações e contradições produzidas pela sociedade burguesa, com toda sua limitação, opressão, barbáries e crises, nosso desenvolvimento psíquico estará, inevitavelmente, imbricado com mecanismos

alienantes (Martins, 2004). Uma das consequências disso é a alienação no âmbito individual, ou seja, a alienação da consciência do sujeito (Martins, 2004). Desta forma, outras atividades realizadas pelos seres humanos, além do trabalho, tais como a brincadeira, o estudo e o ensino, tornam-se, em certa medida, igualmente alienadas.

Ao citar que atividades realizadas na escola são alienadas, podemos afirmar que a alienação também se manifesta na educação, em âmbito nacional, por meio das políticas públicas para a educação, assim como em âmbito microssocial, no chão da escola. Notamos essa alienação na medida em que afasta os estudantes do papel emancipador da educação, tornando-os, em vez de críticos, passivos e docilizados frente às demandas, conhecimentos e problemas sociais. Ou seja, há um afastamento dos alunos(as) ao papel social da educação, não se reconhecendo como agentes capazes de transformação social, por meio da internalização de conhecimentos historicamente construídos que podem fundamentar sua ação revolucionária coletiva, com vistas não apenas a uma educação humanizadora, mas também, e principalmente, à emancipação humana.

Este afastamento faz com que a atividade de estudo dos alunos(as) seja afetada, tornando esta uma atividade alienada. A explicação desta condição será abordada a partir da Psicologia Histórico-Cultural no capítulo seguinte desta dissertação, em que se apresentarão alguns pressupostos fundamentais dessa teoria, bem como o conceito de atividade e sua relação com o desenvolvimento humano, a partir da Teoria da Atividade de Leontiev.

2 O SENTIDO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como vimos no capítulo anterior, a alienação é um conceito adotado por diferentes áreas do conhecimento, adquirindo significados opostos a depender da vertente teórica que lhe é empregada. No campo das ciências sociais, a partir dos estudos de Marx sobre a sociedade burguesa, compreende-se a alienação como um fenômeno histórico e social, engendrado a partir das relações de dominação, da divisão social do trabalho e da propriedade privada.

Essas problemáticas incidem no trabalho realizado pelo sujeito que, ao ser desapropriado da sua produção, não reconhece mais o produto do seu trabalho — e seu ato produtivo — como seu. Assim, sua objetivação, o produto, lhe é estranha e ela, assim como seu trabalho em si, pertencem a outro: ao não trabalhador. Desta forma, o ser humano torna-se alienado da sua objetivação, do seu trabalho, de outros sujeitos e da sua própria natureza.

Essas considerações sobre a alienação, manifestada no trabalho alienado, foram necessárias para que pudéssemos entender como ela se evidencia na atividade de estudo dos alunos(as), visto que esta pesquisa busca compreender os reflexos da alienação na atividade de estudo de estudantes do Ensino Médio público do município de Ponta Grossa.

Com isso, após apresentar a alienação em Marx, partiremos para as explicações sobre a Teoria da Atividade a partir da Psicologia Histórico-Cultural, corrente teórica esta que se assume marxista. Antes de aprofundar tais discussões, pontuamos ser necessário tecer breves considerações a respeito do contexto histórico no qual esta abordagem teórica foi originada, visto que ele influenciou os escritos de seus precursores: Vigotski, Leontiev e Luria. Ademais, apresentaremos também alguns conceitos e pressupostos importantes para pensar a formação e o desenvolvimento do sujeito humano e revolucionário que estes autores almejavam.

2.1 A BUSCA POR UMA PSICOLOGIA GERAL: ALGUNS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A história das ciências humanas demonstra um grande aparato de vertentes

teóricas que trazem distintas visões de mundo e de ser humano. Além disso, trazem consigo uma finalidade social revolucionária ou reacionária, que serve de justificativa para a manutenção do *status quo* ou para mudar a ordem social, almejando a superação das condições de dominação e exploração humanas (Bernardes, 2010). Desta forma, as pesquisas nas ciências humanas estão em um movimento dialético com os contextos históricos e sociais nos quais estão inseridas, sendo, além disso, instrumentos éticos e políticos para esta realidade. Como dito anteriormente, presume-se a impossibilidade de haver uma neutralidade.

Parte das teorias presentes nas ciências humanas ocupou-se em pesquisar sobre o psiquismo humano, adotando diferentes perspectivas epistemológicas para explicar os comportamentos, os fenômenos psicológicos, a personalidade, a consciência, o inconsciente etc. Com isso, no decorrer do século XX, algumas teorias psicológicas defendiam as análises sobre o ser humano a partir de perspectivas idealistas ou mecanicistas (Martins, 2020), afastando-o de sua totalidade, esvaziando-o de sua condição histórica e social. Desta forma, em vez de considerar o sujeito como um todo, a partir de suas condições materiais, sociais e históricas, essas abordagens tradicionais tendiam a isolá-lo, desconsiderando tais influências externas.

Este processo resultou em uma fragmentação das teorias psicológicas, uma vez que as diferentes correntes não dialogavam entre si, limitando o entendimento dos fenômenos psicológicos a partir deles mesmos (Lordelo, 2011). Indo de encontro a essas ideias e pesquisando a história da psicologia enquanto ciência, Vigotski⁶ denomina essas divergências entre as teorias de “A Crise na Psicologia”.

Em 1926, Vigotski escreve O Significado Histórico da Crise na Psicologia: uma investigação metodológica, onde empreendeu análises sobre essa crise instaurada no início do século XX nas teorias psicológicas. Ele observou que, apesar das várias escolas que estudavam o psiquismo humano, tais como a Reflexologia, a Psicanálise, a Gestalt etc., em seu escopo teórico-metodológico apenas existiam duas correntes psicológicas: a idealista e a materialista mecanicista. Sobre isso, o autor afirma que “não existem muitas psicologias, como pode parecer à primeira vista, que precisam ser unificadas em uma ciência única: na realidade existem duas psicologias

⁶ As diferentes traduções dos trabalhos deste autor apresentam outras grafias de seu nome: Vigotski, Vygotski, Vigotsky ou Vygotsky. Neste trabalho será utilizado o primeiro exemplo citado.

absolutamente distintas e incompatíveis entre si [...]” (Vigotski, 2023, p. 64).

Ao tecer críticas⁷ a ambas as psicologias, o autor menciona que tais abordagens não se preocupavam em estudar o ser humano em sua totalidade, como supracitado, pois a historicidade e a materialidade da existência humana não influenciariam a consciência, uma vez que esta é autônoma em relação ao ser (Vigotski, 2023). Com isso, estudavam o psiquismo fora de suas ligações com o mundo físico, “como um segundo mundo independente, fechado em si” (Idem, p. 66).

A psicologia, ao surgir como ciência a partir da necessidade humana no decorrer da história, por meio das perspectivas epistemológicas citadas, acabou se distanciando da realidade social e atingindo um elevado nível de abstração (Tuleski, 2008). O cerne dessa problemática, como percebeu Vigotski, eram os métodos de pesquisa que serviam de base para novos conhecimentos e, desta forma, defendeu a criação de uma nova psicologia unificada, baseada em uma metodologia que analisasse os fenômenos psicológicos a partir da materialidade e historicidade das relações sociais (Tuleski, 2008), ou seja, uma psicologia geral e concreta.

É importante ressaltar que essa psicologia geral, pensada por Vigotski, procurava estabelecer uma unidade entre o conhecimento científico, dando uma coesão teórico-metodológica para a psicologia enquanto ciência, sem a necessidade de os sujeitos simplesmente optarem por um sistema teórico específico em detrimento de outro. Em suas palavras:

Para a disciplina geral, o objeto de estudo é o geral, o que é próprio de todos os objetos da ciência em questão. A disciplina se ocupa, em princípio, do que é próprio dos grupos ou ainda de indivíduos dentro de uma mesma categoria de objetos (Vigotski, 1991, p. 265).

Desta forma, ao criarem-se grandes quantidades de pesquisas, em que cada vertente teórica apodera-se de diferentes objetos de estudo, mas convergindo ao pesquisar sobre o ser humano e suas funções psicológicas, a psicologia geral estabeleceria uma unificação entre tais teorias, estabelecendo relações e encontrando

⁷ Ressalta-se que a crítica em Vigotski se assemelha a descrita anteriormente, em Marx. Em suas pesquisas sobre a ciência psicológica, Vigotski incorpora os conhecimentos já produzidos historicamente e faz um movimento de superação, destacando os limites, avanços e os pontos positivos e negativos das diversas escolas, sinalizando caminhos para sua superação; o que aponta o movimento dialético que ambos os autores realizaram em seus estudos. Dessa maneira, suas críticas eram de natureza científica, e não direcionadas à personalidade de um autor específico (Tuleski, 2008).

a totalidade do conhecimento científico (Tuleski, 2008).

Considerando que a crise da psicologia no início do século XX era decorrente da base metodológica, essa psicologia geral só poderia ser desenvolvida mediante um método único, que reconhecesse o ser humano em sua complexidade e a partir das relações interpessoais que estabelece com o meio e com seus pares, que determinam sua forma de ser e agir na realidade.

Para Vigotski, o método mais adequado para estudar o ser humano e seus fenômenos psíquicos na totalidade com o meio concreto e histórico era o materialismo histórico-dialético. Em suas palavras: “a expressão ‘psicologia marxista’ não designa um ramo da psicologia ou uma de suas orientações, ela designa a psicologia científica como um todo; psicologia marxista é sinônimo de psicologia científica” (Vigotski, 2023, p. 82). Vale destacar que Vigotski não procurava transpor a teoria e os conceitos cunhados por Marx para a psicologia, pois isso não resolveria os problemas da crise e

[...] significaria criar "a ciência antes da própria ciência". Podemos dizer sobre esses intentos que a heterogeneidade do material, sua incoerência, a variação que sofre o significado da frase fora do contexto [...] não permitem de modo algum esperar desse trabalho outra coisa que um amontoado de citações mais ou menos casuais (Vigotski, 1991, p. 366 apud Tuleski, 2008, p. 90).

Deste modo, utilizando o método do materialismo histórico-dialético, Vigotski desenvolveu sua teoria sobre as atividades, funções psicológicas, personalidade, linguagem e consciência, compreendendo que tais fenômenos estão intrinsecamente ligados aos processos sociais estabelecidos em cada período histórico, os quais correspondem a diferentes formas societárias. Assim, os processos psicológicos são influenciados pelo ambiente em que o ser humano vive e se relaciona, bem como pelo modo de produção que estrutura as bases econômicas de cada sociedade. Com isso, uma psicologia geral (e marxista) não investiga sujeitos isolados e abstratos, mas sim sujeitos sociais, situados em um tempo, contexto e pertencentes a uma determinada classe social. E, para que esta ciência não recaia em uma colcha de retalhos, era necessário internalizar e utilizar o método proposto por Marx ao teorizar sobre os fenômenos psicológicos (Tuleski, 2008).

Desta forma, Vigotski utiliza a base marxista em suas pesquisas e estudos sobre a realidade e o sujeito que influencia e é influenciado por ela: o ser humano. No entanto, é necessário pontuar que, durante as traduções de seus textos para outros

idiomas, principalmente do russo para o inglês e deste para o português, houve tentativas de afastá-lo de sua base epistemológica por meio de uma “limpeza” de seus textos. Sua posição política, científica e humana, refletida em seus escritos, o fez ser perseguido e proibido em seu próprio país, e diluído em percepções rasas e errôneas por outros autores e pesquisadores.⁸

Sobre isto, na então União Soviética, Vigotski foi censurado entre 1936 e 1958, o que resultou em um conhecimento limitado de suas obras por parte dos pesquisadores de seu tempo e gerações subsequentes (Tunes; Prestes, 2009). Na década de 1960, no Brasil, suas obras foram introduzidas no país de forma resumida e adaptada. Devido a esse histórico, não é difícil encontrarmos em documentos (principalmente escolares) a utilização de conceitos vigotskianos juntamente com autores que iam de encontro com sua visão de mundo e homem, tal como Piaget. Ou, por exemplo, a utilização de sua teoria de forma simplista (tal como uma colcha de retalhos de citações desconexas entre si) por Núcleos Regionais de Educação que, na realidade concreta, reproduzem (e defendem) ideais neoliberais que, ao inserirem a ordem do imediatismo e pragmatismo, rejeitando (vários) conhecimentos historicamente construídos, empobrecem e dilaceram a formação humana.

Ter clareza sobre conceitos importantes da teoria vigotskiana, bem como da Psicologia Histórico-Cultural, nos permite (re)pensar sobre a sociedade que temos e queremos. Portanto, é necessário abordar alguns conceitos cunhados por Vigotski e seus colaboradores em seus estudos sobre os fenômenos psicológicos. Um dos conceitos centrais na obra vigotskiana é referente às funções psicológicas superiores. Os estudos sobre este conceito surgem em um contexto de produções teóricas mecanicistas para compreender o desenvolvimento humano e, assim, as primeiras pesquisas realizadas sobre este objeto basearam-se em abordagens biologizantes, que estabeleciam uma relação direta entre funções psicológicas e o cérebro humano, buscando descobrir onde cada função localizava-se (Martins, 2011). Essas teorias, fortemente influenciadas pela neurologia do século XIX, foram denominadas de localizacionistas e argumentavam que as funções estariam distribuídas em diferentes áreas do córtex cerebral (Martins, *idem*). Logo, para compreender alguns fenômenos e doenças psicológicas, os estudos buscavam

⁸ Pontuamos que algumas discussões acadêmicas problematizam esta interpretação. Contudo, nesta pesquisa assumiremos que sim, houve este processo de censura e desqualificação, documentada na literatura científica.

mapear as áreas responsáveis pela linguagem, pensamento, escrita etc.

Apesar de limitadas e de situarem as funções psicológicas em um plano abstrato, Martins (2011) explica que Luria considerava que essas concepções trouxeram alguns avanços em relação a pesquisas anteriores, pois retiraram a compreensão da mente como uma entidade espiritual, propondo uma explicação material dos fenômenos psicológicos. No entanto, quando analisada sob um viés dialético e materialista, essa abordagem carece de explicações apropriadas sobre as funções psicológicas superiores, visto que esse entendimento de que funções como o pensamento, a linguagem ou a memória poderiam ser atribuídas a regiões isoladas do cérebro se revelou insuficiente diante das evidências empíricas, especialmente em casos clínicos de lesões cerebrais que afetavam múltiplos processos psicológicos simultaneamente (Martins, 2011).

Desta forma, contrapondo-se a esta abordagem a partir do materialismo histórico-dialético, em especial na ideia de que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1987, p. 37), Vigotski toma como objeto central de seus estudos a compreensão da origem e funcionamento das funções psicológicas superiores, a partir de pesquisas sobre a psicologia infantil (Bernardes; Asbahr, 2007). Tomando como base a historicidade, o movimento e a materialidade da vida social, o autor integra aspectos filogenéticos e ontogenéticos na compreensão do desenvolvimento humano. Tal perspectiva rompe com as concepções tradicionais citadas anteriormente, que promoviam uma análise dicotômica entre alguns aspectos do desenvolvimento e a ênfase no biológico: o natural e o cultural, o biológico e o social, o natural e o histórico (idem).

Vigotski criticava a fragmentação desses aspectos, visto que esta acabava por restringir as funções psicológicas a operações elementares, negligenciando seu movimento dialético. Logo, afirmava que “[...] o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural” (Martins, 2011, p. 45).

Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas se dará a partir de um sistema funcional integrado, visto que elas não acontecem separadamente ou são realizadas de maneira isolada. Cada uma está "em relação ao todo" (Bernardes; Asbahr, 2007, p. 318), ou seja, cada função não se desenvolve de maneira isolada,

mas em constante relação umas com as outras. A título de exemplo, a atenção não se desenvolve dissociada de outras funções, como o pensamento, a memória e a linguagem. Além disso, a análise dessas funções deve ser realizada a partir de uma concepção de sujeito total, considerando o indivíduo em sua totalidade e historicidade. É o sujeito concreto, inserido em um contexto social, político, educacional e econômico, que manifesta a atenção, a memória, o pensamento, entre outras funções. Logo, as funções psicológicas não acontecem em si mesmas, nem devem ser compreendidas dessa forma, pois isso incorreria em explicações abstratas e descontextualizadas.

A partir deste sujeito concreto, o desenvolvimento de suas funções psicológicas se dará em suas relações intersíquicas, mediadas através de signos e instrumentos simbólicos internalizados. A compreensão do processo de internalização de signos também é necessária para que se entenda como as funções elementares — não mediadas por signos e involuntárias — são incorporadas pelas funções psicológicas superiores — caracterizadas pela mediação simbólica e pela voluntariedade. Martins (2013) disserta que o desenvolvimento do sujeito não ocorre de maneira isolada, mas por meio de apropriações de elementos da cultura humana. Torna-se necessário pontuar que o mero contato com os objetos e conhecimentos produzidos historicamente não é suficiente para que o ser humano desenvolva suas funções psíquicas. Nesse meio, é necessário que haja um processo educativo de um par mais desenvolvido. Isso seria realizado no âmbito das interações entre os sujeitos, denominadas de relações intersíquicas. Por meio dessas relações, os significados culturais e sociais são compartilhados e mediados entre os seres humanos no uso de signos e instrumentos.⁹

Assim sendo, gradualmente, pelos processos educativos, os signos que antes estavam em um contexto coletivo e partilhado são internalizados, transformando-se, assim, em processos intrapsíquicos, ou seja, internos do próprio ser (Martins, 2013). Nas palavras de Vigotski (1995, p. 97), “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no plano social, e depois no plano individual;

⁹ Os signos são produtos históricos das vivências humanas e desempenham um papel mediador entre os sujeitos e o mundo. Eles portam significados sociais que, ao serem internalizados, reorganizam qualitativamente as funções psíquicas superiores. Neste mesmo processo, tornam-se instrumentos internos para a autorregulação dos indivíduos, em outras palavras, “retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (Martins, 2013, p. 44).

primeiro entre as pessoas, como uma categoria interpsicológica, e depois no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica”. Logo, ao se apropriar destes elementos simbólicos, o sujeito não apenas reproduz internamente interações externas, mas sim reconstrói e reformula os conteúdos sociais em função das suas vivências na realidade objetiva (idem).

Este processo engendra transformações significativas no sistema psíquico interfuncional, criando articulações e reorganizações. Como destaca Martins (2013, p. 56), “o uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica”. Nesse sentido, pode-se inferir que esse sistema simbólico, compartilhado socialmente, atua como um mediador essencial na transição das funções psíquicas elementares para as superiores. Esse processo, intrinsecamente vinculado à mediação semântica, evidencia o papel fundamental da natureza social do ser humano no desenvolvimento do psiquismo.

Partindo deste movimento de internalização, Vigotski (2002) postula sobre funções psicológicas elementares e superiores. O autor explica que as funções elementares correspondem aos processos básicos do psiquismo humano, caracterizados por sua origem biológica e pela dependência direta de estímulos ambientais (Vigotski, idem). Representam o estágio inicial de desenvolvimento humano, e fazem parte deste o pensamento pré-verbal, a linguagem pré-intelectual, a atenção involuntária, a sensação e a percepção espontâneas etc. Essas funções se manifestam de forma imediata e sem a mediação semiótica, isto é, são funções não mediadas por signos. Embora constituam bases essenciais para o psiquismo humano, as funções elementares são gradualmente superadas à medida que o indivíduo incorpora elementos histórico-sociais, que carregam significações. Esse processo de mediação simbólica, sustentado pela interação social, promove a transição dessas funções elementares para funções psíquicas superiores.

Estas, por sua vez, representam um caráter qualitativamente distinto do psiquismo humano, visto que são marcadas pela mediação simbólica e ação consciente do indivíduo. Ou seja, são reguladas pelos signos internalizados, possuindo, assim, características de natureza social. Podemos tomar como exemplo um gesto humano: sorrir. Um recém-nascido ainda não consegue executar essa ação e, mesmo que aparente sorrir, seu gesto é apenas reflexo de estados fisiológicos. No

entanto, a mãe, que já internalizou os significados sociais que constituem este gesto, ao interagir com o bebê e sorrir em resposta, começa a produzir uma nova significação para seu filho. O sorriso passa, então, a ser associado a interações agradáveis e, ao longo do tempo, o bebê internaliza o sorriso como um signo mediador, que expressa emoções e estabelece vínculos, passando, assim, a ser um gesto consciente e com intencionalidade comunicativa.

Assim, compreendendo que o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre por meio da interação com os pares e da mediação com os conhecimentos, processos e produtos históricos carregados de significações culturais, a escola emerge como um dos ambientes fundamentais para viabilizar esse processo. Este ambiente propicia a instrumentalização sistemática dos sujeitos para que possam pensar, agir, abstrair, operar, projetar e criar sobre sua realidade.

No entanto, uma educação que humanize e forneça possibilidades de apreensão efetiva de conhecimentos científicos só é possível ao conceber: uma educação que transcenda os limites do cotidiano, assegurando uma cientificidade aos saberes escolares; uma educação fora das demandas neoliberais; uma educação pluridirecionada, rompendo com formações unidirecionadas; uma educação que seja práxis; uma educação que denuncie as violências, as mazelas sociais, o sofrimento, a mutilação e o adoecimento da classe trabalhadora. Desta forma, torna-se necessário compreender como se desenvolve esta educação escolar a partir de uma das atividades realizadas pelos alunos nas instituições escolares: a atividade de estudo.

Para isto, apresentaremos, na próxima seção desta dissertação, o conceito de atividade em seu sentido geral para que, posteriormente, sejam discutidas as especificidades da atividade de estudo.

2.2 TEORIA DA ATIVIDADE PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria da Atividade, elaborada por Leontiev, surge no contexto da psicologia soviética a partir das influências da teoria marxiana sobre o trabalho, atividade fundamental e própria do ser humano, e das relações sociais que o engendram. Em tal conceito, como visto anteriormente, está intrínseco o movimento de apropriação e objetivação, permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do ser enquanto indivíduo e da sua generacidade.

Desta forma, partindo das premissas do materialismo histórico-dialético,

Leontiev (2021) buscava romper com as psicologias burguesas que naturalizavam o desenvolvimento do ser, colocando-o em um lugar passivo diante do meio e tendo suas ações determinadas por um movimento binário entre estímulo-resposta. O autor esclarece que, nestas correntes psicológicas, "a atividade é interpretada ou nos limites de concepções idealistas ou conforme as orientações das ciências naturais, materialistas por sua tendência geral, isto é, como resposta à ação exterior de um sujeito passivo, condicionado por sua organização e instrução inatas" (Leontiev, 2021, p. 96).

Ao colocar o ser humano em um lugar passivo diante das ações do mundo exterior, tais psicologias tradicionais estabelecem uma cisão entre o indivíduo e a sociedade, tratando-os como entidades independentes. A partir disso, o mundo é externo ao ser humano e, para este, cabe a necessidade de adaptar-se a ele, como se houvesse uma correspondência automática entre o homem e a sociedade, semelhante à adaptação dos animais na natureza (Leontiev, 2021).

Frente a isso, a relação entre sujeito-mundo não pode ser reduzida a interações mecânicas e lineares, visto que nela está intrínseco um elemento mediador: a atividade. Leontiev (2021, p. 103-104) sinaliza que a atividade é

[...] uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio.

Com isso, sendo o ser humano parte de uma realidade na qual, a partir de instrumentos sociais e psicológicos, age sobre ela, a análise da sua atividade se dará a partir da relação dialética com seu meio, onde ambos — sujeito e sociedade — se transformam. Nesse sentido, a atividade humana não existiria ou teria qualquer estrutura se estivesse separada das relações sociais e da vida em sociedade, afirmando que

a psicologia humana trata da atividade de indivíduos concretos, que ocorre ou em condições de uma coletividade aberta (entre as pessoas que estão ao redor, juntamente com elas ou em interação com elas, ou face a face com o mundo objetivo circundante), diante da roda do oleiro ou atrás de uma escrivaninha. Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. [...] Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe (Leontiev, 2021, p. 104).

A atividade do indivíduo humano, em todas as suas manifestações, é um sistema intrínseco a uma rede de relações sociais. Sem essas conexões, a atividade humana se tornaria inexistente. Com isso, a partir de tais interações que engendram a atividade, os humanos constroem sua vida social, intelectual e material, criando objetos que satisfazem suas necessidades primárias e secundárias, abrangendo desde instrumentos simples até máquinas complexas (Leontiev, 1978). Além disso, ao realizar suas atividades, seus conhecimentos e habilidades se cristalizam de diversas formas nos produtos, sejam eles materiais, intelectuais ou ideais (idem). Com isso, os seres humanizam-se ao realizarem atividades, apropriando-se da cultura, dos instrumentos, dos conhecimentos etc., historicamente construídos.

Tais apropriações são movidas por uma necessidade do sujeito. Nas palavras de Asbahr (2005, p. 46):

A necessidade é um pré-requisito para qualquer atividade, individual ou coletiva. Mas uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia, primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

As necessidades são inerentes a todos os organismos vivos e complexificam-se na medida em que esses seres evoluem e sua estrutura interna e externa se modifica. Em formas de vida superiores, estão intrínsecas quatro características principais: a primeira refere-se à sua orientação objetual, podendo esta ser material ou ideal. Nesse sentido, quando a necessidade encontra um objeto correspondente, ela pode orientar e regular uma ação concreta.

Seguindo, a segunda característica atribui às necessidades um conteúdo concreto correspondente às condições de satisfação, ou seja, as necessidades irão se manifestar de forma externa a partir de condições externas que possibilitem sua satisfação. Referindo-se às duas características iniciais, Leontiev (1961, p. 3) afirma que as necessidades “caracterizam-se pelo seu conteúdo objetivo, e este se determina pelas condições do meio externo. Daí resulta que toda necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade”.

A terceira característica diz respeito ao tempo em que as necessidades se manifestam: elas são cíclicas e repetem-se em intervalos determinados pelo estado do ser e seu ambiente. Esse traço cíclico possibilita o enriquecimento do conteúdo

das necessidades, permitindo a última característica: as necessidades evoluem a partir da expansão de possibilidades objetivas e meios para satisfazê-las (Leontiev, 1961). Com isso, esses traços revelam que as necessidades não são estáticas ou surgem de movimentos diretos e lineares entre sujeito e mundo. Mas sim, são dialéticas e (re)configuram-se a partir de condições históricas, sociais e biológicas.

Nesse sentido, dessa relação dialética com o meio social surgem as necessidades humanas que, apesar de possuírem semelhanças com as de outros seres vivos, as superam e distinguem-se pelo objeto e pela forma como são satisfeitas. Em outras palavras, apesar de possuírem necessidades biológicas, como fome, sede, frio, calor etc., as necessidades humanas não se extinguem nelas, pois, por meio do trabalho, foram criadas necessidades sociais, pertencentes ao gênero humano (Leontiev, 2021).

Podemos exemplificar essa ideia ao se referir aos/às professores/as temporários/as¹⁰ que, em sua luta por melhores condições de trabalho, entraram em greve de fome por 8 dias. Ou seja, embora a fome seja uma necessidade biológica básica, a decisão de suprimi-la em nome de uma luta coletiva revela o caráter histórico-cultural das atividades humanas. Logo, o comportamento desses professores deve ser compreendido a partir da historicidade do seu meio e de sua relação com os pares, pois essa greve de fome não é apenas uma negação de um impulso biológico, mas uma ação consciente e simbólica que, em uma manifestação coletiva, buscava transformar as condições de trabalho impostas.

Diante do exposto, Leontiev (2021) explica que essas necessidades sociais são somente produzidas na vida em sociedade, podendo ser de duas naturezas: materiais e espirituais. A primeira refere-se aos objetos materiais produzidos pela vida social e que servem de instrumentos a serviço dos sujeitos. As necessidades espirituais, por sua vez, englobam objetos ideais, como os conhecimentos historicamente construídos, a arte, a cultura etc.

É necessário pontuar que a satisfação das necessidades humanas, como

¹⁰ A denominação “temporários” refere-se aos profissionais contratados por meio de um Processo Seletivo Simplificado (PSS), tendo seu contrato com uma duração de tempo específico (6 meses, 1 ano, 2 anos...). Além de todas as problemáticas em torno do trabalho docente, que afetam sua qualidade de vida, saúde e emprego, os/as professores/as contratados pelo regime temporário enfrentam, ainda, instabilidade contratual, salários reduzidos e limitação de direitos trabalhistas. Esta notícia pode ser encontrada em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/papodeconcurseiro/professores-fazem-greve-de-fome-no-parana-por-revogacao-de-edital-de-temporarios/>

observado na teoria de Leontiev, é atravessada pelas condições socio-históricas produzidas em cada contexto. No capitalismo, como destacado anteriormente, revela-se a discrepância entre as possibilidades de suprir necessidades (sejam elas materiais ou espirituais), pois, enquanto uma parcela da população tem acesso ilimitado a bens materiais e culturais, outra parte luta para suprir suas necessidades mais elementares.

Por exemplo, a diferença entre aqueles que podem viajar a outro país apenas para satisfazer um desejo de consumo (almoçar em Paris, jantar na Itália, ir passar o dia em Dubai...) e pagar uma mensalidade escolar para seus filhos entre 10, 15 ou 20 mil reais; e aqueles que não conseguem sequer satisfazer a necessidade de uma única refeição ao dia, ou os sujeitos que precisam largar seus estudos para ingressar no mercado de trabalho, demonstra a contradição fundamental do capitalismo: a coexistência de excesso e escassez, onde a abundância para alguns significa — e é enriquecida às custas de — privação para outros. Tem-se aí uma das faces mais cruéis do capitalismo, manifestando seu grau máximo de desigualdade e exploração.

Mesmo neste contexto capitalista, podemos perceber que as necessidades humanas sempre estão ligadas a algo que as satisfaz. Isso Leontiev (2021) denomina de objeto. Na relação entre uma necessidade humana e um objeto que a satisfaz — podendo este ser ideal ou material, conforme supracitado — é que a atividade adquire sua objetividade. Desta forma, a relação entre necessidade e objeto é fundamental para compreender a gênese e a orientação das atividades humanas, pois a necessidade do sujeito, por si só, não determina uma atividade. Esse vínculo entre necessidade e objeto Leontiev denominou de motivo. Assim, a atividade humana é vista como um processo histórico e dialético entre necessidades e os objetos criados culturalmente para satisfazê-las, onde o objeto não apenas satisfaz a necessidade, mas também a redefine, gerando novas atividades e novos motivos.

Nesse sentido, o motivo é o que impulsiona a atividade e lhe dá orientação; é o que faz o sujeito agir a partir de sua materialidade. Leontiev (2021, p. 123) nos esclarece que “o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade ‘não motivada’ não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto”.

Além de ser um dos núcleos formadores da atividade humana, podem existir múltiplos motivos para uma mesma atividade, que se organizam hierarquicamente

(Martins, 2015). Nesse sentido, o motivo principal atua como o núcleo orientador da atividade, enquanto outros motivos “secundários” desempenham papéis de suporte e podem se reconfigurar conforme o contexto ou as condições objetivas da atividade do sujeito. Ou seja, motivos secundários podem tornar-se principais e vice-versa.

Martins (2015) aborda a distinção entre duas categorias de motivos que orientam a atividade humana: os motivos geradores de sentido e os motivos estímulos. Essa diferenciação baseia-se na relação entre a atividade e o significado pessoal atribuído a ela. Os motivos geradores de sentido possibilitam que a atividade adquira um significado pessoal consciente, ao conectarem o motivo ao objetivo final. Em outras palavras, há um “entrelaçamento” entre o “porquê” e o “para quê” da atividade (idem).

Por outro lado, os motivos estímulos desempenham um papel mais imediato e funcional, servindo principalmente como impulsionadores momentâneos da atividade. Experimentados no nível das vivências diretas, esses motivos não atribuem à atividade um sentido pessoal, ao contrário dos geradores de sentido. Sua função é, portanto, mais restrita, voltada unicamente para estimular a ação.

Torna-se importante ressaltar que, em determinadas atividades, prevalecem os motivos estímulos. A ausência de um motivo gerador de sentido pode fazer com que esses motivos estímulos assumam um papel negativo para a atividade humana. Isto pode ser exemplificado, pensando na área educacional, quando um aluno não possui um motivo gerador de sentido em suas atividades de estudo, ele tende a orientar suas ações a partir de motivos estímulos. Estes podem incluir a busca por uma boa nota, a obrigatoriedade imposta pelos responsáveis para frequentar a escola, a necessidade de realizar uma prova ou concluir uma atividade avaliativa. Embora esses estímulos possam direcionar a ação no curto prazo, eles não conferem à atividade de estudo um sentido pessoal, funcionando apenas como “gatilhos momentâneos”. Isso faz com que o estudo se torne uma tarefa sem conexão direta com os objetivos e interesses pessoais do/a aluno/a.

Leontiev (1961, p. 11) explica que, dessas situações em que prevalecem os motivos estímulos, as atividades

não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo o que se faz por imposição. Por isso, apesar da importância que têm os motivos-estímulos, a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos,

que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz.

Com isso, para compreender os motivos formadores da atividade, reitera-se a necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade e as múltiplas determinações que regem sua atividade. Isso implica analisar as condições objetivas da vida em sociedade, marcada pela divisão de classes e disputas de poder e dominação. Nesse contexto, as condições materiais impactam as possibilidades de satisfação das necessidades humanas, bem como o desenvolvimento dos motivos geradores de sentido, limitando ou ampliando, desta forma, as possibilidades de desenvolvimento humano, conforme argumenta Magalhães (2018).

Ainda, Magalhães (2018) disserta sobre a maneira pela qual os motivos se farão práticos a partir da materialidade dos sujeitos: pelas ações. A atividade, conforme aponta a autora, organiza-se em uma cadeia de ações que se interconectam e se interdependem, estabelecendo uma dinâmica na qual cada ação está vinculada a outras dentro do sistema da atividade. O ponto de partida dessa estrutura são os motivos, sejam eles geradores de sentido ou motivos estímulo. Assim, o motivo de uma atividade só se define quando a necessidade encontra um objeto que a satisfaça; sem essa definição, o que se observa é apenas uma carência sem direcionamento, uma necessidade sem objeto. Para que as ações surjam e sejam compreendidas em seu papel dentro da atividade, é essencial que o fim imediato de cada ação seja consciente e relacionado ao motivo da atividade da qual faz parte (Magalhães, 2018).

Nesse sentido, a estrutura da atividade, conforme os apontamentos acima, envolve uma cadeia de ações interligadas que se organizam a partir do motivo, o qual surge quando uma necessidade encontra um objeto específico que a satisfaça. É a partir dessa estrutura que a atividade não apenas supre necessidades, mas também possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir da formação das funções psíquicas superiores, como explicado no item anterior.

É importante ressaltar que ao longo de sua vida um sujeito realiza inúmeras atividades, no entanto, estabelece-se uma hierarquia entre elas articulada aos períodos de desenvolvimento (Pasqualini; Abrantes, 2016). As atividades que apresentam maior importância no desenvolvimento, ou seja, as responsáveis por promover mudanças significativas no psiquismo do indivíduo, são denominadas atividades dominantes ou atividades-guia. Sobre essas atividades e a periodização do desenvolvimento humano, discorreremos na seção seguinte deste trabalho.

2.3 “QUAL A FASE?": A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Em seus estudos e pesquisas sobre os fenômenos psíquicos do ser humano, diversas abordagens teóricas da psicologia preocuparam-se em mapear fases e estágios do desenvolvimento, oferecendo explicações e exemplificações desde o nascimento até a vida adulta dos sujeitos. Parte dessas teorias fornecia concepções biologizantes sobre o desenvolvimento do ser humano, restringindo-o a maturações correspondentes a diferentes faixas etárias (Tuleski; Eidt, 2020). Outras teorias, por sua vez, argumentavam que o desenvolvimento humano era resultado de acumulações quantitativas de hábitos e experiências (idem, 2020).

Essas abordagens psicológicas podem nos levar a equívocos ao utilizarem fases, momentos ou períodos fixos e estáticos para classificar o desenvolvimento humano conforme a fase em que o indivíduo se encontra. Tais parâmetros afetam particularmente as crianças. Ao oferecermos explicações biologizantes ou acúmulos quantitativos para medir o desenvolvimento humano, corremos o risco de cair em estereótipos e rotulações como "atrasado" ou "com problema", para se referir a algum sujeito que não se encontra dentro desses padrões, limitando nossa percepção sobre a totalidade do desenvolvimento.

Contrapondo-se a essas teorias, a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender o movimento dialético do desenvolvimento humano, rejeitando qualquer linearidade entre etapas e períodos que se manifesta nas aparências dos fenômenos. Ao analisarmos a periodização do desenvolvimento humano sob essa perspectiva, é essencial irmos além das simples descrições dos comportamentos apresentados por um sujeito e das sucessivas "incrementações" quantitativas ao longo do crescimento (Tuleski; Eidt, 2020). Sobre isso, Vigotski (1996, p. 253) explica que “[...] devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência¹¹ interna do processo estudado”.

Assim, o desenvolvimento é determinado histórica e socialmente, sendo

¹¹ Ao utilizar como princípio epistemológico do materialismo histórico-dialético, os autores da Psicologia Histórico-Cultural defendem que, ao apropriar-se da realidade empírica e da aparência de seus fenômenos, é necessário que haja um movimento abstrato/ideal do pesquisador sobre esta realidade, para desvelar as múltiplas determinações que regem um fenômeno, ou seja, sua essência.

resultado do modo de organização econômica, política e cultural de uma sociedade, bem como da posição ocupada por cada sujeito dentro dessa estrutura. Sobre isso, Rios e Rossler (2017, p. 31) destacam que

a divisão de classes, a pobreza extrema, as barreiras culturais, as atualizações na configuração das instituições educativas (família, escola e trabalho), além de fatores como desestrutura familiar, transtornos congênitos e distúrbios psicopatológicos, por exemplo, afetam diretamente os processos de desenvolvimento psíquico como um todo.

Logo, mesmo que autores da Psicologia Histórico-Cultural tenham sistematizado uma ordem entre épocas e períodos, bem como as atividades correspondentes a ambos, enfatiza-se, novamente, que condições sócio-históricas influenciam o desenvolvimento psíquico do sujeito. Logo, a transposição dessa teoria da periodização para outro contexto, sem levar em consideração esses determinantes, seria um erro.

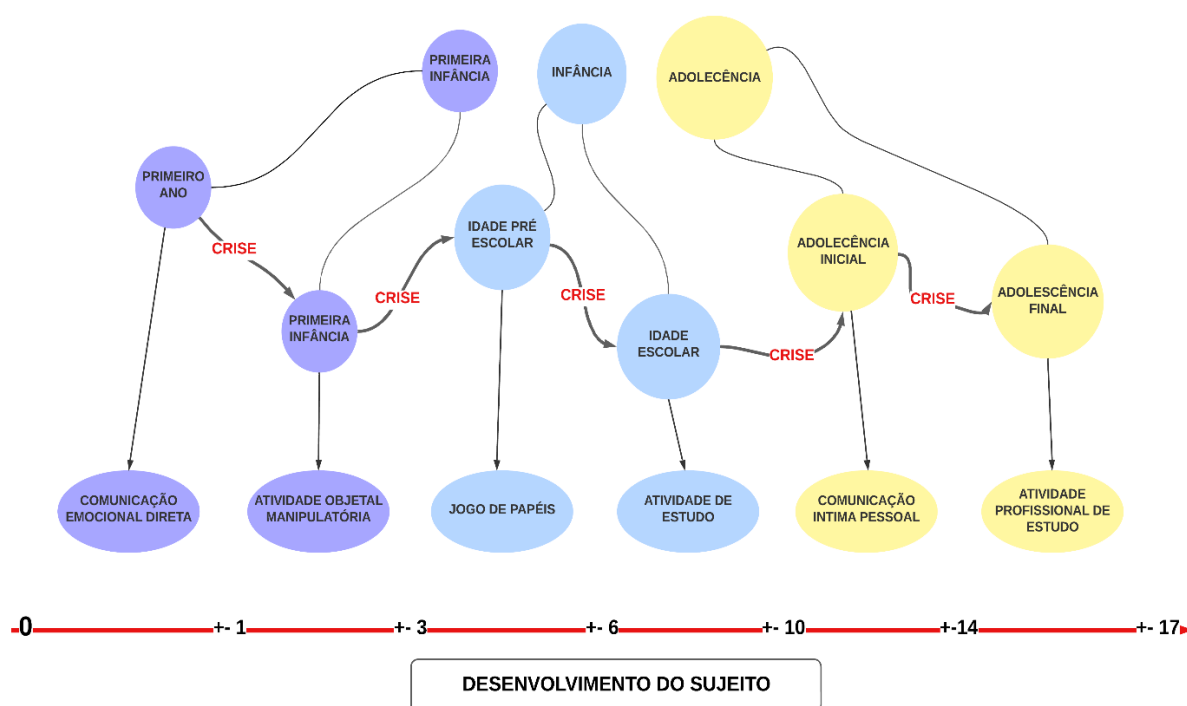
Contudo, como esta pesquisa parte do Ensino Médio público como lócus, que possui majoritariamente estudantes adolescentes como sujeitos que o integram, consideramos importante apresentar brevemente as etapas do desenvolvimento, conforme formuladas em seu contexto. Posteriormente, contextualizaremos o período da adolescência de forma a especificar suas características a partir da teoria que embasa teoricamente este trabalho.

Baseando-se nos estudos de Leontiev, Elkonin irá sistematizar uma periodização do desenvolvimento a partir do conceito de atividade. Desta forma, o desenvolvimento humano é determinado por épocas – primeira infância; infância; adolescência. Também por períodos – primeiro ano; primeira infância; idade pré-escolar; idade escolar; adolescência inicial; adolescência. E, por fim, para cada período identifica uma atividade principal (Facci, 2004).

É importante ressaltar que, ao longo de sua vida, um sujeito realiza inúmeras atividades; no entanto, estabelece-se uma hierarquia entre elas nos períodos de desenvolvimento (Pasqualini; Abrantes, 2016). As atividades que apresentam maior importância no desenvolvimento, ou seja, as responsáveis por promover mudanças significativas no psiquismo do indivíduo, são denominadas atividades-guia. Essa atividade proporciona processos psíquicos que possibilitam ao sujeito, por meio da internalização, a apropriação dos modos de ser e a mudança qualitativa do desenvolvimento (Pasqualini, 2009).

Com isso, na periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento, em cada período do desenvolvimento haverá uma atividade-guia, sendo elas: primeiro ano (0 a 1 ano) – comunicação emocional direta; primeira infância (1 a 3 anos) – atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar (3 a 6 anos) – jogos de papéis sociais; idade escolar (6 a 10 anos) – atividade de estudo; adolescência inicial (10 a 14 anos) – comunicação íntima pessoal; adolescência (14 a 17 anos) – atividade profissional de estudo. É válido ressaltar que o conteúdo dessas atividades, bem como a sequência dos períodos, não é imutável, pois, conforme citado anteriormente, são determinados pelas condições sociais e históricas dos sujeitos (Pasqualini, 2009). Esta descrição da periodização pode ser melhor visualizada na figura a seguir:

Figura 1 – Mapa mental sobre a periodização do desenvolvimento humano:



Fonte: Adaptado de Abrantes (2012).

Conforme é possível observar na figura, o desenvolvimento humano dá-se de forma dialética, na qual a estabilidade é interrompida por um salto qualitativo no psiquismo do sujeito, denominado crise. É importante ressaltar que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as crises no desenvolvimento são períodos críticos que emergem entre fases estáveis de crescimento, sendo caracterizadas por uma série

de mudanças e comportamentos (Facci, 2004). Ainda, pela periodização ser compreendida de forma dinâmica com o meio social, cultural e econômico em que cada sujeito se encontra, as crises possuem limites temporais indefinidos, dificultando a determinação exata de seu início e término.

Durante os períodos de crise, os sujeitos podem apresentar comportamentos desafiadores e, por vezes, conflituosos, tanto com outras pessoas quanto internamente (Tuleski; Eidt, 2016). Esse comportamento reflete uma frustração decorrente da insatisfação de necessidades ou da repressão de novas necessidades emergentes no final de cada estágio de desenvolvimento (Facci, 2004).

Dessa forma, as crises são momentos essenciais do desenvolvimento, representando uma transição revolucionária, em contraste com uma evolução gradual, evidenciando a natureza dialética do desenvolvimento humano (Idem). Esses momentos de crise indicam a necessidade interna de mudança de estágio, pois surge uma contradição entre o modo de vida do sujeito e suas novas possibilidades e necessidades. Ou seja, as necessidades internas e externas do sujeito impulsionam a reorganização da atividade, levando à formação de novas atividades dominantes, em um processo contínuo de interação entre o "velho" e o "novo" em termos de habilidades e formações psicológicas.

Nesta transição de uma atividade para outra, as crises também atuam para o desenvolvimento de neoformações do psiquismo humano, visto que elas também emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas (Tuleski; Eidt, 2016, p. 53).

Conforme pontuado na imagem acima, a crise também se dará na transição da idade pré-escolar para a idade escolar, possibilitando momentos de mudanças nas necessidades da criança e possibilitando o surgimento da atividade de estudo como atividade guia deste período. Em linhas gerais, a atividade de estudo pode ser definida como a apropriação sistemática dos conhecimentos teóricos socialmente produzidos (Facci, 2004). No entanto, no início dessa atividade, a criança ainda não possui uma necessidade consciente para a aquisição de novos conhecimentos teóricos, visto que suas ações ainda correspondem aos motivos que orientam os jogos de papéis sociais. Dessa forma, a necessidade para a atividade de estudo não se forma de uma maneira

natural e/ou maturacional, mas sim é gestada no interior da brincadeira de papéis sociais por meio de ações de estudo planejadas intencionalmente pelo/a professor/a.

Ainda, os motivos iniciais que orientam o estudo são predominantemente motivos-estímulo. A mudança de motivos-estímulo para motivos geradores de sentido tem a figura do/a professor/a como um agente importante nesta transição. Sobre isso, analisando tal atividade em crianças do Ensino Fundamental, Asbahr (2016) discorre acerca da figura importante que este profissional representa para seus/as alunos/as. Nas palavras da autora:

Os motivos iniciais das crianças em idade escolar vinculam-se fortemente à relação com o/a professor/a, e são motivos predominantemente afetivos. [...] avaliamos que eles não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos predominantemente eficazes se forem considerados pontos de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade (Asbahr, 2016, p. 175).

A atuação do/a professor/a na transformação dos motivos inicialmente afetivos em motivos vinculados às necessidades cognoscitivas é fundamental para o desenvolvimento dos/as estudantes. Para isso, é necessário que sejam organizadas ações de estudo que possibilitem às crianças o início de sua formação enquanto estudantes, promovendo, ao mesmo tempo, a criação de motivos geradores de sentido, que favorecem a internalização efetiva de conceitos teóricos. No entanto, quando esse processo não se concretiza e prevalecem os motivos-estímulo, a atividade de estudo torna-se alienada. Essa alienação compromete a trajetória escolar dos sujeitos, gerando implicações que podem se estender aos períodos seguintes, como a adolescência. Embora a atividade de estudo não seja considerada a atividade guia da adolescência, conforme ilustrado na Figura 1 e aprofundado nos parágrafos posteriores, em nosso contexto, ela se mantém como uma atividade auxiliar relevante para o desenvolvimento humano. Diante disso, a seção seguinte abordará de maneira mais aprofundada a forma alienada da atividade de estudo, a fim de, posteriormente, analisá-la à luz dos dados empíricos obtidos.

Como esses dados correspondem à adolescência, torna-se necessário apresentar neste momento algumas características desse período, para que posteriormente consigamos compreender os reflexos da alienação na atividade dos/as adolescentes. No senso comum, essa fase do desenvolvimento é vista como um

período crítico no qual os sujeitos apresentam comportamentos desafiadores. Assim, o surgimento dos primeiros sinais físicos, como o crescimento acelerado, o desenvolvimento das características sexuais e a presença de pelos no corpo, é acompanhado por atitudes de rebeldia, contestação, falta de limites, preguiça, mudanças de humor, crises de identidade, entre outros. Tais características deram aos adolescentes rótulos sociais pejorativos, sendo frequentemente chamados de "aborrecentes", e suas atitudes são entendidas como manifestações típicas e naturais desse período, em que as transformações hormonais estariam em plena atividade (Leal; Facci, 2014).

Bock (2014) esclarece que, ao estudar a adolescência, a psicologia hegemônica a interpretou como uma fase maturacional e inevitável do desenvolvimento humano, na qual, ao superarem a infância, todos os sujeitos ingressariam automaticamente nessa fase intermediária entre a infância e a vida adulta. Tomando como referência os estudos de Vigotski, as autoras Leal e Facci (2014) explicam que essa psicologia distanciava-se da essência sobre o que era a adolescência a partir de condições sócio-históricas, pois realizavam pesquisas puramente descritivas, empíricas e fenomenológicas. Com isso, faziam-se somente “estudos dos complexos de sintomas do conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento, porém ‘a verdadeira tarefa’ é investigar o que se acha por detrás desses indícios, guiados pelas condições histórico-sociais” (Leal; Facci, 2014, p. 16)

Para não ocorrerem análises abstratas e descontextualizadas sobre a adolescência, a Psicologia Histórico-Cultural recorre ao método dialético para compreender esta fase a partir de sua gênese social. Sendo assim, a adolescência é compreendida como um fenômeno que tem sua gênese em um contexto histórico específico, resultante do aumento da complexidade da vida social. Isto é, a adolescência, enquanto período do desenvolvimento humano, não existia como tal até o século XIX (Anjos; Duarte, 2016).

Em diversas sociedades ocidentais pré-modernas, a infância estendia-se até o momento em que o sujeito atingia certa autonomia e consciência sobre o mundo, o que ocorria por volta dos sete anos de idade (Leal; Facci, 2014). A partir desta fase, as crianças já participavam do mundo adulto, desempenhando atividades e trabalhos sem distinção em relação aos adultos, além de assimilarem comportamentos e papéis

próprios dessa esfera (Idem).

Essa concepção começa a modificar-se na modernidade, primeiramente no interior das famílias burguesas e, posteriormente, no proletariado, fazendo surgir a noção que se tem hoje de infância. Além do surgimento desta nova maneira de conceber a infância, ocorre em meados do século XVII, no contexto europeu, um grande deslocamento de camponeses para os centros urbanos e a intensificação do modelo fabril. Manifesta-se, então, a necessidade de qualificação dos indivíduos para atender às novas exigências deste processo de produção e, assim, a educação escolar, que antes era restrita à classe dominante, passou a alcançar os filhos de trabalhadores/as (Bock, 2014). No entanto, destaca-se que, ainda neste período, a educação escolar dos primeiros visava ao ensino de conhecimentos filosóficos, estéticos, artísticos e científicos, enquanto, para a classe trabalhadora, os conhecimentos visavam a uma educação subserviente e pragmática, que atendesse às demandas emergentes do sistema.

O distanciamento gradual das crianças do mundo do trabalho e a necessidade de prolongar sua escolarização foram acontecimentos históricos que contribuíram para o surgimento da adolescência (Leal; Facci, 2014). A partir disso, a adolescência passou a ser universalizada e tornou-se objeto de estudo de teorias no campo da educação e da psicologia. No entanto, conforme citado anteriormente, de maneira hegemônica, essa fase do desenvolvimento passou a ser compreendida a partir de uma perspectiva biologizante, na qual as mudanças hormonais, sexuais e corporais, que marcam fisicamente este período, foram tomadas como determinantes das transformações psíquicas e comportamentais dos sujeitos.

Frente a isso, é necessário pontuar que alguns elementos físicos presentes neste período são semelhantes entre os indivíduos. No entanto, considerar a adolescência como um produto histórico significa que ela não é estática e comum a todos. As vivências que serão experienciadas pelos adolescentes irão depender de seu lugar no mundo, na sociedade, da estrutura de classes, de sua linguagem e cultura (Bock, 2014). Isso significa que "devemos compreender que a adolescência não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais e biológicas, mas um processo dinâmico, que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere" (Leal; Facci, 2014, p. 22).

Considerando este argumento, podemos inferir que adolescentes pertencentes

a situações socioeconômicas favorecidas, que estudam em escolas particulares, que dispõem de um ambiente de descanso de qualidade, com acesso aos mais diversos meios de informação, que viajam durante vários períodos do ano, que estudam outros idiomas — em outras palavras, que são ricos — terão a possibilidade de internalizar outros signos, conceitos e conhecimentos de forma mais ampla e, provavelmente, com uma qualidade maior. E, em contrapartida, adolescentes da classe trabalhadora, que necessitam abandonar a escola para ajudar na renda familiar, que conciliam trabalho e estudo, que necessitam acordar duas horas antes para pegar o transporte para a escola, que não têm acesso à internet, que não têm condições de ter três refeições de qualidade no dia, que não têm um lugar confortável para dormir, ainda presenciam discursos meritocráticos que os culpabilizam por suas realidades objetivas. Com isso, não se está negligenciando seus saberes populares e a beleza de suas culturas originárias, mas apenas constatando que existem conhecimentos e habilidades que são tratados como propriedade privada, aos quais estes adolescentes estão socialmente privados e que têm o direito legítimo de também conhecer.

É a partir destes contextos que os adolescentes terão seu desenvolvimento psíquico, o qual não irá transcorrer de forma linear, evolutiva ou progressiva. Esse desenvolvimento, conforme já destacado, será dialético, sendo marcado por rupturas, saltos e crises, que constituirão novas formações psíquicas. Vale ressaltar que as crises são necessárias para que ocorram saltos qualitativos de um período do desenvolvimento para outro e, nestes momentos de crise, durante a transição para a adolescência, velhos interesses da infância vão deixando de existir, pois já não correspondem às necessidades dos sujeitos, e assim vão dando lugar a novos interesses, o que sugere um momento de viragem no desenvolvimento (Anjos; Duarte, 2016).

Neste processo, de acordo com Leal e Facci (2014, p. 25), também ocorre a internalização de novos conteúdos para a formação da personalidade do adolescente. Nas palavras das autoras, "será preciso internalizar o que antes era externo, como as convicções, os interesses, a concepção de mundo, as normas éticas, as regras de conduta, os ideais, os esquemas de pensamento". Essa internalização, juntamente com as novas formas de interação social estabelecidas na adolescência, principalmente com a constituição de grupos, vai possibilitando novas motivações que impulsionam a atividade-guia desta fase.

Neste período do desenvolvimento, a atividade-guia apresenta duas facetas, conforme já ilustrado na Figura 1: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional de estudo. A comunicação íntima pessoal é a atividade-guia do início da adolescência e, por meio dela, os indivíduos reproduzem de forma grupal as relações sociais observadas no mundo dos adultos, constituindo, dessa maneira, pontos de vista sobre o mundo, a sociedade, a vida e o futuro (Elkonin, 1987). A formação de grupos para reproduzir essas relações representa um elemento importante na formação da identidade do adolescente. Esse grupo será guiado pelo que Elkonin (1987) chamou de código de companheirismo. Isso significa que cada grupo cria suas regras e normas internas, que devem ser respeitadas e seguidas por todos os membros.

Sendo assim, ao integrar-se em um grupo, o adolescente internaliza regras e expectativas coletivas que passam a orientar suas ações e comportamentos (Facci, 2004). Podemos citar, a exemplo, a iniciação sexual que ocorre, em grande maioria, nesta fase do desenvolvimento. É possível observar casos em que a perda da virgindade não ocorre por decisão autônoma do sujeito, mas sim por uma pressão exercida pelo grupo ao qual pertence. Além deste exemplo, outros podem se referir, também, à maneira como os adolescentes percebem e vivenciam suas mudanças corporais, sua homo/heterossexualidade, seu gênero, além de temas como preconceitos e violências. A valorização atribuída pelos pares a cada membro do grupo tende a exercer maior influência sobre o adolescente do que a opinião de pais, familiares e professores (Anjos; Duarte, 2016).

A partir destas considerações, podemos pensar: que tipo de relações adultas estão sendo reproduzidas pelos adolescentes? Em uma cultura patriarcal e heteronormativa, quais percepções os sujeitos estão produzindo sobre si mesmos e seus membros, sobre seus corpos, seus gêneros e suas raças? Em uma sociedade na qual a alienação atravessa as relações sociais e, por sua vez, estas adquirem tons de violências e preconceitos, é fundamental mostrar e vivenciar com os adolescentes outros tipos de interação, que respeitem e valorizem o humano em suas diversas possibilidades de manifestações.

A segunda atividade-guia da adolescência é a atividade profissional de estudo. Conforme explicado no primeiro capítulo desta pesquisa, o trabalho, em seu sentido ontológico, é uma atividade que possibilita a humanização do sujeito. No entanto, na

sociedade capitalista, o trabalho converte-se em um mecanismo de enriquecimento de alguns por meio da exploração, dominação e pauperização de outros. Nisso, a realidade é apreendida tal como se apresenta aos sujeitos, e as relações de dominação, bem como o próprio sistema de produção, passam a ser naturalizados, vistos como insuperáveis.

Por sua vez, mantendo uma intrínseca relação com o trabalho, a educação também pode assumir diferentes características — ser reacionária ou revolucionária — determinadas pelo tempo histórico, contexto social, político e econômico. Não se deve concebê-la, sobretudo na esfera escolar, como um mecanismo isolado e salvacionista, capaz de transformar a realidade de maneira autônoma, mas sim como uma práxis, isto é, um processo dinâmico e dialético que possibilita a humanização por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos (Leal; Mascagna, 2016). Nesse sentido, a internalização desses saberes permite aos sujeitos não apenas compreender sua própria realidade social e suas múltiplas determinações, mas também reconhecer as crises e contradições que os atravessam. A partir dessa compreensão crítica, torna-se possível a organização coletiva e a ação consciente nessa realidade. Nas palavras de Leal e Mascagna (2016, p. 233): “[...] a superação da sociedade capitalista pode ter a escola como forte aliada”

Os discursos promovidos pela Reforma do Ensino Médio tendem a fundamentar a educação escolar dos jovens na lógica da preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a valorização dos conhecimentos e das disciplinas passa, frequentemente, a ser condicionada ao interesse dos estudantes por suas futuras profissões, como se evidencia nos discursos favoráveis à adesão aos itinerários formativos. Nesse contexto, surgem metodologias, políticas e movimentos educacionais que defendem uma abordagem pragmática da educação como solução para esse problema, sugerindo que a aprendizagem de conhecimentos estritamente utilitários, voltados exclusivamente para a prática profissional, seria suficiente para a formação do adolescente.

No entanto, a atividade profissional de estudo não deve limitar-se ao ensino de conhecimentos somente para o exercício da profissão, sendo unilateralizada; pelo contrário, deve posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos

produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando ensinados pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade (Anjos; Duarte, 2016, p. 202).

Esta é uma atividade que, além de se apropriar de conhecimentos para a atividade profissional, deve possibilitar aos estudantes questionarem os tipos de trabalhos, para qual trabalho está sendo formado, quais as relações estabelecidas no seu interior, qual a relação com o salário, quais as relações entre trabalho e adoecimento mental, entre outras. Como afirmado pelos autores no parágrafo anterior, deve ser uma atividade que possibilite os/as alunos/as internalizar conceitos que ultrapassem a esfera cotidiana, por meio de um ensino intencional do docente, criando as mediações necessárias para que sejam formados motivos que orientem a atividade de estudo profissional para tais fins.

A educação escolar, nesta perspectiva, também pode colaborar para um dos saltos qualitativos mais importantes do período da adolescência: o pensamento por conceito. O pensamento foi uma função psíquica estudada por Vigotski e, ao teorizar sobre, rompeu com a visão dualista e metafísica das psicologias tradicionais, que afirmavam a continuidade da forma do pensamento na transição entre infância e adolescência, que apenas mudava em seu conteúdo.

O pensamento por conceitos, de acordo com Vigotski (2000), representa um nível qualitativamente superior do pensamento humano, caracterizando-se pela capacidade de generalização e abstração. Esse processo permite ao sujeito compreender a realidade na qual está inserido para além de sua aparência imediata, ou seja, sua essência, contradições e multideterminações que a regem. Em outras palavras, conforme destaca Vigotski, esse tipo de pensamento "revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem" (Vigotski, 1996, p. 71, apud Anjos; Duarte, 2016, p. 2015).

A formação dessa qualidade do pensamento ocorre principalmente na adolescência, modificando, assim, o conteúdo e a forma do pensamento do sujeito. Essa mudança, no entanto, não ocorre de maneira isolada ou fragmentada, mas sim em um processo dinâmico, no qual todas as funções psicológicas superiores — atenção, memória, percepção, linguagem, entre outras — são reestruturadas (Vigotski, 2000). Esse fenômeno é denominado por Vigotski como neoformação.

É necessário destacar que o desenvolvimento desse pensamento não é um

processo natural ou espontâneo da adolescência. Ele não emerge automaticamente com a passagem do tempo, mas está diretamente condicionado às circunstâncias sociais e educacionais em que o sujeito está inserido (Anjos; Duarte, 2016). Isto é, políticas educacionais, condições materiais, estrutura da escola, formação dos professores, metodologias e até mesmo a atuação do docente na Zona de Desenvolvimento Iminente são fatores determinantes para a formação do pensamento por conceitos.

Diante dessas colocações e compreendendo a atividade de estudo como um meio possível para desenvolver, nos adolescentes, essas características qualitativas do pensamento, bem como possibilitar sua humanização — ainda que, nesse período, essa atividade seja considerada auxiliar, conforme já mencionado —, na seção abordamos as características da atividade de estudo, visto que, até o momento, ela foi tratada de maneira breve. Posteriormente, discutiremos como essa atividade pode assumir formas alienadas. Desta forma, será possível analisar como o estudo está sendo desenvolvido no contexto da atual reforma do Ensino Médio

2.4 A ATIVIDADE DE ESTUDO: CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES ALIENADAS

No meio escolar, a interpretação sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento está relacionada à perspectiva que é adotada sobre estes fenômenos. Conforme já citado, prevalece uma compreensão hegemônica que explica o desenvolvimento humano a partir de um processo natural e maturacional, no qual, à medida que o sujeito avança em sua idade, desenvolve potencialidades e características inatas. Nesta concepção, o desenvolvimento antecede o ensino e a aprendizagem, o que implica que esta última apenas acontece quando o sujeito atinge determinado nível de maturação (Martins, 2011). Logo, não é difícil escutarmos em instituições educacionais frases como “ele não aprendeu porque não estava pronto ainda”; “ele precisa amadurecer para entender isso”.

O desenvolvimento, como condição prévia para o ensino, foi criticado por Vigotski e gerações posteriores. Este autor defendia que o ensino é uma condição fundamental para que o desenvolvimento aconteça: o ensino promove a aprendizagem e, esta, cria as condições para o desenvolvimento do ser humano

(Asbahr, 2011). No entanto, este processo não é linear ou unidirecionado, pois o desenvolvimento, por sua vez, abre campo para que novas aprendizagens aconteçam.

Ainda sobre o processo de ensino, é importante destacar que ele só se efetiva quando há aprendizagem. Em outras palavras: quando o aluno não aprende, significa que não houve ensino. Para que esta aprendizagem ocorra, é necessário que o docente atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do/a aluno/a. Esse conceito, elaborado por Vigotski, refere-se àquilo que o estudante pode alcançar com a mediação de um outro sujeito mais experiente. Desta forma, a partir de uma relação intersubjetiva de qualidade com o professor, o aluno encontra-se na iminência de internalizar signos e conhecimentos científicos, os quais, sem essa mediação, dificilmente apreenderia (Martins, 2011). Quando o ensino ocorre fora da Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo apresentadas tarefas excessivamente complexas ou conteúdos desconectados dos conteúdos já apropriados pelos alunos, a aprendizagem torna-se inviável, comprometendo, assim, o desenvolvimento do educando.

Nesse sentido, citando Vigotski, Martins (2011, p. 225-226) esclarece que

o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades.

Para que isto ocorra, esta atividade não deve ser compreendida como um ato mecânico de expor informações e conhecimentos, mas sim uma atividade intencional e organizada do docente, na qual, em posse de instrumentos teóricos e metodológicos, possa objetivar suas apropriações já realizadas na forma de conteúdos didaticamente ensinados. Ainda, o ensino pode possibilitar a criação de motivos para a atividade de estudo dos alunos

O estudo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano por meio da apropriação de conhecimentos científicos sistematizados. Esta atividade manifesta-se na infância, podendo se estender até a vida adulta; no entanto, sua hierarquia em relação a outras atividades realizadas pelo sujeito varia de acordo com seu período de desenvolvimento. Sendo assim, pode assumir a forma de atividade-guia do desenvolvimento ou uma atividade secundária.

A atividade de estudo foi pesquisada por autores como Elkonin, Repkin, Davidov, Markova, entre outros, no contexto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Durante a década de 1950, surgiu a necessidade de aprimoramento da qualidade do ensino público russo e, desta forma, pesquisadores de correntes teóricas da psicologia desenvolveram análises que objetivavam compreender a atividade de estudo no desenvolvimento dos estudantes (Asbahr, 2011). Os autores citados acima realizaram, então, programas experimentais que buscavam a reorganização dos processos educativos, criticando o ensino primário da época e evidenciando a necessidade de constituir uma nova estrutura para a atividade de estudo (idem).

A partir de uma perspectiva histórico-dialética das atividades realizadas pelo ser humano, que possibilitam sua humanização, a atividade de estudo passou a ser compreendida como a atividade-guia da criança em idade escolar, visto que, por meio da apropriação de conhecimentos teóricos historicamente construídos pela humanidade e sistematizados nos conteúdos escolares, ocorrem saltos qualitativos que provocam neoformações em sua estrutura psicológica (Davidov, 1987). Nas palavras de Davidov (1988, p. 159), “as crianças realizam os tipos enumerados e outros tipos de atividades, mas a principal e que governa o desenvolvimento é a de estudo”.

A apropriação dos conhecimentos pela atividade de estudo não deve ser compreendida como um simples “acúmulo” de informações, mas como um processo no qual o sujeito, ao internalizar um conhecimento e estabelecer nexos afetivos com outros conceitos já internalizados, compreende e age conscientemente em sua realidade. Asbahr (2016, p. 171) sinaliza também que “não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras)”. Estas ações citadas pela autora não são, a partir do conceito de atividade proposto por Leontiev (2021), atividades em si, mas sim ações ou meras operações que compõem a estrutura da referida atividade. A realização destes procedimentos pelos/as alunos/as contribuirá com sua atividade de estudo, bem como com o processo de humanização, se os seus fins condizerem com os motivos que os levam a realizar esta atividade. Sobre isto, explicaremos melhor adiante.

A atividade de estudo possui particularidades e estrutura próprias, que a

diferenciam de outras atividades realizadas pelos indivíduos ao longo de sua vida. Citando Elkonin, Davidov (1987, p. 324, tradução nossa) explica que:

A principal diferença entre esta e outras atividades consiste no fato de que sua finalidade e seu resultado são a transformação do próprio sujeito que atua e não a transformação dos objetos com os quais ele atua. [...] O resultado da atividade de estudo, no decorrer da qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é, antes de tudo, a transformação do próprio aluno, seu desenvolvimento. De modo geral, pode-se dizer que essa transformação consiste na aquisição, por parte da criança, de novas capacidades, ou seja, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, uma atividade cujo produto são as transformações do aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação; é nisso que reside sua principal particularidade.

Sobre a estrutura da atividade de estudo, Davidov (idem) explica que ela é composta por três elementos: a compreensão das tarefas de estudo pelos estudantes; a realização de ações de estudo; e a realização de ações de controle e avaliação. O primeiro refere-se à capacidade do estudante de internalizar e compreender o objetivo da sua aprendizagem e direcionar suas ações de estudo. Para que haja essa compreensão, o aluno deve ir além do simples fato de identificar e executar uma tarefa escolar, isto é, este processo de compreensão está relacionado ao desenvolvimento da generalização teórica pelo aluno. Diferente das generalizações empíricas (observar e descrever superficialmente um fenômeno, sem compreender sua essência), a generalização teórica, quando desenvolvida, possibilita ao estudante compreender os princípios que fundamentam algum conhecimento em determinada área (Asbahr, 2016). Podemos citar, como exemplo, um estudante que compreende as condições da mudança de estado da matéria, ou seja, não se limita a memorizar que a água ferve a 100°C, mas entende o porquê e em quais condições este fenômeno ocorre.

Por sua vez, as ações de estudo realizadas pelos/as estudantes são a maneira pela qual a atividade se efetiva e, para isto, é essencial um processo de ensino estruturado e intencionalmente planejado pelo professor, para que haja uma compreensão de relações e conceitos centrais em uma área do conhecimento e como são percebidos e interpretados em sua realidade (Davidov, 1987). Por fim, a avaliação da atividade consiste no processo pelo qual o estudante verifica os procedimentos realizados em ações de estudo e a possibilidade de realizá-las em novas situações. Este procedimento de avaliação torna-se um elemento essencial para que o aluno se reconheça como um sujeito ativo em sua atividade.

Diante desta estrutura, é necessário entender que isto não irá ocorrer de forma

espontânea no aluno, no qual, “motivando-se”, irá realizar ações de estudo e desenvolver compreensões para além da aparência dos fenômenos. Pelo contrário, para que eles consigam realizar estes processos e assimilar conhecimentos de forma voluntária e sistemática, é necessário que a escola ensine o sujeito a ser um estudante. “[...] E, neste processo, um dos elementos centrais é a formação de motivos para o estudo” (Asbahr, 2016, p. 174).

Visto que o estudo é a atividade-guia das crianças em idade escolar, no início elas ainda não possuem uma necessidade consciente para a aquisição de novos conhecimentos teóricos, pois, mesmo com o ingresso no ensino fundamental (analisando nosso contexto brasileiro), a atividade principal da criança ainda continua sendo a brincadeira. O surgimento desta necessidade acontece durante a própria realização de tarefas de estudo, pois “o aluno não pode interessar-se por algo que não conhece, que não lhe foi apresentado pelo professor” (Martins; Facci, 2016, p. 166)

Neste sentido, o papel do professor na construção de motivos de estudo é central, pois ele irá organizar e auxiliar os/as alunos/as em suas ações de estudo. Além disso, muitas vezes, o que orienta a atividade inicialmente são os motivos-estímulo. Conforme já citado, os motivos-estímulo, diferentemente dos motivos geradores de sentido, manifestam-se como vivências diretas e imediatas, sem necessariamente constituírem um sentido pessoal para a atividade do aluno (Martins, 2015). Ainda, este motivo-estímulo, no senso comum, pode ser frequentemente associado ao discurso do “aluno que não tem motivação/interesse em aprender”. Asbahr (2011) destaca que tais motivos podem transformar-se em motivos geradores de sentido, os quais possibilitam que a atividade adquira um sentido pessoal consciente, ao conectarem o motivo ao objetivo final do processo ensino-aprendizagem.

O sentido da atividade é criado a partir da relação entre aquilo que motiva o sujeito a agir e o resultado de suas ações, ou seja, o sentido é a síntese entre o motivo e o fim das ações. Este sentido, na atividade de estudo,

[...] garante a conscientização daquilo que foi estudado [...] isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações (Asbahr, 2014, p. 271).

Esta aprendizagem consciente leva o sujeito a compreender o porquê e para que deve estudar. A atividade de estudo, quando orientada por um motivo gerador de sentido, permite aos/as alunos/as o desenvolvimento da principal finalidade da atividade de estudo: “a formação do pensamento teórico” (Asbahr, 2016, p. 216). Diferente do pensamento empírico, que opera com conceitos do cotidiano, adquirido por meio de experiências e restringindo-se à observação direta e à generalização de propriedades superficiais, o pensamento teórico é um produto da atividade de estudo, no qual o sujeito é capaz de operar conscientemente com conceitos científicos e estabelecer relações abstratas e generalizadas entre os fenômenos (Davidov, 1987). O pensamento teórico permite que o indivíduo compreenda os conceitos em sua totalidade, identificando não apenas suas propriedades externas, mas as multideterminações que regem um fenômeno. De acordo com Asbahr (2016, p. 187), o pensamento teórico permite ao sujeito descobrir “a essência do objeto. [...] É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição”.

Apesar de a atividade de estudo ser necessária para a plena humanização dos indivíduos, conforme mencionado em passagens anteriores, sob o modo de produção capitalista, a educação não se constitui como um instrumento de emancipação da classe trabalhadora, mas sim como um meio de reprodução das relações sociais vigentes (Marsíglia; Martins, 2018). Desta forma, para que se mantenham as relações de subserviência entre os seres humanos, entre os que trabalham e os que não trabalham, é necessário que os sistemas de ensino adquiram políticas que reafirmem a lógica neoliberal e a precarização das instituições educacionais. Nesse sentido, os conhecimentos, ao serem apropriados privadamente pela burguesia, chegam à classe trabalhadora de forma insuficiente, empobrecida, vazia e parcelada (Saviani, 2014; Marsíglia; Martins, 2018).

A partir dessa realidade, a educação passa a atuar como um instrumento de reprodução dessas mesmas relações, ao exigir a formação de estudantes individualistas e competitivos, voltados para a adaptação ao mercado. Ao analisar estas relações, Marsíglia e Martins (2018, p. 1704) sintetizam a realidade escolar, atravessada pelas necessidades do capital, em seis pontos importantes:

- 1) a valorização da educação escolar; 2) contudo, esse enaltecimento é restrito a uma forma escolar voltada ao desenvolvimento do trabalhador para a empregabilidade; 3) disso decorre uma preparação “polivalente”, permanente e adaptativa ao mercado; 4) logo, a formação do sujeito é

pautada com base em suas capacidades, interesses e necessidades, que serão ensinadas por meio do desenvolvimento de competências para determinadas situações; 5) há, pois, um esvaziamento dos conteúdos escolares, que produzem uma formação humana insuficiente; 6) a escola se desresponsabiliza do processo educativo imputando ao próprio indivíduo seu fracasso. Da mesma forma que o Estado se desresponsabiliza pela escola.

Ao sinalizarmos esses pontos e rememorarmos as especificidades da reforma do Ensino Médio (tanto a de 2017 quanto a de 2024) apresentadas na introdução, podemos inferir que ela se configura como uma política pública educacional, pois:

- 1) "formação do trabalhador voltada para a empregabilidade. [...] formação de competências para determinadas situações" (idem): como já sinalizado no início da pesquisa, a reforma consolida uma educação pautada em princípios neoliberais e a ênfase no ensino profissionalizante à classe trabalhadora. Além disso, a implementação de itinerários formativos trazem como prioridade o ensino de conhecimentos pragmáticos necessários para atender as demandas do mercado.
- 2) "esvaziamento dos conteúdos escolares" (idem): para além das questões acima, essa política empobrece os conteúdos científicos principalmente ao retirar parte da carga horária de disciplinas essenciais para a formação humana e destina-las as disciplinas essencialmente utilitaristas, como projeto de vida, pensamento computacional e empreendedorismo.
- 3) "o Estado se desresponsabiliza pela escola"(idem): por fim, a reforma afirma e fortalece a relação público-privada com a mercantilização da educação, ocorrendo a massiva entrada de grupos empresariais nas escolas que estabelecem o que será ensinado, quando e como (utilizando principalmente plataformas de ensino).

Tais características inerentes ao contexto da reforma do Ensino Médio podem ocasionar uma cisão entre o sentido pessoal do estudo e o significado social da atividade de estudo. Isto, os teóricos da psicologia histórico-cultural denominaram de alienação da atividade. A cisão entre o sentido pessoal e o significado social da atividade é um processo fundamental da alienação na sociedade capitalista. Para compreender essa ruptura, é necessário diferenciar os dois conceitos. Essa cisão ocorre quando o indivíduo executa uma atividade cujo significado social não corresponde mais ao sentido pessoal que ele poderia atribuir a ela.

Nesse sentido, Duarte (2004) exemplifica essa questão ao mencionar o trabalho dos artesãos: um artesão medieval fabricava objetos com o objetivo de atender a uma necessidade e, ao mesmo tempo, reconhecia o valor de sua produção dentro da comunidade. No entanto, sob o capitalismo, ocorre a divisão do trabalho, e o trabalhador perde o controle sobre sua objetivação. Como observa Leontiev (1978 apud Duarte, 2004, p. 50), no sistema fabril, por exemplo, um “[...] operário não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário”. Assim, a atividade produtiva não é mais guiada pelo propósito de transformar a matéria e atender às necessidades humanas (significado social), mas se torna um meio de sobrevivência, cujo sentido é determinado exclusivamente pela obtenção do salário.

Essa ruptura entre sentido pessoal e significado social não se restringe à atividade de trabalho. Essa alienação se reverbera em outras esferas da vida social, logo, a atividade de estudo dos alunos, a depender dos contextos em que é realizada, pode tornar-se uma atividade alienada, tomando como exemplo quando as ações realizadas por um estudante não correspondem aos fins de sua atividade. Podemos citar a seguinte questão: a atividade de estudo deve ter como finalidade a apropriação do conhecimento historicamente construído, promovendo o desenvolvimento da consciência e de funções psíquicas superiores, possibilitando, assim, a humanização. No entanto, dentro de um modelo educacional em que predominam processos de ensino mecânicos e individualistas, essas ações não possibilitam a vinculação ao objetivo de internalizar o conteúdo escolar visando uma orientação crítica de suas ações mentais e práticas.

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio, ao estruturar um currículo com ênfase na formação técnica, consolida a precarização da educação escolar, intensificando, assim, a predominância de atividades de estudo alienadas. Essa atividade, nesse contexto, passa a ser orientada majoritariamente por motivos-estímulo, dificultando a possibilidade de criar mediações pedagógicas necessárias para transformar tais motivos em geradores de sentido. Dessa forma, o estudo deixa de ser uma atividade orientada pela necessidade de uma apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos, para priorizar a construção de necessidades que visem à internalização de habilidades e competências mercadológicas. Isso empobrece o desenvolvimento humano, dificultando, por

exemplo, a aquisição do pensamento teórico dos adolescentes; a formação qualitativa das funções psicológicas superiores; as relações intersíquicas estabelecidas entre os pares; e a possibilidade de uma formação da consciência humana genérica, para que se reconheça como parte integrante de um coletivo social, que constrói a história humana, a cultura, a arte, a filosofia, a ciência e as possibilidades de enfrentamento a essa alienação.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Para que consigamos abstrair as múltiplas determinações de um fenômeno social, torna-se necessário, assim como explicou Marx, iniciarmos nossa compreensão a partir da realidade concreta, tal como ela é em sua empiria. E, posteriormente, realizarmos um movimento para analisar a dinâmica dessa realidade. Partindo dessa premissa e buscando compreender os reflexos da alienação na atividade de estudo dos estudantes do Ensino Médio público, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento metodológico da pesquisa de campo. Isso possibilita ao pesquisador o contato direto com a realidade e com os sujeitos que a integram, podendo observar as contradições, determinações, estrutura etc.

Ainda, compreendendo a aparência como ponto de partida da pesquisa científica, utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante como principais instrumentos de coleta de dados. Ambos os instrumentos foram complementares na apreensão da realidade concreta e foram escolhidos para que não houvesse o afastamento da pesquisadora de seu lócus de trabalho, mas sim uma aproximação respeitosa com os sujeitos do local para a produção dos dados e do conhecimento sobre essa realidade.

Lembramos que, como dito na introdução, inicialmente foi solicitada autorização ao Núcleo Regional de Educação do município de Ponta Grossa para a realização da pesquisa em uma escola estadual pertencente a essa rede. O Núcleo prontamente aceitou a proposta, registrando-a em seu sistema sob o número 20.837.988-7. Além disso, para assegurar o cumprimento das condições éticas de pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, recebendo aprovação sob o registro nº 73754523.2.0000.0105.

Posteriormente, fez-se o primeiro contato com a instituição participante, durante o início do mês de agosto de 2023, a qual também possibilitou a realização do objetivo deste trabalho. A partir desse contato, acordou-se que o início da pesquisa na escola iria ocorrer no mês de outubro, tendo sua duração até o mês de dezembro de 2023.

A escola participante da pesquisa foi escolhida em virtude de sua localidade. A escola está localizada próxima à residência da pesquisadora, o que viabilizou, da

melhor forma, a coleta de dados. Sobre a comunidade em torno da instituição, ela encontra-se afastada do centro de Ponta Grossa, cercada por sítios e fazendas. Destaca-se que o bairro carece de manutenções públicas, possuindo diversas ruas em condições precárias, que apresentam trechos sem asfalto, dificultando a locomoção dos moradores. Conforme indicado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a condição socioeconômica predominante da comunidade gira em torno de um a dois salários-mínimos, e o nível de escolarização dos responsáveis pelos alunos é, majoritariamente, apenas o Ensino Fundamental. Além de atender alunos/as deste bairro, a escola atende estudantes de outras localidades, incluindo membros de comunidades quilombolas e russas.

Sobre a estrutura física da escola, desde sua criação, em 2002, até o ano de 2021, a escola dividia estrutura física com uma escola municipal, pois não possuía prédio próprio. Em 2013 foi aprovada a construção da nova, porém esta só foi finalizada em 2021 e inaugurada em 2022. O novo prédio da escola conta com 16 salas de aula, laboratórios de ciências e informática e uma biblioteca. Ao todo, a instituição possui 515 alunos/as matriculados, distribuídos entre turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Destes, 228 fazem parte do Ensino Médio, sendo divididos em sete turmas. A escola possui o Ensino Integral para as turmas do Ensino Fundamental e, para o cumprimento da carga horária prevista no Novo Ensino Médio, as turmas do primeiro ao terceiro ano permanecem em período integral nas sextas-feiras.

Ainda em relação ao Ensino Médio, no ano de 2023, foram ofertados dois itinerários formativos aos alunos, sendo eles: Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Além disso, a escola oferece também um curso de ensino profissionalizante integrado a esta etapa. Sobre a relação entre a escola e a comunidade, a primeira cita que os responsáveis dos/as alunos/as são pouco participativos em tomadas de decisões e reuniões escolares.

Antes de iniciar a coleta de dados, optamos por realizar um período de adaptação ao ambiente escolar, para que a pesquisadora pudesse aproximar-se dos sujeitos participantes, visando à criação de vínculos afetivos por meio de conversas espontâneas, participação em atividades escolares e auxílio docente. Este período ocorreu dos dias 2 de outubro de 2023 a 11 de outubro de 2023, em três turmas do Ensino Médio: primeiro ano A, segundo ano B e terceiro ano A. Neste período,

inúmeros alunos/as e professores/as vieram conversar sobre sua rotina, angústias e conflitos que os afligem e, por vezes, prejudicam um ensino-aprendizagem efetivo e com qualidade. Além disso, durante as aulas de educação física, fui convidada a participar de jogos e atividades esportivas.

Após esse período de adaptação, ainda em outubro de 2023, foi realizada uma breve conversa com os estudantes das turmas supracitadas, para que conhecessem o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam realizados, além da possibilidade de sanar possíveis dúvidas sobre sua participação. Essa conversa foi realizada com cada turma individualmente, nos últimos 15 minutos da aula, já que, de acordo com a gestão, era inviável realizar uma reunião com os estudantes sobre isso. Além disso, a gestão comunicou sobre a impossibilidade de realizar uma conversa com os pais dos/as alunos/as menores de idade, alegando que os responsáveis não participavam das reuniões escolares e não iriam até a escola. Com isso, a instituição sugeriu que fosse escrita uma carta dirigida aos responsáveis para comunicar sobre qual seria a participação de seus/as filhos/as na pesquisa e os cuidados que seriam tomados em relação ao sigilo da identidade.

Em vista disso, nessa conversa foi entregue aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os/as alunos/as maiores de 18 anos e para os responsáveis legais dos menores, assim como o Termo de Assentimento aos estudantes menores. Esse procedimento está em conformidade com os princípios éticos que enfatizam a importância do respeito pela autonomia dos participantes e a necessidade de consentimento voluntário informado, garantindo sua dignidade e direitos (Mainardes; Cury, 2019).

Mainardes e Cury (2019) salientam ainda que a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) destaca a obrigatoriedade de utilizar termos de consentimento e assentimento como instrumentos essenciais para assegurar a transparência e a voluntariedade na participação dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa encontra-se em conformidade com as exigências legais e regulamentares, como também reflete o compromisso com a responsabilidade social da pesquisa em educação ao promover a integridade do sigilo e da confidencialidade sobre a identidade dos participantes.

Após esses procedimentos legais, 23 estudantes aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Além destes, professores que ministravam aulas para o Ensino

Médio também foram convidados a participar, visto que a atividade de estudo no ambiente escolar realiza-se mediante a relação interpessoal entre alunos(as) e docentes. E ainda, conforme aponta Martins (2015, p. 4), a atividade realizada pelo(a) professor(a), na ausência de seu sentido, interfere decisivamente no produto de seu trabalho, o qual é a “promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano”.

Dessa forma, além dos 23 estudantes, 8 docentes aceitaram contribuir com o trabalho. Vale ressaltar que, para a participação da entrevista, foram selecionados 4 professores/as e 12 alunos/as por sorteio. No entanto, todos colaboraram com a produção de dados a partir da observação participante. Para a denominação desses sujeitos da pesquisa, utilizaremos P para professores/as e A para alunos/as, seguindo a ordenação dos números naturais posteriormente às letras. Ou seja, P1, P2, P3, A1, A2, A3 etc.

A relação dos/as professores/as que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa, bem como as turmas em que atuam e suas denominações neste trabalho, podem ser mais bem visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 –Relação de professores/as participantes da pesquisa por idade, turma em que leciona e tipo de participação na pesquisa (entrevista e observação) - 2023

Denominação do participante na pesquisa	Idade	Turmas que leciona	Entrevista e observação
P1	37	2° ano; 3° ano	Entrevista e observação
P2	40	1° ano; 2° ano; 3° ano	Entrevista e observação
P3	34	1° ano; 2° ano; 3° ano	Entrevista e observação
P4	39	1° ano; 2° ano	Entrevista e observação
P5	40	1° ano; 2° ano; 3° ano	Observação
P6	29	1° ano; 3° ano	Observação
P7	+50	2° ano	Observação
P8	+60	1° ano	Observação

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Além desses profissionais, no quadro a seguir, apresentamos a relação dos/as estudantes que aceitaram participaram das entrevistas. Durante essa etapa de coleta de dados, com o objetivo de conhecer melhor esses sujeitos, foram feitas inicialmente perguntas sobre quem eram, o que gostavam de fazer em seu tempo livre e qualquer outra informação que desejassem compartilhar com a pesquisadora. Foi possível observar que, antes do início das entrevistas, eles/as demonstravam-se tensos/as e

sérios/as. No entanto, ao serem questionados/as sobre aspectos, passavam a sorrir, revelando-se mais à vontade naquele momento. Assim, essas respostas iniciais dos/as alunos/as compõem parte do quadro a seguir, intitulada “Quem é esse/a aluno/a?”.

Quadro 3 – Relação de estudantes participantes da entrevista por idade e turma em que estão matriculados(as) - 2023

Denominação do participante na pesquisa	Idade	Turma	Quem é esse/a aluno/a?*
A1	15	1º ano	A A1 é uma menina muito espontânea e verdadeira. Eu não gosto que as pessoas mintam para mim. Eu gosto de sempre falar a verdade, por mais que às vezes magoe, mas eu gosto de falar a verdade
A2	18	1º ano	Bem, eu sou atleta, né. E eu também pratico ginástica rítmica. Eu gosto de estudar, não sou muito boa, mas eu me esforço bastante nessa questão.
A3	15	1º ano	Ah, eu gosto de dormir... Eu faço de tudo, mas eu não gosto muito de limpar casa.
A4	15	1º ano	O A4 é um aluno do (nome da escola), estuda muita música, ouve música e toca guitarra. E além de tocar guitarra, eu também gosto de desenhar. Meu hobby mesmo é ouvir música. Gosto de observar também o comportamento do pessoal, aprender sobre as situações da vida no geral, sabe
A5	17	2º ano	Eu gosto de assistir série na Netflix; eu gosto de filme de romance, de aventura, de comédia. E eu gosto de esporte também; eu gosto de futsal. E outra coisa também é que eu sou apaixonada por animais; eu gosto muito de gato, cachorro, passarinho e outros bichos. E eu sou apaixonada por cavalo.
A6	18	2º ano	Então, eu sou uma pessoa que, como você já percebeu, gosta bastante de ficar de estar com os amigos, conversar, brincar. Eu não gosto quando excluem, tipo em relação à escola, excluem tipo alguma pessoa, igual estão fazendo com uma menina lá da sala. Eu me sinto bem incomodada com isso. Eu gosto de ser simpática
A7	16	2º ano	Ah, bem difícil responder isso, né...perai, deixa eu ver... Eu vou responder mais pela parte da escola assim... Eu não gosto de copiar muito, porque eu acho que se você só copiar, igual do jeito que eles passam aqui, você não aprende muito, não aprende ativamente assim, sabe? E eu gosto mais de prova surpresa, porque daí testa você como você está ali agora, sem preparação ou algo do tipo
A8	16	2º ano	Meio difícil de responder isso... Mas nessa questão da escola, eu gosto de estudar, estudo bastante coisa por fora. Gosto de jogar também...
A9	18	3º ano	Mas eu sou uma pessoa que ajuda todo mundo, eu sou uma pessoa muito feliz comigo mesma, eu não ligo muito pra opinião dos outros. Eu sou muito divertida, eu gosto de fazer as pessoas que estão do meu lado bem feliz. Apesar de nem sempre ser recíproco, mas a minha parte eu sei que eu faço.
A10	16	3º ano	Eu sou uma pessoa que gosta bastante de sair de casa,

			passar, sabe? Eu gosto de açaí. Eu acho que o que eu mais gosto mesmo é comer e dormir.
A11	19	3° ano	Eu gosto de estudar, gosto de praticar esporte, gosto de fazer academia, gosto de cozinhar também. Eu gosto de fazer bastante coisa.
A12	16	3° ano	Bem difícil essa pergunta... Deixa eu ver... Estudar é uma coisa que eu não gosto, mas eu acho que não é porque eu não gosto de estudar. Eu acho que é por causa daqui. Eu não me sinto bem aqui na escola.

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Na tabela a seguir podemos observar a relação dos estudantes que contribuíram com a pesquisa durante a observação participante.

Quadro 4 – Relação de estudantes participantes da observação por idade e turma em que estão matriculados/as - 2023

Denominação do participante na pesquisa	Idade	Turma
A13	14	1° ano
A14	17	1° ano
A15	15	1° ano
A16	15	1° ano
A17	16	1° ano
A18	18	2° ano
A19	16	2° ano
A20	17	3° ano
A21	17	3° ano
A22	18	3° ano
A23	17	3° ano

Fonte: Organizado pela autora (2025).

O período de coleta de dados ocorreu entre o final de outubro e o mês de novembro de 2023. Ao todo, foram realizadas três semanas de observações, conforme detalhado a seguir: de 30 de outubro a 3 de novembro — observação no 1° ano; dias 6, 7, 8, 9 e 13 de novembro — 2° ano; e de 23 a 30 de novembro — 3° ano. As observações possibilitaram compreender as interações e dinâmicas presentes no ambiente escolar dos/as alunos/as do Ensino Médio, complementando os dados obtidos nas entrevistas.

Um ponto comum identificado em todas as turmas foi a quantidade de alunos/as que demonstravam insatisfação e desinteresse pelos conteúdos trabalhados. Muitos não retiravam seus cadernos da mochila, preferindo conversar, maquiar-se, utilizar celulares ou ouvir música com fones de ouvido. Esse comportamento impactava os mecanismos utilizados pelos professores para garantir a mínima participação dos estudantes nas aulas, levando-os a elevar o tom de voz ou recorrer a punições, como a suspensão de atividades recreativas.

Outro aspecto relevante foi a excessiva cópia de slides durante as aulas. Diante do pouco engajamento dos/as alunos/as, a maioria dos docentes não conseguia explicar e aprofundar o conteúdo, apenas solicitava que os estudantes copiassem as informações disponibilizadas em slides enviados pela Seed, justificando a prática com a afirmativa de que “eles não querem aprender”.

Essa dinâmica evidenciou o desgaste emocional dos professores que atuam nesta etapa da educação. Desde o primeiro dia de visitas à escola, com o intuito de criar vínculos afetivos com os sujeitos, os professores manifestaram suas angústias e insatisfações com a profissão e os desafios enfrentados, especialmente os impostos pelo atual governo do Estado. Durante o convite à pesquisa, alguns docentes expressaram receio de participar e sofrer algum tipo de punição por parte do Núcleo Regional de Educação, caso fossem identificados por meio de suas respostas relacionadas às disciplinas que ministravam.

Durante as observações, outros conteúdos também se fizeram presentes, tais como: a) discursos meritocráticos que responsabilizavam os/as alunos/as pelo próprio sucesso ou fracasso escolar, fundamentando-se em filósofos como Sartre; b) superficialidade no tratamento de conteúdos sociais, sem problematizar o atual modo de produção econômico, responsável por diversas mazelas sociais, sendo este, ao contrário, apresentado como fonte de conforto e bem-estar; c) insatisfação generalizada com as plataformas digitais, tanto por parte de estudantes quanto de professores/as — os primeiros, ao realizarem as atividades, copiavam respostas automáticas fornecidas pelo próprio sistema, sem ler ou refletir sobre as perguntas, frequentemente relacionadas a problemáticas empresariais; d) preconceitos (como o racismo), violências físicas e psicológicas, entre outros.

Esses e outros conteúdos observados complementaram as análises das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente com dezesseis participantes: quatro professores/as e doze alunos/as, durante a última semana de novembro e a primeira semana de dezembro de 2023. Vale destacar que, em junho deste mesmo ano, foi realizado um pré-teste do roteiro de entrevistas com dois professores do Ensino Médio e três adolescentes. O roteiro demonstrou-se adequado ao objetivo da pesquisa, necessitando apenas de pequenas modificações para ser submetido ao Comitê de Ética juntamente ao projeto.

Com base no objetivo proposto por esta pesquisa, o roteiro de entrevista foi

organizado em eixos temáticos e está disponível no Apêndice A. O roteiro destinado aos/as estudantes contou com quatro eixos. O primeiro, denominado "Identificação", continha seis perguntas que buscavam conhecer características da identidade do/a participante, visando compreender sua realidade e, assim, enriquecer a análise das respostas. As perguntas foram: a) Nome: (no momento da transcrição e análise o sujeito não será identificado); b) Idade; c) Em qual série está matriculado/a? d) Em qual bairro mora? e) Mora com quem? f) Como você vem para a escola?

O segundo eixo, intitulado "Escola", buscava compreender as percepções dos/as alunos/as sobre a escola que frequentam, uma vez que sua interpretação deste ambiente pode influenciar o sentido atribuído à atividade de estudar. As perguntas foram: a) Como foi sua chegada a esta escola? b) Gosta de estudar aqui? c) Você se sente bem indo para a escola? Por quê? d) Há atividades coletivas na escola? Projetos, eventos ou gincanas? e) Você se sente obrigado/a a vir para a escola ou viria de qualquer forma? f) O que te dá vontade de voltar para a escola? Há algo que tira sua vontade de vir para a escola? g) Como a escola poderia se tornar melhor? Você sente que falta algo?

O terceiro eixo temático, denominado "Estudo", buscava compreender como os/as alunos/as percebem seus estudos, as motivações que os levam a estudar, o sentido que atribuem ao estudo e os fatores que influenciam na perda desse sentido, bem como as dificuldades encontradas. Foram elaboradas oito perguntas: a) Você gosta de estudar? b) Qual o lugar que o estudo ocupa em sua vida? Pretende seguir estudando após concluir o Ensino Médio? c) Alguma vez você já pensou em desistir dos estudos? Por quê? d) Você considera que os conhecimentos que está aprendendo na escola são importantes para sua vida? Por quê? e) Quais assuntos mais lhe interessam na escola? E quais menos? f) Você considera que tem alguma dificuldade em sua aprendizagem? Se sim, em quais disciplinas? A que você atribui essa dificuldade? g) Suas expectativas de aprendizagem estão sendo atendidas pela escola? h) O que provoca maior ou menor interesse dos/as estudantes pelos estudos?

O último eixo, "Relação professor/a-aluno/a e práticas pedagógica", abordava as percepções dos/as estudantes sobre as relações estabelecidas com os/as professores/as e como essas relações influenciam seus estudos. Também investigava a estruturação das aulas. As perguntas foram: a) Como é a relação dos/as professores/as com os/as alunos/as? E como você acha que essa relação deveria

ser? b) Você considera que essa relação impacta seus estudos? Por quê? c) O/a professor/a consegue atribuir sentido real ao conteúdo que ensina? Ele/a relaciona o conteúdo com a realidade (cotidiano)? d) Você considera que as práticas pedagógicas utilizadas pelos seus professores/as contribuem para um maior aproveitamento nos estudos? e) Há algo que poderia ser aperfeiçoado ou modificado na prática dos/as seus/suas professores/as? f) Há mais alguma coisa que gostaria de dizer?

O roteiro destinado aos/às professores/as, também disponível no Apêndice A, foi estruturado em quatro eixos temáticos, com o objetivo de levantar percepções sobre o ambiente escolar e os/as alunos/as. O primeiro eixo, "Identificação/Carreira docente", abordava aspectos da trajetória profissional, incluindo formação, motivações, satisfações e angústias. As perguntas foram: a) Nome: (no momento da transcrição e análise o sujeito não será identificado); b) Idade; c) Disciplina que ministra; d) Há quanto tempo é professor/a? e) Qual sua formação (graduação e pós-graduação)? f) O que você gosta e não gosta na sua profissão? g) Por que decidiu seguir a carreira docente? Já pensou em desistir? Por quê?

Em seguida, os/as professores/as responderam ao eixo "Ensino Médio", que discutia as mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio e os desafios enfrentados nessa etapa. As perguntas foram: a) Você leciona apenas no Ensino Médio ou em outras etapas também? b) Qual sua opinião sobre o "Novo Ensino Médio"? c) Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as que atuam no Ensino Médio? d) Essas dificuldades impactam sua prática docente? De que maneira?

O terceiro eixo, "Escola-Estudo", buscava compreender a relação entre os/as estudantes e os estudos na percepção dos/as professores/as. As perguntas foram: a) Há quanto tempo você atua nesta escola? b) Você se sente bem aqui? c) Há algo na escola que deveria ser modificado? Por quê? d) Como você percebe a relação dos/as seus/suas alunos/as com os estudos? e) De forma geral, percebe maior interesse ou desinteresse? A que ou a quem você atribui isso?

Por fim, o eixo "Relação professor/a-aluno/a e prática pedagógica" explorava a didática utilizada em sala, a relação com os/as estudantes e como essas questões influenciam o sentido do trabalho docente, seus conflitos e angústias. As perguntas foram: a) Como é a relação dos/as alunos/as com você na disciplina que leciona? b) Quais são as maiores dificuldades nessa relação? Como impactam suas aulas? c)

Como você avalia sua prática docente? d) Como seus/suas alunos/as recebem sua prática pedagógica? e) Você considera que sua prática contribui para o maior aproveitamento dos/as estudantes? f) Há algo que gostaria de mudar na sua prática? O quê? g) Há algo mais que gostaria de comentar?

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições das respostas, conforme citado no capítulo introdutório. A metodologia utilizada para análise dos dados coletados, tanto das observações quanto das entrevistas, baseou-se em Aguiar, Soares e Machado (2015). Essa proposta metodológica se alinha com a fundamentação teórica da pesquisa, pois busca compreender os sentidos e significações atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e à realidade na qual estão inseridos, por meio de um processo dialético de análise.

A análise teve início com a identificação dos pré-indicadores, definidos como os primeiros indícios dos sentidos atribuídos à realidade, captados a partir de uma leitura inicial do material, como expressões e palavras recorrentes nas entrevistas e observações. Essa leitura possibilita identificar frequência, carga emocional e repetição de certos conteúdos. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62), os pré-indicadores “não revelam o sujeito concreto (histórico), mas apenas o sujeito empírico através de indícios que precisam ser investigados”.

Posteriormente, esses pré-indicadores foram agrupados com base em similaridades, complementaridades ou contraposições, originando os indicadores, que, por sua vez, foram organizados em núcleos de significação. Esses núcleos representam o produto final da sistematização e análise dos dados, sintetizando os conteúdos significativos emergentes das entrevistas. Eles constituem um ponto de partida para a abstração da realidade investigada, permitindo uma compreensão mais profunda dos sentidos e significações dos sujeitos, bem como das múltiplas determinações que atravessam suas experiências sociais e históricas (Aguiar, Soares e Machado, 2015).

Assim, essa metodologia viabiliza o movimento dialético entre o empírico e o teórico, da aparência caótica dos fenômenos à sua abstração e posterior retorno ao concreto pensado. Os núcleos de significação encontrados a partir da coleta de dados serão apresentados no capítulo seguinte.

4 FATORES PROMOTORES DE ATIVIDADES DE ESTUDO ALIENADAS NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS A UMA REALIDADE EMPÍRICA

Assim como descrito anteriormente, a constituição dos núcleos de significação é essencial para revelar as múltiplas determinações dos conteúdos emergentes nas entrevistas e, assim, aproximar-se de sua essência. Diante disso, neste capítulo, apresentamos os núcleos de significação e seus respectivos indicadores, identificados a partir das entrevistas realizadas com os participantes.

Considerando que a pesquisa contou com a colaboração de alunos/as e professores/as, os núcleos de significação foram organizados em dois grupos: núcleos de significação dos/as professores/as e núcleos de significação dos/as alunos/as. Dessa forma, este capítulo está estruturado em dois momentos: inicialmente, apresenta-se a descrição dos núcleos de significação de ambos os grupos, começando pelo grupo docente e, em seguida, pelo grupo discente. Nessa etapa, são expostos os núcleos que serão analisados, os indicadores de cada núcleo (acompanhados de uma explicação detalhada) e a frequência com que apareceram nas entrevistas dos participantes.

Após a conclusão dessa etapa descritiva, apresentamos as análises e sínteses teóricas dos dados empíricos, elaboradas com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa. Nesse momento, as análises foram organizadas em dois contextos: contexto educacional e ambiente escolar. Cada contexto é composto por dois núcleos de significação — um relativo aos/as professores/as e outro aos/as estudantes —, o que permite uma compreensão das possíveis semelhanças, contradições, percepções e diferenças entre as visões de docentes e discentes sobre o contexto educacional e o ambiente escolar

4.1 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

Por meio de entrevistas realizadas com professores que lecionam no Ensino Médio, obteve-se 10 núcleos de significação, sendo eles: Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo; Ambiente escolar socializador e autoritário; Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente; Sentido pessoal da docência e resistência a pauperização da

profissão; Fragilidades educacionais do Ensino Médio: currículo e conteúdo; Sociedade, Políticas educacionais e a produção de dados sob a falsa realidade escolar; Relação professor-aluno; Relação escola-família-comunidade; Implicações de tecnologias na sala de aula; e Plataformização do Ensino.

Dentre os dez núcleos identificados, dois foram selecionados para análise com base no referencial teórico adotado, sendo eles: Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo e Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente. A escolha desses núcleos foi orientada por três critérios: 1) apresentar maior consonância com o objetivo da pesquisa, evidenciando nas respostas dos participantes os motivos que orientavam suas atividades (tanto docente quanto de estudo); 2) Maior frequência com que apareceram nas respostas dos participantes; 3) o tempo disponível para a realização das análises e sínteses teóricas. Apesar dessa escolha, afirmamos que os outros núcleos de significação também são importantes para compreender as multideterminações do fenômeno da alienação e, desta forma, podem constituir futuros objetos de pesquisa em outras publicações.

Dessa forma, os dois os núcleos selecionados para as análises estão apresentados nos quadros a seguir, assim como seus indicadores e a frequência com que esses indicadores foram mencionados nas entrevistas com os/as professores/as.

Quadro 5 – Núcleo de significação Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo.

Núcleo de significação	Indicador	P1	P2	P3	P4
Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo;	Alunos desinteressados pelos estudos	6	4	18	8
	Dificuldade na internalização de conceitos			5	2
	Adaptação da prática docente	1		2	3
	Nota como motivo para o estudo		2	3	1
	Teoria e prática nos conteúdos escolares		1		5
	Alunos descompromissados				5
	Valorização da nota em detrimento da aquisição de conhecimento			4	1
	Alunos/as desinteressados influenciam alunos/as bons		2	1	1

	Alunos indisciplinados	1	2		2
	Falta de atenção dos/as estudantes	1	1		2
	Necessidade de criar sentidos nos conteúdos escolares e motivos de estudo			2	2
	Alunos ansiosos		2		
	Autocontrole da conduta			2	
	Início do desinteresse no Ensino Médio				2
	Culpabilização do aluno pelo fracasso escolar e o sucesso a partir do esforço individual			2	
	A necessidade e a falta de motivos para o estudo			2	
	O novo ensino médio não cria motivos de estudo			1	1
	Alunos desmotivados com as ciências exatas		1		
	Causa psicológica para o desinteresse dos alunos				1
Total		106			

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Este núcleo de significação evidencia a percepção dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as no ambiente escolar e as queixas frequentes relacionadas ao fracasso escolar. Os professores atribuem à este fracasso o desinteresse individual (e autônomo) dos estudantes pelos estudos, a dificuldade na internalização de conceitos, a valorização excessiva das notas em detrimento da aquisição de conhecimento, entre outros. Além disso, os conteúdos dos indicadores referem-se a:

- a) Alunos/as desinteressados pelos estudos (36 menções): destaca a principal característica mencionada pelos professores para descrever seus alunos/as;
- b) Dificuldade na internalização de conceitos (7 menções): refere-se às dificuldades que os/as estudantes enfrentam para compreender e assimilar os conceitos ensinados, desde os básicos aos complexos, impactando toda sua vida escolar;
- c) Adaptação da prática docente (6 menções): Indica a necessidade de os professores adaptarem suas práticas pedagógicas de acordo com o interesse

e perfil de cada turma (em turmas mais participativas ocorre dinâmicas que incentivam a participação e atividades mais comunicativas, em contrapartida, nas turmas vistas como desinteressadas, os/as alunos/as tornam-se copistas);

- d) Nota como motivo para o estudo (6 menções): Este pré-indicador sugere que muitos estudantes veem as notas como a principal razão para se dedicarem a atividade de estudo, não percebendo o sentido dos conteúdos escolares;
- e) Teoria e prática nos conteúdos escolares (6 menções): Indica o entendimento dos professores sobre a importância de integrar a teoria com a prática no ensino, o qual foi demonstrado como efetivo em algumas atividades propostas, pois criava conexões e interdisciplinaridade nas aprendizagens dos estudantes;
- f) Alunos/as descompromissados (5 menções): Descreve a percepção dos docentes sobre a falta de comprometimento de alguns estudantes com suas responsabilidades escolares, o que reflete seu fracasso escolar;
- g) Valorização da nota em detrimento da aquisição de conhecimento (5 menções): Indica uma crítica à cultura escolar que prioriza as notas em vez do aprendizado qualitativo, intensificado também pelas ações governamentais dos poderes públicos;
- h) Alunos/as desinteressados influenciam estudantes bons (4 menções): Este pré-indicador aponta a percepção dos professores acerca da influência negativa que alunos/as desinteressados podem ter sobre outros alunos, desmotivando-os também em seus estudos;
- i) Alunos/as indisciplinados (5 menções): Refere-se a falta de disciplina dos estudantes, que resulta também em conflitos na relação professor-aluno;
- j) Falta de atenção dos alunos (4 menções): Indica que muitos alunos/as apresentam dificuldades em manter a atenção durante as aulas por longos períodos de tempo;
- k) Alunos/as ansiosos (2 menções): Destaca a ansiedade como um fator que interfere na aprendizagem dos alunos, tendo o celular como principal dispositivo causador deste problema;
- l) Autocontrole da conduta (2 menções): Este indicador refere-se à falta de autocontrole dos estudantes em determinados momentos da rotina escolar,

- os quais, segundo os docentes, não conseguem seguir determinadas orientações;
- m) Necessidade de criar sentidos para os conteúdos escolares e motivos para o estudo (2 menções): Enfatiza a necessidade de tornar os conteúdos escolares significativos para os alunos, para que compreendam-no a partir de sua historicidade e influência social;
- n) Início do desinteresse no Ensino Médio (2 menções): Refere-se ao desinteresse iniciado a partir do ingresso dos estudantes no Ensino Médio, visto que, um professor alega que estudantes do Ensino Fundamental são mais interessados;
- o) Culpabilização do aluno pelo fracasso escolar e o sucesso a partir do esforço individual (2 menções): Descreve a tendência de alguns docentes de responsabilizar os/as alunos/as pelo próprio fracasso escolar, sem considerar fatores multideterminantes;
- p) A necessidade e a falta de motivos para o estudo (2 menções): Refere-se à percepção de que muitos/as estudantes não encontram razões significativas para se dedicarem aos estudos, necessitando de motivações externas para realizarem esta atividade;
- q) O novo Ensino Médio não cria motivos de estudo (2 menções): Este pré-indicador refere-se a uma crítica dos professores em relação ao atual Ensino Médio, que mesmo reorganizando seu currículo, não extinguiu com os problemas enfrentados nesta etapa da educação;
- r) Alunos/as desmotivados com as ciências exatas (1 menção): Refere-se à desmotivação específica de muitos alunos/as em relação às disciplinas de ciências exatas, vista como uma ciência difícil e complexa;
- s) Causa psicológica para o desinteresse dos alunos (1 menção): Os professores apontam que este desinteresse é resultado de um fator psicológico, mas não conseguindo nomeá-lo;

Quadro 6 – Núcleo de significação Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente;

Núcleo de significação	Indicador	P1	P2	P3	P4
Da formação à desvalorização e precarização do trabalho	Precarização do trabalho docente			12	4
	Desvalorização do trabalho docente			6	2

docente	Sobrecarga no trabalho docente e a falta de tempo para se dedicar a outros afazeres não escolares		2	3	4
	Precarização da escola pública			5	2
	Falta de autonomia docente sobre os conteúdos e avaliações escolares		1	4	2
	Falta de autonomia docente	2	2		
	Formação continuada E a impossibilidade de implementação dos conhecimentos adquiridos na formação		1	3	
	Desvalorização da educação		1	1	1
	Professores doutrinadores				3
	Profissão docente como algo a ser evitado			3	
	Culpabilização dos professores pelo fracasso escolar			2	
	Falta de autonomia docente nas avaliações		1		
	Formação continuada como meio para conseguir trabalho			1	
	Mecanismos para fiscalizar o trabalho docente			1	
	Necessidade de escuta		1		
	Precarização das universidades públicas			1	
Total			70		

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Este núcleo de significação revela a percepção dos docentes sobre a desvalorização e precarização do seu trabalho, bem como as condições desfavoráveis, em âmbito político, social e material, enfrentadas pelos profissionais da educação. Desta forma, compõe este núcleo os seguintes indicadores:

- a) Precarização do trabalho docente (14 menções): Os docentes destacam a grave precarização de suas condições de trabalho, caracterizada por baixos salários, falta de recursos adequados, excesso de demandas burocráticas e desgaste físico e mental, impactando o sentido da sua atividade em sala de aula;
- b) Desvalorização do trabalho docente (8 menções): Este pré-indicador aponta

para a percepção dos professores sobre a desvalorização política e social de sua profissão na sociedade;

- c) Precarização da escola pública (9 menções): Os professores salientaram que a precarização não se limita apenas a sua profissão, mas também às condições estruturais, materiais e operacionais das escolas públicas;
- d) Sobrecarga no trabalho docente e a falta de tempo para se dedicar a outros afazeres não escolares (7 menções): Neste indicador os docentes revelaram a sobrecarga de trabalho enfrentada, principalmente fora do horário de trabalho, contribuindo para o seu adoecimento e exaustão, impossibilitando também de realizar atividades pessoais e de lazer;
- e) Falta de autonomia docente sobre os conteúdos e avaliações escolares (4 menções): Além dos conteúdos acima, também expressaram sua insatisfação com a falta de autonomia na escolha dos conteúdos escolares e da programação e peso de avaliações que compõe a nota dos alunos. Muitas vezes, sentem-se obrigados a seguir os conteúdos propostos pelo Núcleo Regional de Educação, os quais contribuem para a falta de qualidade educacional;
- f) Falta de autonomia docente (4 menções): Além da falta de autonomia sobre os conteúdos, os professores também mencionam a falta de autonomia para tomar outras decisões no ambiente escolar, visto que, toda sua atividade é programada pelo estado. Além disso, esta falta de autonomia também impacta na percepção dos professores acerca de possibilidades de mudanças na educação;
- g) Desvalorização da educação (3 menções): Este pré-indicador reflete a visão dos docentes de que a educação, de forma geral, é desvalorizada pela sociedade e pelo governo. Essa percepção inclui a falta de investimento e apoio adequados para a educação pública, afetando tanto profissionais quanto estudantes;
- h) Formação continuada e a Impossibilidade de implementação dos conhecimentos adquiridos na formação (3 menções): Alguns professores ressaltaram a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, no entanto, apontaram a impossibilidade da implementação em sala de aula dos conhecimentos aprendidos nas formações;

- i) Professores doutrinadores (3 menções): Aborda a crítica de que alguns professores são vistos como doutrinadores, impossibilitando o trabalho com alguns conteúdos e gerando conflitos entre professores e comunidade escolar;
- j) Profissão docente como algo a ser evitado (2 menções): Neste pré-indicador, uma das professoras sinalizou que influência seus/as estudantes a não seguirem o caminho da docência, devido as problemáticas enfrentadas em sua carreira;
- k) Culpabilização dos professores pelo fracasso escolar (1 menção): Relatam que socialmente os professores são culpabilizados pelos baixos índices escolares, no entanto ignoram que há limites em seu trabalho a partir das condições materiais que lhes são impostas;
- l) Formação continuada como meio para conseguir trabalho (1 menção): Em função da precarização do trabalho dos professores temporários, a formação continuada, muitas vezes, apenas é realizada como meio para se manterem empregáveis nas escolas, devido a pontuações nos processos seletivos;
- j) Mecanismos para fiscalizar o trabalho docente (1 menção): Os professores expressaram sobre a criação do governo de mecanismos que fiscalizam seu trabalho durante o tempo em que estão na escola;
- k) Necessidade de escuta (1 menção): um professor expressou a sua satisfação em ser ouvido sobre os desafios que enfrenta na escola e as angústias que vivência decorrente da precarização da carreira;
- l) Precarização das universidades públicas (1 menção): Por fim, neste pré-indicador uma docente salienta sobre a precarização das instituições de ensino superior, que enfrentam cortes de financiamento e falta de carreiras estáveis para os funcionários.

4.2 DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES

As entrevistas realizadas com os estudantes das três turmas de Ensino Médio também possibilitaram a criação de 10 núcleos de significação, os quais são: O trabalho com adolescentes e estudantes trabalhadores; Ambiente escolar:

	Teoria e prática nos conteúdos escolares		1		1				2				
	Necessidade de atividades extracurriculares								1				
Total		83											

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Este núcleo de significação aborda as considerações dos estudantes sobre o currículo do Ensino Médio. As entrevistas revelaram uma insatisfação significativa ao uso excessivo de slides como metodologia de ensino, o que colabora pouco para o interesse nas aulas. Além disso, destacaram a impossibilidade de escolher seus itinerários formativos, indo de encontro com a propaganda sobre o Novo Ensino Médio que possibilitaria amplas possibilidades de itinerários formativos que poderiam ser optados. Ademais, fazem parte deste núcleo os indicadores:

- a) Cópia de slides como metodologia das aulas e o desinteresse nas aulas (22 menções): Os/as alunos/as relataram a excessiva cópia de slides durante as aulas, o que acaba sendo fonte de desinteresse. Devido a insatisfação com isso, muitos estudantes deixam de copiar, o que leva os/as professores/as a aderirem a notas para motivar os alunos/as na cópia;
- b) Impossibilidade de escolha do itinerário formativo e a causa do desinteresse pelo estudo (23 menções): A falta de possibilidade dos/as alunos/as na escolha dos itinerários formativos, o que gera aversões ao estudo;
- c) Insatisfação com a escola integral (9 menções): Neste indicador, os/as alunos/as expressaram sua insatisfação com a escola de tempo integral, no qual alguns alegaram que impossibilita encontrar um emprego e realizar outras atividades fora da escola;
- d) Precarização e superficialidade dos conteúdos escolares (10 menções): Os estudantes salientaram a falta de qualidade nos materiais enviados pelo governo;
- e) Conteúdos necessários que deviam ensinar na escola (4 menções): um/a aluno/a destacou alguns conteúdos de grande relevância que deveriam ser trabalhados na escola, principalmente com os adolescentes, pois são considerados tabus perante a sociedade;
- h) Necessidade de trabalhar um conteúdo em mais aulas (3 menções): Com a imposição do governo sobre os conteúdos que devem ser ministrados, os

estudantes destacaram que as aulas estão muito “rápidas”, com um conteúdo novo a cada uma ou duas aulas. Isso dificulta na aquisição dos conhecimentos;

- i) Teoria e prática nos conteúdos escolares (4 menções): Este pré-indicador destaca a valorização dos(as) alunos(as) com atividades que integrem teoria e prática no ensino, pois, em suas palavras, isto facilita a compreensão do conteúdo e deixa as aulas mais divertidas;
- j) Necessidade de atividades extracurriculares (1 menção): Os estudantes identificaram a falta de atividades extracurriculares como uma lacuna no currículo escolar, principalmente com a implementação da escola integral;

Quadro 8 – Núcleo de significação Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal

Núcleo de significação	Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal	Estudo como algo obrigatório	2	1	1	2	1	3		3	1		1	1
	Falta de sentido nos conteúdos escolares	2			1			3	2		2	2	3
	Estudo como meio para conseguir um trabalho		1		3	2		3	1	1	1	1	
	Sentido pessoal no estudo								2	1	2	2	4
	Relação entre pares como motivo em ir para a escola	2	1				2	1		1			
	Falta de sentido nos estudos	1	2	1									1
	Sentido dos conteúdos atribuídos pelo professor(a)												5
	Família como motivo para o estudo	1				1				2			
	Nota como motivo para o estudo				1			1	1	1			
	Necessidade de motivos para aprender e o papel da escola no desenvolvimento da motivação								1			3	
	Sobrecarga de afazeres pessoais desmotivam o estudo									4			
Total		81											

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Atividade de Estudo - Motivações e Sentido Pessoal, constitui um dos núcleos descobertos na leitura inicial dos dados das entrevistas. Nele os/as alunos/as discorrem acerca das suas considerações sobre o estudo, explanando o que os levam a estudar, bem como os acontecimentos no ambiente escolar que os fazem adquirir desinteresse por esta atividade. Sendo assim, fazem parte deste núcleo:

- a) Estudo como algo obrigatório (16 menções): Muitos/as estudantes expressaram o estudo como apenas uma obrigação e, caso contrário, não desejariam permanecer no ambiente escolar;
- b) Falta de sentido no estudo e nos conteúdos escolares (15 menções): Este indicador reflete a dificuldade dos/a) alunos/as em compreender a importância social e humanizadora da atividade de estudo e dos conteúdos escolares, indagando sempre os motivos pelos quais devem ser ensinados nas escolas;
- c) Estudo como meio para conseguir um trabalho (13 menções): Além de perceber o estudo como uma obrigação, os/as estudantes também o compreendem como o principal meio para alcançar um emprego e uma vida financeira melhor;
- d) Sentido pessoal no estudo (11 menções): Neste pré-indicador abordam o outros sentidos que atribuem ao estudo, para além do trabalho, entendendo-o como algo que possibilita a aquisição de conhecimentos e direitos;
- e) Relação entre pares como motivo em ir para a escola (5 menções): Para muitos/as alunos/as, a socialização e as relações com os colegas são os motivos que os fazem frequentar a escola;
- f) Sentido dos conteúdos atribuídos pelo/a professor/a (5 menções): Nele é revelado a percepção dos estudantes acerca da importância do papel do/a professor/a em dar sentido aos conteúdos escolares, ao contextualizarem com outras temáticas e com alguns aspectos da vida dos/as alunos/as;
- g) Família como motivo para o estudo (4 menções): Para alguns alunos/as, a motivação para estudar advém em atender as expectativas familiares;
- h) Nota como motivo para o estudo (4 menções): Este indicador apresenta mais uma motivação dos/as estudantes para o estudo, o qual advém apenas de alcançar as médias escolares, não visando a aquisição de conhecimento;
- i) Necessidade de motivos para aprender e o papel da escola no

desenvolvimento da motivação (4 menções): Os/as estudantes reconheceram que os sujeitos necessitam de motivos para realizar determinadas atividades, e quando não possuem, deixa de executá-la. Ainda, destacaram o papel da instituição no desenvolvimento desta motivação.

4.3 ANÁLISE E SÍNTESE DE FATORES PROMOTORES DE ATIVIDADES DE ESTUDO ALIENADAS NO ENSINO MÉDIO

Como citado anteriormente, foram analisados os núcleos de significações descritos acima a partir de duas perspectivas: Contexto Educacional e Ambiente Escolar. Cada uma dessas perspectivas abarcou os núcleos antes descritos: um composto a partir das entrevistas realizadas com os professores e outro correspondente às entrevistas com os alunos.

A primeira perspectiva, referente ao Contexto Educacional, foi composta por: Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente; e Currículo no Ensino Médio e a precarização da didática: itinerários formativos, conteúdos e o uso excessivo de slides. A segunda, relacionada ao Ambiente Escolar, abarcou os núcleos: Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo; e Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal. Desta forma, iniciamos nossas análises com o Contexto Educacional, a fim de apreender a realidade da educação pública a partir da compreensão dos participantes e quais significações constroem nas suas vivências.

4.3.1 Contexto Educacional

I NÚCLEO - DA FORMAÇÃO À DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Como afirmado por Marx (2010), o sistema capitalista atravessa fases de declínio e ascensão econômica, mas, mesmo em diferentes condições e na mais favorável ao trabalhador, a ele cabe como consequência o sobretrabalho e a exploração. Nesse sentido, como parte deste sistema cíclico e criando novas roupagens para manter-se em vigor, surge o neoliberalismo, a fim de esvaziar as

políticas sociais em nome do acúmulo de capital (Marsiglia; Martins, 2018). O neoliberalismo é, entre outros aspectos, a busca por extinguir o que é público, promover a privatização, além de enfraquecer a participação popular e exercer controle sobre a democracia. Quando necessário, esse modelo não hesita em acabar com os direitos dos indivíduos para assegurar a preservação e a maximização dos interesses e lucros do mercado.

Sobre isto, os autores Gomes et al. (2012, p. 274) destacam que "[...] Os intelectuais comprometidos com as bandeiras do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíam os níveis necessários de lucro das empresas".

Para diminuir os gastos públicos com demandas sociais, criam-se narrativas para direcionar a culpa pelos problemas da sociedade ao Estado, alegando sua incapacidade administrativa. Com isso, seus defensores, ideólogos e apoiadores promovem o sucateamento dos serviços públicos, difundindo a ideia de que este setor é ineficaz, ineficiente, incompetente, lento e excessivamente burocrático e, ao mesmo tempo, promovem a ideia de que a iniciativa privada poderia solucionar, com eficiência, os problemas sociais.

Sob essa égide, instauram-se na educação reformas que desencadeiam mudanças no trabalho docente. Sobre o trabalho do/a professor/a nesta perspectiva, Saviani (2008, p. 448) descreve que:

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também "oficinas"; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da "inclusão excludente", do "aprender a aprender" e da "qualidade total".

A figura de um/a professor/a ágil, leve e flexível tem se tornado regra para atender às crescentes demandas impostas pelas reformas educacionais. Além disso, este novo trabalhador é necessário para uma escola cuja meta é preparar os/as alunos/as para desenvolverem competências em múltiplas áreas, com o objetivo de formá-los como trabalhadores/as flexíveis para o mercado de trabalho. Podemos observar que esta competência associa-se ao conceito utilizado no ambiente corporativo, que enfatiza a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas

inesperados de maneira “criativa” e a rápida adaptação a novas demandas e avanços tecnológicos (Silva, 2017).

Essa nova realidade escolar traz para o trabalho do professor exigências cada vez mais intensas, que incluem jornadas de trabalho ampliadas, metas cada vez mais rígidas, intensificação de controle e burocracia, aumento do número de atividades e, conseqüentemente, maior quantidade de alunos/as por turma (Marsiglia, 2013). Entretanto, essa sobrecarga ocorre paralelamente à precarização das condições de trabalho, com redução de salários e ausência de recursos adequados para o exercício da profissão. Esse cenário evidencia uma contradição: enquanto se exige cada vez mais do professor, o suporte necessário para a realização de um trabalho de qualidade é constantemente negligenciado.

Além disso, Martins (2015) explica que, diferente de outros trabalhos cujas objetivações aparecem materializadas em objetos físicos, a objetivação do trabalho docente é a humanização dos sujeitos por meio de ações que viabilizem o processo de internalização dos conhecimentos históricos. No entanto, quando essa atividade torna-se alienada (em virtude das condições que se impõem a esta profissão, citadas acima), isso interfere diretamente na qualidade da sua objetivação. Logo, precarizar o trabalho docente é uma maneira, também, de agudizar as possibilidades de alienação da atividade de estudo dos alunos, uma vez que essa requer uma relação intersubjetiva de qualidade com o docente.

Diante disso, podemos pensar: quais motivações levam um sujeito a seguir a carreira docente? Todos os participantes da pesquisa evidenciaram que a licenciatura não era sua primeira opção em cursos superiores. No entanto, suas condições sociais e financeiras os levaram a ingressar na docência. P3 destaca que:

Como eu venho de uma família muito humilde, eu precisava trabalhar. Então, meu desejo era ter feito vestibular pra bacharelado em [nome do curso]. Só que o curso é integral, o que não me permitia, na época, trabalhar, né? [...] Então eu optei por fazer um curso noturno, justamente pelo fato de que eu precisava trabalhar. Não era aquela questão "aí eu sempre quis ser professora". Na verdade, foi um direcionamento que acabou acontecendo. – P3

Notamos, desta forma, que o trabalho a partir das condições materiais impostas na vida da participante não se realiza pela “satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (Marx, 2010). Tais necessidades estão em uma relação intrínseca e dialética com as condições sócio-históricas da vida

de um sujeito. A partir disso, observamos que, apesar do conteúdo da profissão docente ser ensinar os conhecimentos escolares sistematizados, a realidade vivenciada pela participante atribuiu, inicialmente, ao salário o sentido principal de sua atividade.

O salário, nesse contexto, assume a função de um motivo estímulo, caracterizando-se como um motivo alienado, pois orienta uma necessidade externa ao sujeito imposta pelo sistema capitalista. Contudo, não podemos culpabilizar os sujeitos que ingressam em uma profissão somente pelo salário, visto que o trabalho assalariado determina as condições materiais da vida. Ainda, além de lutar para conseguir um trabalho, isto é, “pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (Marx, 2004, p. 25), o salário impulsiona o sobretrabalho, logo “quanto mais eles querem ganhar, tanto mais têm de sacrificar o seu tempo e executar trabalho de escravos, desfazendo-se de toda a liberdade” (Marx, 2004, p. 26). E, quanto mais sobretrabalho, mais os/as docentes adoecem fisicamente e mentalmente e menos são as chances de formarem motivos geradores de sentido em suas atividades. No entanto, é importante destacar que essa dinâmica não é fixa, ou seja, pode se modificar a partir das ações realizadas no exercício da profissão, de modo que o salário pode se tornar um motivo secundário, enquanto outro motivo, capaz de gerar maior sentido, pode vir a orientar sua prática docente, como vimos anteriormente nos estudos de Leontiev (2021).

Podemos observar isso nas respostas dos professores P2 e P4, os quais também atribuíram ao aspecto financeiro o motivo inicial para sua atividade docente. Contudo, ambos destacaram que, ao longo do exercício da atividade de ensino, a docência adquiriu outra motivação, que inicialmente não estava presente. Desta forma, P2 e P4 comentam respectivamente:

A minha ideia inicial era ser bacharel e fazer mestrado e doutorado e atuar no ambiente universitário, faculdade. Aí o que aconteceu: eu comecei daí a atuar como professor no ensino médio e tudo assim por motivos de força maior, uma dificuldade financeira... mas comecei a gostar, me apaixonar pela sala de aula. Eu comecei a gostar da sala de aula do ensino médio porque ele vai dar toda a base lá de quando for entrar na universidade. – P2

A condição social que eu venho não me permitiu escolher que carreira eu iria seguir. [...] mas [nome da disciplina] mexe com política, mexe com a sociedade, mexe com o meio ambiente; ela é uma área extremamente abrangente, mexe com o comportamento social. Daí comecei a me interessar muito em dar aula. Então, eu gosto muito de dar aula de [nome da disciplina]. – P4

Podemos perceber que as ações realizadas no interior da atividade docente, em muitos casos, vão ao encontro das finalidades da atividade, fazendo com que esta adquira um sentido pessoal que esteja em consonância com o significado social. Desta forma, os motivos que orientam a atividade dos/as professores/as estão em constante dialética com o meio em que atuam. Ou seja, uma atividade que, inicialmente, era alienada pode vir a ter um sentido pessoal, bem como uma atividade orientada por um motivo gerador de sentido pode vir, em outro momento, a tornar-se alienada. Esse movimento pode ser observado ainda nas falas de P2 e P4, os quais expressaram que, embora sintam-se bem em sala de aula e demonstrem apreço por sua profissão, ambos revelam, assim como os outros dois participantes, que já consideraram diversas vezes abandonar a carreira docente. Essa contradição reflete um aspecto comum na trajetória de muitos professores, que, apesar de encontrarem sentido em sua prática pedagógica, enfrentam desgastes físicos e mentais que os levam a questionar a continuidade na profissão:

Ah, professor, eu acho que é sempre pensar em desistir, né? – P2

Sempre. Sempre, até porque é uma questão de desvalorização do profissional, né. – P3

Sim, acontece, né. O professor que disser que nunca passou por isso, acho que ele tá mentindo, né. Na verdade, essa crise existencial ela é meio crônica, porque tem dias e dias de professor, colégios e colégios. Então, vai ter muitos dias que você vai voltar pra casa pensando “será que é isso mesmo que eu quero pra mim?” Tipo, diariamente a gente sofre muito nessa questão. – P4

As falas dos professores, apesar de gostarem da profissão, ao mesmo tempo relatam pensamentos recorrentes de desistência, evidenciam a natureza contraditória da realidade social, estruturada pela sociedade de classes e reverberada para o contexto escolar (Marsiglia; Martins, 2018). Neste cenário, os professores, apesar de serem os responsáveis pelo ensino, possibilitando a instrumentalização dos sujeitos e sua humanização, enfrentam condições de trabalho precárias e desumanas impostas pelo sistema de educação hegemônico e podem vir a ter dificuldades em estabelecer relações interpessoais de qualidade com seus/as alunos/as. Quando essa relação torna-se fragilizada, dificulta a internalização dos conceitos pelos discentes, visto que eles são apreendidos inicialmente no plano interpessoal – na relação professor/a-aluno/a – para que, posteriormente, tornem-se parte do plano intrapsíquico. No caso dos adolescentes, a não internalização de conceitos científicos

compromete o desenvolvimento do pensamento teórico, necessário para a compreensão dos fenômenos a partir da sua essência, superando a percepção aparente do mundo.

O participante P4 também discorre acerca da precarização da profissão, salientando que:

Não há respeito pelos professores, pelo que a gente faz, pela escola... Os alunos não respeitam os professores, todo mundo sabe o que o professor tem que fazer, todo mundo dá pitaco, todo mundo é especialista em educação, o salário do professor não é um salário digno pelo que ele faz, a carga horária que ele trabalha, as turmas são imensas, o tempo em sala é muito maior do que o tempo de preparação de aula, então ele abre mão do tempo dele.

A frase relatada por P4 “Não há respeito pelos professores [...] Os alunos não respeitam os professores” revela que, no ambiente escolar, podemos encontrar uma das formas de manifestação da alienação apontadas por Marx (2004). O ambiente escolar demonstra ser um espaço em que se materializa o estranhamento entre os próprios seres humanos, no qual as relações deixam de ser mediadas pelo reconhecimento da humanidade no outro. Quando essa alienação se manifesta, o outro não é reconhecido como um sujeito histórico, que pertence a um coletivo social, mas, sim, alguém a ser combatido; um obstáculo. A relação professor/a-aluno/a, neste contexto, é marcada pela hostilidade e pelas violências físicas e verbais, consolidando expressões de barbárie no ambiente escolar e alienando tanto a atividade docente quanto a atividade de estudo.

Ainda, os outros pontos relatados pelo participante vão ao encontro do que as autoras Facci, Urt e Barros (2018, p. 284) sinalizam sobre as formas de precarização do trabalho docente. A precarização pode apresentar várias facetas, dentre elas:

[...] no que se refere à necessidade de escolaridade, a precarização ocorre no caso dos professores iniciantes sem experiência e sem poder trocar experiência com os mais antigos e no caso daqueles que têm experiência em trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos. Outro ponto de precarização refere-se aos baixos salários recebidos. A terceira forma de precarização ocorre com relação às condições de trabalho: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

A falta de autonomia dos professores nas escolas, apontada pelos participantes da pesquisa, emerge como outra faceta evidente da precarização do trabalho docente. Essa restrição se manifesta, principalmente, na imposição de conteúdos,

metodologias e formas de avaliar, frequentemente controladas por plataformas digitais ou regulamentações determinadas pela Secretaria Estadual de Educação. Como apontado por P1, essa situação resulta em diversas "algemas na educação", refletindo a dependência das escolas em relação às normativas externas, conforme destacado por P2: "o colégio tem que cumprir as regras do Estado".

Como destacado nos capítulos anteriores desta pesquisa, o Estado, sob a égide de concepções ideológicas burguesas, estrutura-se para manter as relações de exploração e dominação inerentes à sociedade capitalista. Nesse contexto, o Estado destitui os professores de sua função de planejar aulas, conteúdos e ações educativas que possibilitariam a tomada de consciência dos fenômenos sociais pelos sujeitos que integram esse processo: os alunos. Corroborando com essa afirmação, Santos (2013, p. 13) salienta que, em uma sociedade “pautada em relações de exploração e dominação, é fundamental que as classes dominantes operem para o esvaziamento de instituições que lidam, justamente, com os conteúdos necessários para a compreensão das formas para além de sua aparência imediata”.

Com isso, esvaziam-se os conteúdos. Tira-se-lhes sua importância, sua essência, sua historicidade. Tornam-se fragmentados, descontextualizados, pragmáticos. Tornam-se vazios. No vazio, não se conhece. Tal desintegração dos conteúdos escolares pode ser observada na seguinte fala:

[...] um dia você está falando sobre um conteúdo, no outro dia aquele conteúdo muda totalmente. Ou, ele dá ao conteúdo pra você trabalhar sem ter um contexto inicial, sem explicar o porquê que aquilo acontece... É muito aleatório, sabe. Por exemplo, tinha um conteúdo sobre [nome do conteúdo], mas eles nem sabem o que é [nome do conteúdo]. Então os conteúdos são muito jogados, sabe. – P3

Complementa ainda:

Às vezes você tem que correr para dar um conteúdo em 2 aulas. Mas você não consegue, você não consegue dar aquele conteúdo em uma aula só. Você não consegue aplicar aquilo... É muito superficial ou às vezes é muito aprofundado e não tem o básico para os alunos entenderem. – P3

Nesta fala, podemos perceber que a organização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio não possibilita ou, pelo menos, impõe obstáculos aos profissionais da educação criarem as ações necessárias para que a atividade de estudo dos/as alunos/as seja orientada por motivos geradores de sentido. Além disso, ao destinar apenas duas a três aulas para o ensino de conceitos, pode fazer com que estes sejam apreendidos apenas em sua aparência imediata, não alcançando níveis

teóricos. Nesta configuração, os adolescentes podem vir a desenvolver apenas o pensamento empírico, demonstrando os limites da educação burguesa.

Neste contexto, o que esse ideário burguês espera do professor? Que seja um reprodutor. Sobre isso, P4 comenta que “Quando eu tenho que dar aula do Aula Paraná eu não me sinto bem, porque é uma coisa muito engessada e os alunos vão perceber que eu só sou um reprodutor, porque qualquer pessoa pode ir lá e mostrar o slide e mandar copiar”. Ao retirar dos professores a autonomia sobre suas aulas, também diminui a possibilidade de que eles estabeleçam as mediações necessárias para que os conhecimentos historicamente construídos sejam efetivamente apropriados pelos alunos. Como consequência, torna-se mais difícil criar os nexos afetivos indispensáveis para a internalização dos conceitos escolares, necessários para uma humanização consciente.

Se os conteúdos escolares de qualidade estão escassos nas salas de aula, o que está sendo ensinado? Um ensino técnico e empresarial, no qual a qualidade pauta-se somente pela aplicabilidade do conhecimento. Com isso, intensifica-se uma narrativa de que uma educação pública de qualidade não é possível fora das concepções empresariais de educação. Destaca-se, ainda, a observação realizada no dia 21 de novembro: “Durante a primeira aula, os/as alunos/as foram para o laboratório de informática realizar atividades da plataforma. [...] É possível notar que os exercícios realizados nessa aula são bem ‘corporativos’, tomando como exemplos várias problemáticas presentes em empresas”. Isso evidencia como o contexto da atual reforma do Ensino Médio está fortemente atrelado aos interesses do setor privado, com vistas a formar adolescentes que irão, futuramente e obrigatoriamente, atender às necessidades impostas pelo capital. O setor empresarial está ditando o que vai ser ensinado, como e quando, desumanizando a formação escolar dos/as alunos/as em nível Médio, filhos da classe trabalhadora.

Uma educação prático-utilitária sempre esteve permeando as concepções educacionais voltadas à classe trabalhadora, afinal, no Estado burguês, esta classe deveria formar-se para atender às necessidades do mercado. Esses ideais já se encontravam presentes desde o início do processo histórico da educação escolar, implementando um modelo dicotomizado e distinto a duas classes: à classe trabalhadora, uma formação voltada para profissões manuais, caracterizada por um enfoque pragmatista e limitada à execução de tarefas específicas, sem a necessidade

de compreender os fundamentos teóricos e desenvolver reflexões acerca dos fenômenos sociais vivenciados por estes sujeitos. Por outro lado, a educação voltada às elites burguesas foi (e continua sendo) direcionada à preparação para profissões socialmente e financeiramente valorizadas, que exigem um trabalho intelectual intenso e que, sempre que possível, estejam nos cargos que organizam a sociedade em suas esferas econômicas e políticas.

Como apresentado no referencial teórico desta pesquisa e afirmado pelos professores nas entrevistas realizadas, podemos observar que esse modelo educacional dicotômico ganha novos contornos com a (de)Reforma do Ensino Médio, que aprofunda as desigualdades históricas educacionais entre ambas as classes, ampliando a disparidade na qualidade e nas oportunidades. Essa (de)reforma, ao intensificar a retirada de autonomia dos professores sobre os conteúdos escolares e outras ações educativas, bem como aumentar o controle sobre tais conteúdos, agudiza ainda mais a lógica de uma educação prático-utilitária direcionada à classe trabalhadora.

Nesse sentido, como destaca Saviani (2020), ao enfatizar a formação técnica e profissional, a (de)reforma limita as escolhas dos estudantes, orientando-os predominantemente para o mercado de trabalho, sem oferecer uma formação que promova reflexão crítica ou amplie perspectivas sociais. Corroborando com esta afirmação, D'Agostini e Tilton (2013, p. 163), ao fazerem uma crítica à formação pragmática, salientam que “A educação precisa ser útil para o imediato, o que empobrece o processo de humanização, desconsiderando o conhecimento científico, que nesta concepção se apresenta obsoleto e desnecessário, uma vez que o mundo gira em torno de informações e rápidas transformações”. Isso evidencia o caráter excludente da (de)reforma, que acimenta um sistema educacional voltado à manutenção das desigualdades sociais e da precarização formativa dos sujeitos.

Além de discutir a formação dos alunos, os participantes da pesquisa também refletiram sobre a própria formação docente e a dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos. A participante P3 destacou que, apesar de anos dedicados à qualificação profissional, incluindo pós-graduações, os professores contratados por meio de processos seletivos não têm seus conhecimentos devidamente valorizados, tampouco são remunerados de acordo com suas titulações. Essa situação, segundo a participante, contribui para sua

desmotivação enquanto docente. Como ela enfatiza, trata-se de "uma questão de desvalorização do profissional, né. Você estuda tanto, porque se você olhar, particularmente o meu currículo, é... Pra quê? [...] A gente não tem um salário digno pra isso. Você estuda, estuda... Pra quê? Eu tenho mestrado, eu tenho doutorado, mas eu posso jogar meu diploma no lixo porque não serve pra nada aqui dentro."

A formação inicial e continuada dos professores constitui uma das principais estratégias para a implementação e consolidação de um projeto neoliberal de educação (D'Agostini; Titton, 2013). Sob essa ideologia, a construção de uma formação docente fundamentada em bases teóricas e epistemológicas sólidas, científicas e de qualidade é deliberadamente negligenciada, financeiramente e socialmente. Isso ocorre porque tais conhecimentos são considerados desnecessários em um modelo de escola que promove uma educação empobrecida, fragmentada e voltada para atender exclusivamente às demandas imediatas do mercado. Nesse cenário, uma formação, especialmente realizada em universidades públicas que valorizam o conhecimento científico, torna-se dissonante de uma escola cuja proposta se baseia na superficialidade e na desvalorização do saber científico.

Corroborando com esse empobrecimento na formação dos professores, o governo do Estado promove suas formações contínuas. No entanto, como relata P3, a participação nessas formações muitas vezes ocorre mais por receio de perder o vínculo empregatício no ano seguinte do que por enriquecimento de saberes. Desta forma, aponta:

Então o medo nosso é esse, que vai entrar como uma etapa de classificação. Então a gente acaba fazendo mais pela questão de não saber o que nos espera futuramente. [...] É tudo por medo, né, você faz porque você não sabe. Por exemplo, "ai, eu vou fazer mais uma pós, porque talvez mude a questão da pontuação", daí eu tenho mais uma pós. "Ai, eu vou fazer uma segunda licenciatura porque uma só não está valendo mais, não é suficiente pra eu pegar aula".

A partir desta realidade, podemos observar que a formação continuada, por meio do esvaziamento e precarização, torna-se, em certos momentos, para P3, uma atividade alienada, uma vez que o motivo que orienta suas ações não parte de uma concepção de formação qualitativa para o trabalho. Com isso, o relato evidencia que a participação nessas formações é movida pelo medo e pela necessidade de assegurar a manutenção de seus vínculos empregatícios. Essa dinâmica revela uma cisão entre o significado social atribuído à formação – um espaço de qualificação e

aprimoramento profissional – e o sentido pessoal vivenciado pela participante, que enxerga essas ações como uma obrigação mecânica e estratégica, necessária para sobreviver no sistema.

Essa fala expressa como esse contexto reflete a precarização do trabalho docente, pois a busca por acumular titulações, como múltiplas pós-graduações e licenciaturas, não parte de um desejo de aprimoramento ou de um sentido pessoal atribuído à formação, mas sim de um imperativo externo imposto pelas condições precárias de classificação e contratação. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser um espaço de aprendizado transformador para os professores e se torna uma atividade instrumental, voltada apenas para atender critérios burocráticos e regras impostas pelas políticas educacionais. Ou seja, uma estratégia para garantir "pontos" em sistemas de classificação. Nisso, em vez de ser um meio para instrumentalizar os/as docentes, à vista de que possam possibilitar a humanização dos/as alunos/as por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, as ações executadas na formação dos professores vão de encontro com a finalidade de sua atividade, esvaziando, assim, seu sentido.

Neste trecho, podemos observar que, mais uma vez, a atividade docente é orientada por um motivo alienado. A formação dos/as professores/as, que deveria se apresentar como um meio de qualificação docente para promover a humanização dos/as alunos/as, é superada por um motivo estímulo: a obtenção de pontos em sistemas de classificação. Como citado, uma atividade alienada do/a docente retroage na atividade de estudo dos alunos, visto que, como o ensino pode não se efetivar, não são criadas ações de estudo a fim de torná-la uma atividade orientada por um motivo gerador de sentido.

Além dos/as professores/as, os/as estudantes também expressaram suas percepções acerca do contexto educacional que estrutura sua atividade de estudo, conforme podemos observar na análise do segundo núcleo desta pesquisa.

II NÚCLEO - CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO DA DIDÁTICA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS, CONTEÚDOS E O USO EXCESSIVO DE SLIDES

A reestruturação do ensino médio, aprovada pela Lei 13.415/2017, insere-se em um contexto de flexibilização curricular e redimensionamento dos conteúdos escolares, alterando a organização da escola e o ensino fornecido pelos professores

que atuam nesta etapa. No núcleo anterior, evidenciou-se como a desvalorização salarial, a sobrecarga de trabalho e a falta de autonomia configuram um cenário de desgaste físico e emocional para os educadores, levando muitos a repensar a profissão docente e tornando a atividade de ensino. A Reforma do Ensino Médio intensifica esse processo ao implementar ações que fragmentam o currículo escolar e atribui aos professores o papel de “executores” de conteúdos preestabelecidos e restritos às demandas pragmáticas do mercado de trabalho (Ferretti, 2018).

Conforme mencionado em capítulos anteriores desta pesquisa, as políticas educacionais, ao adotar uma lógica utilitarista e alinhada aos interesses do mercado, comprometem a qualidade da educação ao reduzir a formação escolar a um processo voltado ao atendimento de demandas produtivistas imediatas do capital. Ainda, sob o discurso velado de flexibilização curricular e protagonismo juvenil, esse cenário limita as possibilidades de escolha dos estudantes e restringe o acesso a uma formação integral (Ferretti, 2018), que articula os conhecimentos historicamente construídos e permite a criação de nexos afetivos entre eles.

A partir dessa precarização, podemos destacar ainda que a atual Reforma do Ensino Médio traz para as instituições de ensino uma concepção de educação que reforça a ideia de que os estudantes das escolas públicas, filhos de trabalhadores, serão preparados para desempenhar papéis subalternos no mercado de trabalho, em vez de serem formados como sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e das possibilidades de enfrentamento ao sistema de exploração. Pois, como um estudante que está desenvolvendo a consciência de si e do mundo irá indagar, refletir e criticar sua situação social se não lhe são fornecidos os instrumentos teóricos e científicos para isso? Como ele pensará a sociedade a partir de concepções epistemológicas críticas se não lhe são apresentadas as teorias necessárias? Contudo, não estamos negando os conhecimentos internalizados a partir de vivências concretas em diferentes esferas sociais como espaços de formação da consciência crítica. As vivências, especialmente em contextos de resistência e sem que necessariamente haja um ensino formalizado por teorias acadêmicas, podem proporcionar aos sujeitos a construção de uma consciência que compreenda os fenômenos além da sua aparência imediata. No entanto, as pessoas que desenvolvem essa postura são exceções.

Assim, esse modelo imposto reflete as contradições de um contexto neoliberal,

em que políticas educacionais se tornam instrumentos de reprodução e validação dessa lógica, mascarando seus limites e crises por meio de discursos meritocráticos e de responsabilização individual. Um exemplo dessa perspectiva foi observado no dia 8 de novembro, durante a observação em uma turma do primeiro ano, quando foi apresentado aos/as alunos/as um slide que afirmava: "Devemos assumir a responsabilidade por nossas escolhas e não culpar as circunstâncias por nossos erros. Podemos sempre mudar nossas escolhas e construir uma nova vida. A liberdade é um processo contínuo e sempre podemos mudar nossa situação atual, desde que assumamos a responsabilidade por nossas escolhas e ações." Em seguida, foi dito aos estudantes: "Quem quer dá um jeito. Quem não quer dá desculpa."

Será que somos responsáveis pela nossa condição socioeconômica? Nossos fracassos escolares? O capitalismo diz que sim. Afinal, ao propagar a tese de que as oportunidades de sucesso estão ao alcance de todos, a responsabilidade do fracasso só poderia ser do sujeito. A realidade concreta mostra que não. O fracasso individual não pode ser colocado como responsabilidade dos próprios indivíduos, pois é um fator multideterminado, estruturado pelas condições materiais e sociais em que o sujeito está inserido. É a estrutura da sociedade capitalista que determina as oportunidades reais de acesso a bens, recursos e, principalmente, ao conhecimento.

No entanto, a escola, ao propagar um discurso fortemente meritocrático, contribui para que esse sentimento de culpabilização e fracasso pessoal seja internalizado pelo/a estudante. Dessa forma, para esses jovens, estudar em um ambiente que ignora toda a totalidade de seu contexto material, social e econômico transforma também o estudo em uma atividade alienada. E, ao ser adotado esse discurso culpabilizante do/a aluno/a, espera-se dele/a uma motivação "interna" para que execute essa atividade. Essa perspectiva compreende que o motivo surge a partir do desejo e da vontade individual de cada um, como uma "automotivação", sendo um processo interno e natural do ser humano. Essa concepção contraria os estudos de Leontiev (2021), o qual argumenta que os motivos não são naturais, mas criados a partir da própria atividade, conforme já explicado.

Ainda sobre o slide mencionado anteriormente, esse discurso não só invisibiliza as desigualdades estruturais, materiais, escolares e, principalmente, econômicas vivenciadas pelos estudantes e seus familiares, mas também reforça a ideia de que o

sucesso ou o fracasso escolar, pessoal e profissional dependem exclusivamente do esforço pessoal de cada um. Ignora-se, assim, fatores determinantes, condicionados pelo modo de produção capitalista que regem a vida social e profissional dos indivíduos e o meio no qual estabelecem suas relações. Dessa forma, será que somos verdadeiramente livres, conforme apontado no slide? Há limites nessa liberdade? A liberdade é igual para todos?

Utilizando como base teórica o materialismo histórico-dialético, Guedes (2011) explica o conceito de liberdade dentro das contradições capitalistas, enfatizando que a liberdade não pode ser entendida como a ausência de restrições externas ou como a capacidade de fazer escolhas individuais dentro dos limites impostos pela propriedade privada e pelo mercado. Ao contrário, a liberdade pressupõe a superação das condições de alienação do trabalho e do modo de produção capitalista, possibilitando que o ser humano se reconheça como parte de uma totalidade social e histórica, que se reconheça a partir da sua genericidade.

No modo de produção capitalista, entretanto, a liberdade é reduzida a uma ilusão, em que o trabalhador é transformado em objeto e submetido à lógica do consumo e da produtividade, restringindo suas escolhas às condições impostas pelo sistema (Marx, 1994). Nesse sentido, ela estrutura-se sob um viés ideológico que esconde as relações de exploração e dominação do sistema. O discurso neoliberal, que busca vender essa ideia de liberdade, atrela-se à falsa possibilidade de o trabalhador vender sua força de trabalho “livremente”, sem que seu trabalho esteja determinado a uma terra ou a um senhor feudal. No entanto, a materialidade da vida social revela a natureza contraditória dessa premissa: a classe trabalhadora não dispõe de meios de produção e, portanto, necessita submeter-se às condições impostas pelo capital. Assim, a escolha entre se submeter aos caprichos do capitalista ou à morte pela fome não se configura como uma liberdade do trabalhador, uma vez que suas escolhas são determinadas pela materialidade de sua vida. Com isso, a liberdade burguesa, idealizada como universal, não se concretiza na materialidade da vida e das relações pessoais — uma vida na qual precisamos de recursos materiais para ter determinações pessoais. Além disso, os próprios professores enfatizaram que sua escolha por seguir a carreira docente não foi por um desejo pessoal, mas sim pelas condições sociais e salariais de que necessitavam no momento, o que já sinaliza a ruptura entre motivos e fins desde o início das atividades docentes dessas pessoas,

conforme citado anteriormente. Ou seja, as circunstâncias impuseram a eles uma das consequências subjetivas da atividade alienada: o sofrimento e a falta de sentido — que, por contradição, se reverteu em sentido em alguns casos, mas, como demonstrado na análise anterior, apenas se agravou para a maioria ao longo de anos de profissão.

Seguindo nesta mesma perspectiva, os estudantes citaram a impossibilidade de os professores trabalharem um conteúdo com qualidade, pois ficam à mercê de slides e conteúdos enviados pela SEED/PR. Vale destacar que, ao ficar “refém” dos slides disponibilizados previamente pela SEED/PR, o professor pode encontrar dificuldades para criar as mediações necessárias para a internalização efetiva de conhecimentos científicos, engessando o processo de ensino-aprendizagem, conforme já denunciado nas entrevistas com docentes. Sobre isso, A10 destaca que:

às vezes parece que eles também estão cumprindo o papel deles, de mostrar os slides, porque os slides eu acho que eles são mandados pelo governo, né. Então tipo parece que não tem muito o que fazer, sim, sabe. Eu acho que tipo, às vezes eles querem falar mais, mas não dá tempo, porque tem que passar os slides. [...] Daí eu sei lá, eu acho que pra mudar depende das ordens do governo.

Os/as estudantes citam que o uso excessivo de *slides* dificulta a compreensão do conteúdo, tornando as aulas massivas e gerando a perda de sentido em sua atividade de estudo. Além disso, retira do professor a autonomia em suas aulas. A7 e A8 falam, respectivamente:

Pesquisadora: E sobre suas aulas, você acha que elas são adequadas?

A7: Não, porque é só cópia de slide.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

A7: Eu acho horrível. É bem ruim, porque tira o foco do professor né, e eles acabam só jogando, não tem mais aquela explicação, aquela interação que tinha antes. A aula se resume “copiou? Visto. Não copiou? Não posso fazer nada”. É só isso. [...] E tipo essa prática parece que é tudo meio igual, porque no caso os professores vêm, passam um slide, a gente copia e eles dão visto no caderno. E só isso. É basicamente isso em quase todas as aulas.

A8: E eu acho que essa questão do slide também engessa um pouco o trabalho do professor né, porque daí no caso eles têm que ficar usando os slides pra passar o conteúdo da Prova Paraná. E muitas vezes os slides, eles têm a informação errada.

As falas dos estudantes evidenciam percepções críticas em relação ao formato de ensino atual, no qual o uso excessivo de slides vem comprometendo o desenvolvimento dos/as alunos/as. Essa metodologia vai de encontro com a defesa

de um ensino pensado e organizado pelo docente, que pode possibilitar a efetiva aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. A afirmação de A7, “É bem ruim, porque tira o foco do professor né, e eles acabam só jogando, não tem mais aquela explicação, aquela interação que tinha antes”, demonstra o quanto esse cenário enfraquece a relação intersíquica entre docente e discente. Conforme já discutido neste trabalho, a Lei Geral do Desenvolvimento, proposta por Vigotski, estabelece que o aprendizado ocorre, inicialmente, em um nível intersíquico, por meio da interação entre o sujeito e um par mais desenvolvido — no contexto escolar, o professor. Essa relação é essencial para que o/a estudante se aproprie dos conhecimentos científicos e estabeleça nexos com conceitos já internalizados. Assim, esses conceitos que antes estavam no nível intersíquico passam a operar no nível intrapsíquico, no qual instrumentos simbólicos apropriados passam a orientar sua consciência e ação.

Além disso, A7, ao afirmar que “a aula se resume: ‘copiou? Visto. Não copiou? Não posso fazer nada’”, revela a ausência de ensino nesse contexto. Quando as aulas são resumidas à cópia de slides, pode-se inferir que, em muitos casos, a aprendizagem não acontece. Para que essa aprendizagem ocorra é necessário que haja ensino, logo, quando não há ensino, não há aprendizagem e vice-versa. Um ato não está desvinculado do outro, conforme apontado no capítulo anterior. Ademais, quando não ocorre aprendizagem, não há desenvolvimento. Sendo assim, quando os/as alunos/as afirmam que não estão aprendendo, significa que a atual reforma do Ensino Médio demonstra grandes limitações em proporcionar contextos nos quais o ensino e a aprendizagem se efetivem. Como já citado, a justificativa para a aprovação da reforma se pautou em sinalizar as fragilidades já existentes no Ensino Médio antes da reforma. E como demonstrado na fala dos/as estudantes, estas fragilidades estão longe de serem sanadas. Elas são, na verdade, intensificadas por mecanismos que estão esvaziando o sentido da atividade de estudo dos/as adolescentes.

Ainda sobre o ensino, podemos perceber isso na fala de A12, a qual disserta que:

Quando o professor explica de forma certa, quando você tem uma dúvida e o professor tira aquela dúvida, aquilo começa a fazer sentido para você. Mas tipo, quando o professor explicou ali e o aluno ficou com uma dúvida e o professor não tirou ela, o conteúdo já não vai mais fazer sentido. Porque daí eu vou ter uma dúvida, aquilo já não vai entrar totalmente na minha cabeça. Vai ficar um fio solto. Então já não vai fazer sentido para mim.

No entanto, a metodologia das aulas, ao serem exclusivamente cópia de slides, torna o ensino fragilizado, comprometendo a aprendizagem em nível interp-síquico e a efetiva compreensão dos conceitos. Ainda, essa realidade dificulta o desenvolvimento do pensamento teórico, o qual é essencial para que os sujeitos entendam as contradições essenciais dos fenômenos e suas multideterminações. Nisto, os estudantes passam a desenvolver ações, práticas e mentais imediatistas, a partir de conceitos empíricos, isolados e fragmentados. Tal imediatismo impede que se chegue às mediações mais profundas de um fenômeno natural ou social nas aulas, já que este processo não é imediato; temos aqui mais uma razão pela qual os sentidos se esvaziam: a precária condição de internalização dos signos e perda quase total de seu sentido humano genérico, substituído quase que totalmente por motivos-estímulo que não promovem sentido pessoal.

Afirmando tais proposições, A2 enfatiza em outro momento a precarização dos conteúdos escolares, argumentando que:

[...] parece que a escola só joga conteúdos. É como se você tivesse lendo uma revista e só pegando informações superficiais. [...] A maioria das coisas que a gente aprende é muito superficial, devia pegar um conteúdo e aprofundar ele. Realmente ensinar e não só jogar ali e deixar que os alunos se viam. É tudo muito corrido, daí fica difícil de aproveitar alguma coisa. [...] Tá tudo muito superficial e corrido.

Quando questionada sobre os fatores de sua realidade escolar estar assim, A2 esclarece que isso pode estar relacionado aos motivos que fazem os professores seguirem a carreira docente:

Talvez antigamente era mais comum as pessoas terem mais amor pela profissão, sabe? Repare que normalmente os professores mais antigos, o (nome do professor), eles gostam de estar dando aula. Parece que eles se sentem bem dando aula. Ai você olha os professores mais recentes, parece que eles não gostam. Por exemplo, a (nome da professora) ela faz (nome do curso de graduação), só que ela dá aula de (nome da disciplina), só que ela mesmo já falou que era por falta de opção, porque ela não conseguia arrumar emprego. Tipo, dar aula foi a única opção dela. Então talvez a falta de amor à profissão fez regredir muito o estudo. Não só aqui na escola, mas em qualquer lugar que você for. E claro, não generalizando, mas sempre tem.

A fala do estudante, ao atribuir a superficialidade dos conteúdos escolares à falta de interesse dos professores ou desejo de trocar de profissão, expressa um discurso amplamente difundido na sociedade, que responsabiliza essa categoria pela precarização da educação pública. Entretanto, essa percepção revela apenas a

aparência do fenômeno e não suas contradições e determinações.

O desmonte do Ensino Médio, agudizado com a Reforma, além de prejudicar a educação escolar dos alunos — principalmente com a relação público-privado — intensifica a desvalorização do trabalho do professor, o qual é forçado a seguir conteúdos pré-determinados por meio de plataformas digitais e avaliações externas. Em uma conversa com P5 e P8, ambos os professores relataram que os conteúdos encaminhados pela SEED devem ser abordados em um intervalo de apenas duas a três aulas. Essa exigência impossibilita um aprofundamento dos temas, uma vez que a ampliação do tempo dedicado a determinado conteúdo resultaria em um atraso no cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação. Além disso, caso optassem por trabalhar conhecimentos distintos dos slides fornecidos, os/as alunos/as poderiam ser prejudicados nas avaliações externas, o que, por sua vez, implicaria em sanções para a escola.

Compreender tais questões é necessário para “desculpabilizar” os professores pelas mazelas educacionais, pois é uma categoria que sofre constantes ataques de representantes políticos e da sociedade em geral. É uma categoria que é recebida com balas de borracha, gás lacrimogêneo e cavalaria¹² quando busca por melhores condições trabalhistas. Que sofre amplos ataques em aplicativos digitais ao buscarem a greve, um direito garantido em constituição. Destacamos que, de fato, há professores que, ao perderem o sentido em sua profissão, podem ter dificuldades em ensinar os conteúdos escolares aos seus alunos. No entanto, essa perda de sentido não ocorre simplesmente por uma escolha do professor ou problema interno, mas sim como resultado de um processo mais amplo de alienação do trabalho.

Como vimos no segundo capítulo, Duarte (2004) explica que esta alienação, a partir da Teoria da Atividade de Leontiev, se manifesta pela cisão entre o significado social — aqui considerando a profissão docente, que é a formação humana por meio do ensino do conhecimento historicamente construído — e o sentido pessoal, atribuído pelo sujeito na sua atividade. Em um contexto educacional de esvaziamento dos currículos escolares, desvalorização docente, precarização estrutural das instituições públicas, entre outros, os docentes podem ter suas ações indo de encontro com a finalidade de sua atividade. A consequência disso é o adoecimento do

¹² Não deixaremos que o Massacre do Centro Cívico de Curitiba/PR, ocorrido no dia 29 de abril de 2015, caia em esquecimento.

trabalhador. Dessa forma, a dificuldade de ensinar não decorre da vontade do docente, mas sim da degradação da sua própria atividade.

Ainda em relação aos conteúdos escolares, conforme discutido nos parágrafos anteriores, os professores não possuem autonomia para abordar os conteúdos além do cronograma estabelecido. Essa limitação compromete a qualidade do ensino, uma vez que os próprios estudantes relatam que essa organização prejudica sua aprendizagem. Compreendemos que, para que ocorra a internalização dos conceitos, é fundamental que os conteúdos sejam abordados por períodos mais extensos, para que assim possam ser aprofundados, revistos e dúvidas sanadas. A1 explica sua preocupação em relação a isso, expressando o seguinte argumento:

Pesquisadora: Eu não entendi. Como que estão suas aulas? Que jeito que você está se referindo?

Aluna: Tipo, eu acho que os professores tinham que explicar mais, sabe. Tipo, pegar uma aula e explicar e trabalhar um conteúdo em várias aulas para que os alunos realmente entendam, tipo explicando certinho para que a gente entenda melhor. Tipo, falar mais, sabe? E os conteúdos também estão muito acelerados. Igual falei tipo a gente tem um tempo pra aprender, eu aprendo no meu tempo. Daí eles querem apressar muitas coisas, daí tipo fica uma coisa muito atropelada.

A limitação de tempo imposta para o ensino dos conteúdos definidos pelo governo, que são avaliados em provas externas, restringe a possibilidade de abordar conhecimentos fundamentais para a formação humana. Esse modelo, pautado em uma lógica pragmática e utilitarista, desconsidera temáticas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente dos adolescentes, os quais apresentam interesse em saber sobre gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, drogas, corpo e sexualidade etc. Para Maia et al. (2012), na adolescência, os sujeitos começam a buscar novas compreensões sobre a sociedade, sobre a vida e pessoais e, neste momento, começam a surgir questionamentos e a necessidade de debater e discutir novas perspectivas. Vale destacar que as pessoas constroem suas perspectivas sobre tais temáticas permeadas por conceitos empíricos, observados na realidade. Com isso, é necessário que as escolas apresentem abordagens críticas e possibilitem aos/as estudantes incorporarem conceitos científicos a elas.

Nesse sentido, torna-se necessário que a escola aborde esses conteúdos, utilizando perspectivas críticas que proporcionem a incorporação do conhecimento científico sobre eles. Nesse sentido, criticando o ensino apenas de conhecimentos

pragmáticos, A12 defende que “todo o conteúdo é importante, porque em algum momento da nossa vida a gente vai precisar dele. Às vezes alguma coisa a gente não lembra bem, mas alguma coisa a gente sempre vai lembrar e vai usar. Daí você vai perceber que foi importante”.

Além disso, A12 sente a necessidade de a escola trabalhar com temáticas que são consideradas tabus na sociedade e perpetuadas por uma lógica patriarcal. A estudante considera

que são esses assuntos de tabu mesmo, tipo menstruação, gravidez na adolescência, eles deveriam orientar, porque querendo ou não, a fase que a gente tá aqui na escola é quando a gente é criança e adolescente. Então, tinha que ensinar, tinha que falar sobre pra não romantizar certos tipos de coisa. A romantização, por exemplo, da gravidez na adolescência é um caos. [...] Igual te falo, a fase que a gente tá aqui na escola, no ensino médio, é a adolescência. Igual DST, você tem mais risco de pegar na adolescência, porque você não é tão orientado sobre isso. Você tem risco de engravidar mais na adolescência, porque você é desorientado. A escola, querendo ou não, é um lugar pra te passar a orientação sobre isso.

A fala de A12 evidencia a necessidade de uma educação para além do utilitarismo, incorporando discussões fundamentais para a compreensão das relações sociais, das violências estruturais e das condições materiais que atravessam a vida dos sujeitos, especialmente no contexto da adolescência. Por fim, algumas outras questões levantadas pelos estudantes são relacionadas, especificamente, a duas modificações trazidas com a Reforma do Ensino Médio. A primeira diz respeito à implementação do ensino integral. O discurso de defesa acerca de uma escola em tempo integral vai ao encontro de uma concepção de proteção social e disciplinamento da juventude. Outro ponto utilizado para aplicar o ensino integral é desenvolver integralmente o sujeito, oferecendo disciplinas extracurriculares. Nesse sentido, é idealizado que um aluno que fica o dia todo na escola é afastado das ruas, evitando sua exposição a situações de vulnerabilidade, como a criminalidade e o uso de drogas. Entretanto, a implementação das escolas integrais, conforme Saviani (2020, p. 12), foi utilizada apenas como uma “vitrine para efeito de demonstração reduzido a pequenos grupos”.

Com isso, a implementação das escolas em tempo integral não tem como objetivo central a formação pluridirecionada dos estudantes, voltada para uma educação humanizada. Ao contrário, essa política configura-se como uma estratégia publicitária e política, utilizada pelo governo estadual para demonstrar supostos

avanços na educação. Nesse sentido, observa-se a priorização de escolas localizadas em contextos socioeconômicos mais favoráveis. Essa seletividade reflete o que o professor A8 descreve como as escolas em tempo integral sendo a “menina dos olhos do governo”, evidenciando que a expansão desse formato ocorre de maneira desigual e guiada por interesses políticos.

Além disso, conforme destacado pelo autor e corroborado pela aluna A1, as escolas em tempo integral contribuem para a intensificação da evasão escolar ao excluírem estudantes que necessitam conciliar os estudos com o trabalho. A estudante ressalta essa dificuldade ao afirmar: “[...] eles querem aplicar período integral na gente, mas daí tipo eu já tenho 15 anos e eu já tenho meu trabalho daí tipo eu não posso parar de trabalhar na sexta.” Cabe ressaltar que, além dessa aluna, outros três estudantes relataram que já trabalham e precisam contribuir financeiramente para suas famílias.

A exclusão dos estudantes que necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar, decorrente da imposição do ensino médio em tempo integral sem políticas de suporte adequadas, configura-se como um processo de exclusão educacional. Conforme aponta Saviani (2020), essa organização acaba transformando a escola em um espaço de exclusão, contradizendo seu princípio fundamental de garantir acesso universal ao conhecimento. Além disso, essa realidade vai de encontro, também, com a função essencial da escola, que, conforme destaca Martins (2003, p. 65-66), deve promover a “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos [...] que pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico”.

A partir disso, podemos considerar que a escola acaba realizando o que Saviani chamou de “inclusão excludente”, ou seja, um modelo educacional que, sob a justificativa de ampliar o acesso e desenvolver integralmente os jovens, mantém barreiras que impedem a permanência escolar dos estudantes mais vulneráveis. Como ressalta o autor, “a inclusão excludente, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente” (Saviani, 2008, p. 442). Dessa forma, as políticas reproduzem uma lógica excludente, evidenciando as problemáticas de um sistema de ensino que oferece vagas sem garantir condições efetivas de permanência. No entanto, sob discursos neoliberais já difundidos no

ideário coletivo, esses estudantes que não conseguem permanecer na escola devido à necessidade de trabalhar não são considerados um problema estrutural do sistema educacional, mas sim indivíduos que não se adaptaram às exigências do mercado e da sociedade.

Por fim, foi exposto na fala dos estudantes os problemas da implementação dos itinerários formativos. Essa implementação reflete uma contradição entre o discurso da flexibilização e escolha e a realidade a partir das limitações impostas à escola pública. A partir da perspectiva histórico-dialética, compreendemos que essa contradição não se apresenta de forma meramente circunstancial, mas sim expressa uma problemática estrutural da educação sob a lógica capitalista, na qual a escola, ao invés de garantir a humanização dos sujeitos, aprofunda as desigualdades já existentes. O relato dos estudantes evidencia que, na materialidade da vida social, a suposta autonomia na escolha dos itinerários formativos não se concretiza, pois a oferta é condicionada por restrições materiais e estruturais das escolas.

Durante a entrevista, perguntei a A2 como estava sendo a escolha dos itinerários formativos para serem cursados no ano de 2024, obtendo a seguinte resposta: “quem queria fazer o itinerário de exatas vai ser obrigado a fazer o itinerário de humanas porquê [...] não vai ter exatas e humanas, só humanas. A gente ficou sem escolha.” Essa imposição revela que as instituições escolares não receberam o apoio e recursos financeiros necessários para viabilizar a implantação de itinerários, conforme prometido pela reforma e propagado pelos veículos de informação à comunidade escolar.

Com isso, a forma como foi implementado contribuiu para que os estudantes não conseguissem formar sentidos pessoais para a sua atividade de estudo. Conforme já explicitado, para que a atividade de estudo proporcione grandes saltos qualitativos no desenvolvimento, é necessário que haja uma relação entre os motivos que impulsionam o estudante a aprender e os fins concretos das ações escolares. No entanto, podemos perceber que, na fala da aluna A6, tal atividade foi esvaziada de sentido. A estudante citou em sua resposta a organização dos itinerários disponibilizados no ano de 2023.

Neste ano, havia dois itinerários formativos disponíveis aos alunos: o itinerário de linguagens e o itinerário de matemática. A participante relata que, no início do ano de 2023, optou pela área de linguagens, mas foi forçada a cursar o de matemática e

suas tecnologias. Nas palavras dela: "Eu não gosto de nenhum [dos conteúdos]. Por isso que eu não queria vir pra esse itinerário. Eu acho que é por ser disciplinas que eu não gosto, que eu não queria estar estudando." Esse relato explicita a cisão entre o significado social da educação e o sentido pessoal atribuído pelo estudante à sua atividade de estudo, uma vez que o estudante passa a enxergar o estudo apenas como uma obrigação imposta. Como resultado, a escola, que deveria ser um espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido, ao não ser possibilitada a formação de outros motivos geradores de sentido, os sujeitos passam a não se reconhecer no que estudam.

A partir dessa realidade do contexto educacional, vivenciada e denunciada por alunos e professores, podemos afirmar que, ao invés de ser um meio para a humanização dos sujeitos, as escolas são estruturadas dentro de uma lógica que reforça e perpetua as condições sociais impostas pelo capitalismo. Como afirma Rossler (2003), os processos que poderiam ser humanizantes e fontes de liberdade acabam transformando-se em instrumentos de alienação e negação das potencialidades humanas, com a adaptação e formação dos indivíduos exclusivamente para atender às exigências do ideário burguês. Dessa forma, a educação deixa de ser um espaço de transformação social para tornar-se um instrumento de reprodução da ordem vigente, consolidando o equívoco histórico de tratar a sociedade capitalista como um modo de produção natural e infundável.

Essa realidade sócio-histórica também influencia nas relações estabelecidas entre os sujeitos no interior da própria instituição de ensino, influenciando os sentidos atribuídos por eles às suas ações e processos educativos. Dessa forma, passaremos para a análise das percepções que os sujeitos participantes da pesquisa constroem a respeito do ambiente escolar, evidenciando como interpretam e experienciam suas vivências em meio às determinações sociais que os atravessam.

4.3.2 Ambiente Escolar

III NÚCLEO - FRACASSO ESCOLAR E QUEIXAS ESCOLARES SOBRE OS ESTUDANTES: NECESSIDADE DE SENTIDOS PARA O ESTUDO

A falta de interesse dos/as alunos/as pelos estudos vem sendo objeto de pesquisa de vários estudiosos, apontando que, predominantemente, as explicações

em torno dessa problemática tendem a compreender o fenômeno de maneira isolada e a responsabilizar os estudantes pela falta de motivação (Barbosa; Souza, 2018; Grecco; Souza, 2017). Assim, gravidez na adolescência, ingresso no mundo do trabalho, jogos, celulares também são apontados como explicações comuns. No entanto, essa visão desconsidera as condições objetivas que levam à perda de sentido pessoal na atividade de estudo e, dessa forma, torna-se necessário compreender as múltiplas determinações que influenciam a relação dos sujeitos com o conhecimento e com a instituição escolar.

Durante as entrevistas, o professor P3 enfatizou repetidamente a problemática do desinteresse dos/as estudantes pelos estudos, destacando como essa realidade impacta diretamente sua prática docente e contribui para a perda do sentido da profissão. P3 relata que:

Quando você entra na sala de aula no primeiro ano, você tenta mostrar a importância da disciplina de [nome da disciplina], que eles não veem mais, eles não conseguem ver a importância da aula de [nome da disciplina], da aula de física... até mesmo matemática. Então como que você vai ensinar se eles não querem aprender? É esse o ponto.

Ainda em relação à concepção de que os/as alunos/as “não querem” aprender, a professora ressalta que, independentemente das metodologias utilizadas, os estudantes continuam demonstrando resistência no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, salienta que esse desinteresse tende a se propagar entre os estudantes:

Eles não querem aprender por mais que você use de metodologias diferenciadas. São muito poucos aqueles alunos que querem, sabe? Daí aqueles alunos que querem acabam sendo prejudicados pela maioria que não quer. Então é como se fosse uma fruta podre no cesto que vai apodrecendo as outras frutas.

Não é difícil ouvir em outras instituições de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior, frases como “o aluno não aprende porque não quer”; “ele que não tem interesse”; “eu ensino, mas ele que não quer aprender”. Essa é uma concepção hegemônica de aprendizagem que parte da compreensão de que esse processo ocorre de forma voluntária e individual, desvinculada da ação do ensino. Com isso, é pensar que a presença do aluno em sala de aula lhe confere o arbítrio autônomo de escolher entre aprender em um dia e não aprender em outro. Nesse mesmo sentido, a motivação para a aprendizagem é concebida como um fenômeno

interno, originado no cérebro do indivíduo e, da mesma maneira que escolhem não aprender, os estudantes podem optar por se sentirem motivados ou não. Assim, é atribuída a eles a obrigação de se “automotivarem”.

A aprendizagem não ocorre de maneira espontânea e tampouco é resultado de uma decisão dos alunos, independentemente da etapa escolar – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior – em que se encontram. Conforme a teoria aqui defendida, o processo de aprendizagem está relacionado ao motivo que orienta a atividade do aluno e, como anteriormente vimos em Asbahr (2011), “toda atividade é composta por vários motivos”, ou seja, dificilmente há um único motivo que impulsiona a ação de estudo, sendo, dessa forma, necessário considerar a hierarquia dos motivos que estruturam a atividade do sujeito. Com isso, o estudante não aprende porque quer, mas sim porque há motivos que dão sentido pessoal à sua aprendizagem e, tais motivos, não se formam individualmente, mas a partir de um contexto social e educacional e das relações estabelecidas com outros pares. Assim, essa “desmotivação” para o estudo, percebida na aparência, não significa uma ausência de motivos, mas sim, motivos que não se relacionam ao significado social da atividade de estudo, tornando as ações de estudo sem propósito para o estudante. Em outras palavras, são motivos estímulos.

No entanto, é importante destacar que esse processo não é rígido, linear ou dicotômico: a atividade de estudo ou possui sentido ou não possui. Pelo contrário, a formação de motivos que guiam a aprendizagem não é estática e binária, mas sim dinâmica e passível de mudanças (Asbahr, 2011). A depender das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, bem como das experiências de ensino vivenciadas pelo estudante, ora podem prevalecer motivos estímulos, ora motivos geradores de sentido.

Essa dinâmica que se opera na formação de motivos está intrínseca ao ensino do professor e, com isso, torna-se errôneo o discurso de que “[...] então muitas vezes não é o professor que não ensina, é o aluno que não está interessado” (P4). O processo de ensino é necessário na mudança de motivos que orientam uma atividade, ou seja, no início da aprendizagem, é comum que os estudantes realizem determinadas ações motivados apenas por motivos estímulos, os quais “revelam-se como vivências diretas, imediatas” (Martins, 2015, p. 99), como a necessidade de cumprir uma tarefa exigida pelo professor para obter nota. No entanto, conforme

destaca Asbahr (idem), o ensino, quando intencionalmente organizado pelo professor, pode transformar esses motivos vividos em motivos geradores de sentido.

No entanto, é importante esclarecer que essa compreensão não tem o objetivo de culpabilizar os professores nesse processo, pois, conforme destacado nas análises anteriores, os docentes, em muitos casos, enfrentam limitações estruturais e temporais ao abordarem um conteúdo em sala de aula. Além disso, a sobrecarga de demandas restringe ainda mais as possibilidades de um ensino que favoreça a construção de sentidos para a aprendizagem. Dessa forma, o desinteresse dos alunos/as também não pode ser reduzido a uma atuação individual dos professores, pois isso acabaria por desenvolver uma análise dicotômica do problema.

Os professores destacam também que essa desmotivação dos/as estudantes é uma das causas da perda de sentido na sua atividade docente. P1 argumenta que:

Você vem preparado pra fazer uma aula interessante e quer que eles participem. [...] Você chega lá todo alegre e vai dar tua aula, e eles simplesmente te ignoram, você vai fazer o quê? A gente tem que cruzar o braço também, não tem o que fazer, senão é só estresse. E é claro, isso acaba desmotivando muito a gente também, né, porque tudo o que a gente preparou é jogado fora.

Com isso, percebemos que tanto alunos quanto professores perdem sentido nas suas atividades por meio das relações que estabelecem na escola. No entanto, torna-se um erro culpabilizar os/as alunos/as pela perda de sentido dos professores, da mesma forma que culpabilizar os professores pela perda de sentido no estudo. Isso revela um problema estrutural do próprio sistema de ensino no modo de produção capitalista: a educação, como atividade radicalmente humanizadora, perde sua raiz ao se realizar em um sistema radicalmente desumanizador. Dessa forma, devemos nos questionar: é possível uma educação humanizadora construída sob vieses de exploração e subserviência?

Citamos anteriormente que as justificativas para o desinteresse dos/as estudantes são pautadas em observações que apenas descrevem a aparência desse fenômeno. Nas entrevistas, também foram atribuídas às famílias o desinteresse dos/as alunos/as pelos estudos, logo, P1 e P4 relatam, respectivamente:

Família que exige, que cobra, que quer responsabilidade dos filhos... O adolescente é que dentro da escola ele é um espelho da casa dele, no jeito de se portar com os professores, no jeito de se vestir, você enxerga a casa dele nele. As coisas que ele fala... Esse desinteresse acontece quando o pai

e a mãe não estão presentes.

[...] eu vejo muito o lado familiar nessa questão. Famílias desestruturadas, falta de educação formal dos pais... Eu acho que tudo isso afeta as crianças, né. Infelizmente, essa geração foi uma geração bem quebrada nessa questão.

Além disso, em consonância com essas afirmações, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição participante da pesquisa descreve a realidade socioeconômica da comunidade escolar e como essa condição influencia a percepção dos estudantes em relação aos estudos. Nesse sentido, a escola registra:

A renda familiar em geral da comunidade fica entre um a dois salários mínimos mensais. Quanto à escolaridade dos pais e/ou responsáveis, a maioria possui apenas o Ensino Fundamental - anos iniciais, uma pequena parte Ensino Fundamental, poucos detêm o Ensino Médio e há casos dos que não possuem escolaridade alguma. Com relação à habitação, os alunos moram alguns com os pais, uma parte mora somente com a mãe, em virtude de separações na família e alguns moram com outras pessoas da família, como avós e/ou tias. Neste universo variado de problemas familiares, educacionais, sociais e econômicos, a família que, por vezes, não dá apoio e não possui o compromisso com a vida escolar dos filhos. E surgem aí, alunos desinteressados, desmotivados, com baixo rendimento escolar, que não dão importância ao estudo. Falta o incentivo dos pais, consistência e persistência de objetivos, material para pesquisa e leituras domiciliares.

Associar o fracasso escolar e o desinteresse dos alunos com suas condições familiares e socioeconômicas tem sido uma explicação recorrente nas escolas, conforme apontam Almeida e Betini (2015), Souza, Nóbrega e Freitas (2019), Patto (2022), entre outros pesquisadores. Essas explicações partem de uma compreensão individual e reducionista do fenômeno, resultando na culpabilização dos alunos e de suas famílias, ao mesmo tempo que desconsideram fatores estruturais da sociedade e dos sistemas de ensino, como a organização escolar, as políticas educacionais e as dinâmicas do próprio modo de produção que estrutura a vida social, cultural e econômica dos indivíduos. Ao estudar essa questão, Patto (2022) destaca a concepção abstrata sobre o fracasso escolar, no qual são atribuídos aos estudantes que não obtêm sucesso distúrbios de personalidade ou obstáculos orgânicos, afetivos e familiares.

Além disso, essas explicações são criadas como uma forma de desresponsabilizar os poderes públicos e as entidades privadas pelo fracasso escolar, transferindo a causa do problema exclusivamente para os alunos e suas famílias. Como evidencia Patto (2022, p. 374), essa lógica faz com que a criança ou sua família sejam alvo de uma série de justificativas para o insucesso escolar: “surge algum

problema na criança ou na família: é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parádão, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia 'pancada', mas é preguiçosa”.

Essa percepção de família desestruturada vem amparada pela ideia de família nuclear e, portanto, os estudantes que não se enquadram dentro desse ideal familiar hegemônico são vistos como sujeitos afetivamente comprometidos e tendem a enfrentar dificuldades educacionais e um desenvolvimento limitado. Com isso, quando alunos em situação de vulnerabilidade, provenientes de famílias em que há apenas um responsável (mãe ou pai) ou cuja tutela é assumida por outros parentes (avós, tios etc.), enfrentam dificuldades na escola, essas são atribuídas à suposta "desestruturação familiar", desconsiderando os fatores políticos, materiais e sociais que influenciam sua trajetória escolar.

Sendo assim, Patto (2022) explica que a culpabilização do aluno e de sua família como fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar cumpre uma função ideológica: enfatiza-se o fenômeno em âmbito doméstico ao mesmo tempo que se mascaram as desigualdades estruturais que caracterizam a educação escolar no capitalismo. É necessário pontuar que a educação escolar, ao ser inserida em uma sociedade burguesa, não está dissociada do modo de produção. Com isso, ela irá reproduzir as contradições e limites desse sistema. Logo, ao ser impedida de tornar-se uma possibilidade de humanização dos sujeitos, a escola torna-se, muitas vezes, um ambiente de categorização e diagnósticos dos estudantes que não se enquadram nos padrões estabelecidos socialmente.

Neste cenário, surgem teorias psicológicas e pedagógicas que consolidam explicações individuais para o fracasso escolar. Tanamachi e Meira (2003, p. 14) comentam que a psicologia hegemônica é utilizada “para explicar os ajustes da ordem social capitalista em função das exigências dos novos momentos históricos de sua recomposição, tem transitado entre teorias e abordagens que nada mais são do que recursos da Psicologia como ciência para a reordenação do status da própria sociedade”. Logo, algumas teorias das ciências humanas não foram criadas para solucionar os problemas educacionais gerados pela burguesia, mas sim, validar a ideia da meritocracia, pois se na sociedade capitalista “há possibilidade de ascensão social e oportunidades de sucesso para todos”, a culpa pelo fracasso só poderia ser

de responsabilidade do próprio ser, que apresenta transtornos cognitivos e emocionais, déficits, família desestruturada, desinteresse em trabalhar em uma escala semanal 6x1¹³...

Por fim, o discurso sobre a família desestruturada, além de funcionar como um meio de culpabilização das classes populares e reafirmar padrões normativos de organização familiar, também contribui com a manutenção de um ideário patriarcal. Isso pode ser visualizado na fala de P4, que menciona: “Então se o pai for frouxo vai criar um adolescente frouxo [...]. Então o pai tem que tá presente, senão o aluno do ensino médio só vai dormir, não vai querer fazer nada”. Podemos perceber que, ao enfatizar a figura paterna, P4 se remete a papéis tradicionalmente hierarquizados das famílias nucleares, sendo o pai um sujeito que deve disciplinar e controlar o comportamento dos jovens, reforçando, assim, estereótipos de masculinidade baseados na rigidez e na autoridade. Ao não vivenciar essa autoridade, P4 afirma que o adolescente “não vai querer fazer nada”. E, somado a isso, o participante destaca que:

[...] essa preguiça, esse marasmo, ela acontece bem dessa saída do nono pro médio. Daí quando eles chegam no terceirão, aí é foguete “ah, cheguei no terceirão, agora eu sou o maioral da escola e não vou reprovar porque tô no terceirão”, esse é o pensamento do adolescente. Mas isso é opinião minha.

Ao afirmar que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio está associada a um período de “preguiça” e “marasmo”, e que, posteriormente, no terceiro ano do Ensino Médio, os alunos adotam uma postura arrogante e despreocupada, P4 expressa uma concepção naturalizante e estereotipada dos adolescentes, atribuindo-lhes características essencialmente negativas. Esse discurso, conforme mencionado em capítulos anteriores, é amplamente difundido no senso comum e atribui aos adolescentes rótulos de rebeldia, irresponsabilidade, imaturidade, desobediência, crises, preguiça, entre outros, os quais “contribuem” para o desinteresse nos estudos.

No entanto, o mesmo participante menciona que, para superar esse desinteresse dos alunos pelo estudo, é necessário que os docentes proporcionem a criação de sentidos para os conteúdos escolares: “Você tem que fazer a coisa ter sentido, sabe? Eles têm que enxergar naquilo uma razão de ser, senão não dá certo.

¹³ A escala 6x1 é um regime de trabalho em que o indivíduo trabalha por seis dias consecutivos e tem direito a um dia de descanso na semana.

E é possível ensinar esse sentido (P4).”

Isso corrobora com as explicações realizadas no decorrer do segundo capítulo desta dissertação, visto que, como mencionado, para que o conhecimento seja apropriado pelo estudante de forma efetiva, é necessária a ação intencional de ensino do professor. É neste ensino que os conceitos científicos podem ser contextualizados, criando nexos afetivos com outros conceitos já internalizados pelos alunos.

Além disso, quando P4 comenta que:

Eu vou falar de meio ambiente, eu posso falar do ciclo da água, da poluição, da disposição de água no mundo, posso contar que tem países que tão entrando em conflito armado por causa de água. Então eu posso contextualizar de N formas diferentes. Quantos litros de água não são utilizados na indústria de carne? Quantos litros de água são utilizados pra fazer um perfume? Quantos litros de água são utilizados para produzir as coisas?

É possível perceber a importância de ensinar os alunos a compreenderem a totalidade dos fenômenos sociais, naturais e históricos, o que é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento teórico. Além do pensamento teórico, quando esses conhecimentos são ensinados de maneira integrada com a realidade social, não havendo o distanciamento entre teoria e vida, é possível proporcionar aos alunos a criação de motivos para a atividade de estudo. Como vimos, esse motivo não é dado a priori à atividade, mas sim, formado a partir de ações de estudo. Logo, essa abordagem contextualizada dos conteúdos escolares não deve ser concebida apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um meio fundamental para que os estudantes superem uma visão empírica sobre a realidade e, por meio dos nexos afetivos entre conceitos, sejam criadas ações de estudo que estruturam um motivo gerador de sentido na atividade de estudo.

Durante as entrevistas realizadas, os/as estudantes discorreram acerca das suas percepções sobre essa atividade e os sentidos atribuídos a ela. Dessa forma, essas percepções serão apresentadas a seguir, no último núcleo desta pesquisa.

IV NÚCLEO - ATIVIDADE DE ESTUDO: MOTIVAÇÕES E SENTIDO PESSOAL

A atividade de estudo, conforme citado anteriormente, fará parte da vida do sujeito durante sua infância e adolescência, podendo estender-se até a vida adulta, a depender do motivo que a orienta e, nestes períodos, ocupa diferentes posições

hierárquicas em relação às outras atividades que guiam o desenvolvimento.

Neste núcleo de significação, pudemos observar que os estudantes participantes da pesquisa relataram diferentes motivos para essa atividade, tanto motivos estímulo quanto geradores de sentido. Para relembrar, os primeiros são motivos que impulsionam a atividade inicialmente, manifestando-se a partir de vivências diretas e imediatas e relacionando-se, em muitos casos, com os significados sociais da própria atividade. Por sua vez, motivos geradores de sentido permitem ao sujeito um sentido consciente ao se relacionarem com o fim das ações. São motivos criados a partir da execução da própria atividade e guiados por uma dimensão afetiva (Asbahr, 2011).

Para compreender quais motivos orientavam sua atividade de estudo, os estudantes foram questionados sobre o porquê estudavam e qual o lugar que o estudo ocupa em suas vidas. Logo, majoritariamente, responderam que o estudo era um meio para conseguir trabalho e um futuro melhor. Nas palavras de A4, A7 e A11, respectivamente:

A4: Olha assim, eu estudo mesmo porque eu preciso. Tipo eu quero estudar para formar minha vida. É pensando justamente no meu futuro. Eu pretendo estudar, continuar estudando para futuramente ter um trabalho. Então eu vou continuar estudando e vou continuar me esforçando para conquistar algo melhor.

A7: Eu penso assim, que se eu não me aperfeiçoar eu fico pra trás e não consigo um trabalho. É importante estudar, mas eu acho importante focar num negócio que você sabe que é bom. E o estudo ele tá pra auxiliar nisso, e se você não estudar você realmente fica para trás. Dá pra perceber isso.

A11: Eu penso assim que eu quero muito ser alguma coisa, então para isso eu tenho que estudar.

Partindo desses trechos, podemos nos questionar: formar para o mercado de trabalho deve ser o papel da escola? Em uma pesquisa sobre essa função que a escola assume, Paro (1999, p. 7) explica que:

[...] quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego.

Já que “ter um trabalho” é uma resposta que prevalece nas falas dos sujeitos sobre a necessidade do estudo, é necessário que esses estudantes sejam ensinados e se apropriem da concepção de trabalho que há em nossa sociedade. Não um trabalho que dignifica o ser humano e que o tornará milionário se ele madrugar todos os dias, mas sim um trabalho histórico; um trabalho criado a partir de um sistema que visa o lucro em detrimento da própria vida (orgânica e social); um trabalho que não atende às suas necessidades, mas sim aos interesses do detentor do capital; que fragmenta a própria condição humana; um trabalho alienado. Para isso, os alunos devem se apropriar de conceitos além da empiria que os possibilitem alcançar o pensamento teórico e, assim, compreender a universalidade dos fenômenos particulares. Logo, para entender esse trabalho, é necessário o ensino sobre o próprio modo de produção em que vivem. Sobre isso, no primeiro dia de observação na turma do primeiro ano, o tema capitalismo foi abordado:

Na terceira aula, o tema foi a relação entre sociedade e natureza, com foco na produção de lixo e no modo de produção capitalista. Os alunos participaram mais ativamente, fazendo questionamentos e prestando atenção. Para explicar esse conteúdo, o professor mostrou uma imagem da favela do Rio de Janeiro, explicando: “imagine o quanto de lixo não é produzido aí? E para onde será que vai esse lixo? Para a natureza”. Em outro momento, o professor comentou: “nossa espécie vive de conforto dentro do capitalismo. Será que a gente conseguiria deixar esse conforto? A gente ia conseguir deixar nossa tv? Nosso celular?” (Diário de observação, 06 de novembro de 2023).

O quão confortável conseguimos viver no capitalismo? Este conforto deve ser delegado ao uso de (apenas) alguns objetos que conseguimos comprar? É preciso pontuar que a dependência humana em relação ao pequeno – e falso – conforto individual proporcionado pelo capitalismo, através de relações de consumo, mascara a problemática coletiva em torno da produção material da vida por meio da dominação e exploração humana. Além disso, negar o modo de produção capitalista não se refere ao ato de abdicar das construções humanas históricas – tomadas como propriedade privada dos burgueses – mas sim a compreender como o capitalismo subordina a produção social às exigências da acumulação de capital, gerando desigualdade, exploração e degradação ambiental e humana como consequências necessárias para a manutenção e perpetuação do sistema.

Formar sujeitos para essa lógica, conforme aponta Paro (1999, p. 11), tem sido “o grande erro da escola básica”. Como mencionado anteriormente, não

culpabilizamos a escola e seus profissionais por essa problemática, mas é necessário apontar que um dos caminhos para a superação dessa lógica é instrumentalizar os estudantes com aportes teóricos que lhes proporcionem o conhecimento sobre o trabalho alienado no modo de produção capitalista, bem como sobre as relações sociais construídas a partir dessa atividade. Não objetivar o ensino dessa realidade concreta é preparar o aluno para esse trabalho abstrato e desumano.

Em contrapartida a esse motivo expresso, os dados coletados nesta pesquisa evidenciam que o vínculo de amizade entre os adolescentes e, em alguns casos, com professores, constitui um dos principais motivos para que os estudantes frequentem a escola, mesmo diante de dificuldades em relação ao estudo e adversidades ocorridas com a gestão da instituição. Neste ponto, já compreendemos que essa relação entre pares constitui um elemento essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, configurando-se, no início da adolescência, como a atividade-guia desse período. É importante ressaltar que essa relação entre pares não deve ser compreendida somente como uma mera interação cotidiana entre sujeitos de idades aproximadas, mas envolve relações que orientam as ações e visões de mundo e de si dos adolescentes. Nessa relação grupal são construídos códigos de companheirismo, regras e experiências que influenciarão, também, a construção da personalidade do sujeito (Pandita-Pereira, 2016).

As falas dos participantes durante as entrevistas evidenciam a importância dessas relações, visto que se tornam motivos para o estudo¹⁴. O estudante A1 explicita que sua motivação para frequentar a escola está diretamente relacionada ao vínculo com os amigos e professores:

Pra me dá vontade de vir pra escola é só tipo o fato de eu ter bastante amizade aqui. Amizade e também alguns professores que eu, tipo, gosto, que eu me sinto bem conversando com eles, entende? Por mais que seja bem cansativo essa escola, a gente conversa, a gente estuda junto, faz trabalho junto, então chega a ser menos corrido o nosso tempo na escola. Até dá pra aguentar.

Semelhante à resposta de A1, a estudante A2, quando questionada sobre “o que te deixa com vontade de vir à escola todos os dias?”, resalta que o bem-estar dos amigos é um fator determinante para sua permanência na instituição, visto que a

¹⁴ Em suas análises sobre os motivos da atividade de estudo de alunos do Ensino Fundamental, Asbahr (2011) descreve estes motivos como motivos vividos ou afetivos.

aluna mencionou em respostas anteriores que já havia desistido dos estudos no ano anterior. A2 comenta:

Eu normalmente sou uma pessoa muito solitária, por opção. Mas eu fiz amigos aqui, 2 amigos, daí a gente ficou muito próximos, sabe. Um deles é meio depressivo, eu tenho que ficar meio de olho, né. Aí, por cuidado dos meus amigos, eu também venho.

Essas experiências relatadas pelos participantes da pesquisa corroboram os achados de Pandita-Pereira (2016), a qual identificou que, em contextos de altas exigências escolares, as relações entre os pares se tornam fundamentais para que os estudantes consigam enfrentar as demandas escolares e outros conflitos vivenciados nas instituições. Além disso, a pesquisa de Asbahr (2011) também apresentou algumas entrevistas em que estudantes relataram que permanecem na escola não devido à atividade de estudo em si, mas por motivos afetivos relacionados à convivência com os colegas. Apesar de esses motivos afetivos não irem ao encontro das ações de estudo, conforme aponta a autora, eles “[...] podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados como pontos de partida e se forem trabalhados como mediações para tal atividade” (Asbahr, *idem*, p. 147). Vale lembrar que Leontiev (2021) já sinalizou em seus estudos que os motivos das atividades humanas não são estáticos, pois podem ser reorganizados e (re)criados a partir das ações realizadas na própria atividade e das condições objetivas da realidade.

Podemos perceber que os motivos afetivos são importantes na execução das atividades tanto de crianças quanto de adolescentes, possibilitando a criação de sentidos. No entanto, ressalta-se que essa comparação não deve velar as possíveis diferenças que existem nessas vivências afetivas escolares com professores/as e colegas, já que se trata de momentos distintos da vida e do desenvolvimento. Compreender as semelhanças e diferenças dos motivos afetivos de crianças e adolescentes mostra-se, assim, um estudo potente a ser realizado.

Ainda sobre os motivos afetivos, estes influenciam diretamente a apropriação dos conceitos transmitidos aos alunos no ambiente escolar. Sobre essa apropriação, os/as alunos/as expressaram suas dificuldades e o sentimento de se sentirem “perdidos” frente aos conhecimentos abordados nas aulas. Como expressa A10:

Tipo, às vezes eu não vejo sentido. [...] Igual ano passado, eu entendia mais

a matéria, mas esse ano eu me perdi desde o começo do ano. Daí eu mesma que parei de prestar atenção na aula. Daí eu fui me perdendo e quando você perde alguma coisa você já não consegue fazer as outras, né.

Como já citado, as dificuldades relatadas por A10 não devem ser compreendidas como falhas individuais, fruto de uma “desmotivação” do/a aluno/a, uma vez que o fracasso escolar é um fenômeno de natureza histórica e social (Patto, 2022). Ainda, é possível observar que a aluna A10 não conseguiu internalizar os conteúdos sistematizados, o que interferiu em seu motivo para o estudo, visto que ela afirma que, a partir disso, parou de prestar atenção nas aulas. A perda de sentido pessoal atribuída à atividade de estudo indica um afastamento em relação ao processo de aprendizagem. Uma explicação que podemos realizar a partir da fundamentação teórica desta pesquisa é a ausência de interações interpessoais de qualidade no ambiente escolar, provocada pelas problemáticas já denunciadas anteriormente, como a fragmentação de conteúdos escolares, a degradação da escola pública, a precarização do trabalho docente, entre outros.

Sobre essa relação, Vigotski (2001) explica que o processo de internalização do conhecimento ocorre, inicialmente, no plano interpessoal e, posteriormente, é ressignificado pelo sujeito no plano intrapsíquico, tornando-se parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso dos adolescentes, a ausência de qualidade nessa relação impacta na apropriação dos conteúdos, ocorrendo, por consequência, o avanço do conhecimento apenas no plano da cotidianidade e das experiências empíricas, dificultando o desenvolvimento do pensamento teórico e a possibilidade de uma compreensão crítica e total da sociedade. Afirmando essa ideia, Asbahr (2016, p. 185) argumenta que:

No ensino baseado na generalização empírica, está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Separa-se, assim, o conceito de sua história, formando-se um pensamento organizado pela percepção sensorial, pelo aparente. Trata-se de um pensamento naturalizador, que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos.

Em outro momento da entrevista, a fala de A1 evidencia que os/as estudantes reconhecem que os conteúdos com os quais têm dificuldade de compreender e atribuir sentido são advindos da Secretaria de Educação do Estado. A participante destaca: “Os professores, eles falam que, tipo, eles passam isso por conta que o núcleo manda, que a gente tem que aprender aquilo, mas, tipo, eu nunca aprendi o motivo real mesmo de aprender sobre isso.”

Tal percepção revela que, embora identifiquem uma imposição curricular, os/as estudantes ainda não compreendem as razões estruturais, políticas e econômicas que fundamentam essa organização de ensino. Contudo, podemos observar da participante uma postura empática e um reconhecimento da condição dos professores como vítimas de um sistema educacional marcado pela precarização e pela imposição de políticas externas. Essa percepção demonstra uma forma de humanização, na qual o aluno reconhece no professor não apenas uma figura de autoridade, mas um sujeito que é também atravessado por limitações estruturais que afetam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa compreensão se perde em meio às múltiplas demandas imediatistas do cotidiano escolar, que fragmentam as relações e reforçam as manifestações da alienação nesse ambiente.

Além disso, ao afirmar que nunca entendeu os motivos para aprender determinados conteúdos, torna-se evidente que a compreensão da estudante acerca da necessidade de internalizar os conceitos transmitidos na escola se vincula a uma perspectiva pragmática. Isso fica evidente quando a aluna acrescenta: “Mas tem algumas matérias que eu fico assim, viajando porque eu não consigo entender o que aquilo vai servir para a minha vida, tipo, às vezes é uma coisa muito sem sentido.”

A ênfase na aplicabilidade do conhecimento, defendida por discursos neoliberais e empresariais, instaura-se no contexto escolar e consolida, às instituições escolares, a função primária de preparar os/as jovens para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os conhecimentos que não apresentam uma utilidade direta no ambiente empresarial passam a ser considerados dispensáveis e, socialmente, os/as estudantes tendem a internalizar essa concepção como uma verdade. Dessa forma, conteúdos escolares, que já sofrem com um intenso empobrecimento, passam a ser valorizados apenas por sua utilidade imediata e pela possibilidade de oferecer qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. Quando os/as alunos/as passam a compreender a escola como um meio para obter um emprego e não como um espaço de desenvolvimento humano, os conteúdos que não se vinculam a essa finalidade perdem seu sentido, visto que as ações realizadas nas aulas vão de encontro ao motivo da sua atividade.

No entanto, é importante destacar que a problemática não reside no fato de os/as estudantes desejarem trabalhar, visto que isso é uma atividade essencialmente humana, conforme já citado. O problema está nos motivos que os levam a isso e nas

condições concretas dessa atividade. Dessa forma, não podemos atribuir a eles a responsabilidade pela vontade de ingressar no mercado de trabalho, visto que isso não é uma escolha individual, mas uma necessidade imposta pelas condições materiais de existência em uma sociedade capitalista, na qual o trabalho assalariado se torna o único meio para garantir a sobrevivência e o acesso a direitos básicos. A busca por uma qualidade de vida melhor leva os sujeitos a se submeterem a um trabalho que está inerente às relações de exploração, dominação e alienação.

Com isso, quando os conhecimentos escolares são restritos a vias pragmáticas, voltados somente para o ingresso no mercado de trabalho, dificulta-se a compreensão dos/as adolescentes sobre as contradições e problemáticas inerentes a essa atividade. Logo, podem não perceber o quanto o trabalho alienado adoece e mortifica o/a trabalhador/a. Como consequência, os/as estudantes podem, ainda, não reconhecer sua própria condição de exploração, o que impede a construção de uma consciência de classe e a participação em lutas coletivas por transformações sociais e pela superação do capitalismo. Martins (2015, p. 24-25) critica essa realidade ao afirmar que:

Usurar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora significa colocá-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas; significa, de fato, permitir que a situação existente se imponha no que tem de pior!

Frente a esse cenário, reiteramos novamente a importância da figura do/a docente na criação de condições que possibilitem aos/as estudantes a compreensão e o enfrentamento dessa realidade. Contudo, não se trata de atribuir aos/as professores/as – e à educação escolar em geral – um papel salvacionista ou isolado na superação dessas contradições, mas de reconhecê-la como um dos meios possíveis no enfrentamento da alienação. A educação escolar, dessa forma, deve se constituir como um espaço privilegiado no enfrentamento das desigualdades e na oferta de oportunidades para a apropriação do saber historicamente sistematizado (Martins, 2011). Corroborando com isso, A12 ressalta o trabalho dos profissionais docentes para que os/as estudantes superem suas dificuldades:

Quando o professor explica de forma certa, quando você tem uma dúvida e o professor tira aquela dúvida, aquilo começa a fazer sentido para você. Mas, tipo, quando o professor explicou ali e o aluno ficou com uma dúvida e o professor não tirou ela, o conteúdo já não vai mais fazer sentido. Porque daí

eu vou ter uma dúvida, aquilo já não vai entrar totalmente na minha cabeça. Vai ficar um fio solto. Então já não vai fazer sentido para mim. [...] tem professor que é interativo, que faz perguntas para a gente, que faz questão que você aprenda, que te ajuda a entender a matéria, que tipo parece que gosta de ensinar a gente...

Para que haja aprendizagem, não basta apenas “explicar de forma certa”, mas sim que esse profissional atue na Zona de Desenvolvimento Proximal do/a aluno/a, conforme já citado. Ao realizar o ensino visando o alcance dessa área de desenvolvimento, o/a professor/a pode promover momentos de catarse, na qual pode-se dizer que houve a incorporação de instrumentos culturais, logo, é “possível afirmar que houve aprendizagem” (Martins, 2011). Essa é a objetivação do trabalho docente. Diferente de outras profissões, “[...] o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os sujeitos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (Martins, 2015, p. 4).

Esse processo pode não se efetivar em virtude da alienação que permeia as atividades de docência e estudo, ambas estruturadas sob a lógica alienante do ideário burguês. À medida que a atividade docente se encontra alienada, o estudo dos/as alunos/as também é prejudicado, uma vez que o/a professor/a carece dos instrumentos teóricos necessários para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa alienação pode gerar um distanciamento entre educador/a e educando/a, resultando em relações marcadas por tensões e, em muitos casos, por manifestações de violência física e verbal. Essa dinâmica é, na verdade, uma das facetas da alienação, pois, como ressalta Martins (2015, p. 50), “o homem, alienado do produto do seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, e tal alienação se estende à sua relação para com os outros homens”. Nessa lógica, o ambiente escolar deixa de ser um espaço de humanização, transformando-se em um ambiente de reprodução da alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender os reflexos da alienação na atividade de estudo dos estudantes do Ensino Médio público, por meio da conceituação do fenômeno da alienação a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético; da caracterização da atividade de estudo sob a lente teórica da Psicologia Histórico-Cultural; e da análise da atividade de professores e estudantes a partir da nova organização curricular do Ensino Médio, que se constituíram como objetivos específicos deste trabalho.

Respondendo ao primeiro objetivo específico, sendo ele: conceituar o fenômeno da alienação a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético, compomos o primeiro capítulo teórico. Para se chegar ao entendimento deste fenômeno a partir das análises marxianas, destacamos brevemente a alienação em um contexto histórico, visto que foi um fenômeno estudado por diversas áreas do conhecimento. Apresentamos a alienação mental como um conceito cunhado entre os séculos XVII e XVIII, utilizado por médicos psiquiatras para descrever sujeitos “desprovidos de razão”, mas que, na verdade, eram pessoas que transgrediam as normas sociais estabelecidas naquele contexto. Em razão disso, eram maltratadas e humilhadas das mais diversas maneiras, sendo deixadas em hospitais psiquiátricos onde pereciam até a morte. Logo, a luta antimanicomial, como já citado, deve ser uma bandeira de luta ainda nos dias atuais, para que essa barbárie não seja esquecida e repetida (mesmo que com outras roupagens).

Posteriormente, a fim de caracterizar a alienação a partir do viés marxista, abordamos inicialmente a atividade vital do ser humano: o trabalho. Esta atividade, em seu sentido ontológico, permite a afirmação dos sujeitos no mundo, modificando sua realidade objetiva ao mesmo tempo que transformam a si mesmos. Pelo trabalho, é possível a objetivação do gênero humano e, ao apropriar-se dessas objetivações humano-genéricas geração após geração, constroem-se a história e as possibilidades materiais e culturais da vida social. No entanto, o que presenciamos em nossa realidade concreta é o trabalho em seu sentido histórico. Uma das formas de organização social em que este trabalho é vivenciado é no modo de produção capitalista, próprio da sociedade burguesa, objeto de estudo de Marx durante décadas. Neste sistema, que contém a mercadoria como elemento que engloba as relações particulares e universais deste modo de produção, o/a próprio/a

trabalhador/a torna-se uma mercadoria a ser adquirida pelo capitalista. Logo, seu trabalho já não lhe pertence mais e suas objetivações são tomadas como propriedade privada de outro. Nisso, o/a trabalhador/a estranha-se com o produto de seu trabalho e esse estranhamento com sua própria criação, com a objetivação do seu trabalho, caracteriza a alienação.

Nesta configuração social, esse fenômeno adquire quatro facetas: aliena-se o sujeito do produto de seu trabalho; do processo de produção; da relação humano-genérica e da relação entre os próprios indivíduos. Estes elementos da alienação reverberam para outras atividades humanas além do trabalho, tal como a atividade de estudo, fazendo com que esta perca seu sentido para os sujeitos que a realizam. Compreender esta atividade, sua estrutura, o período em que se desenvolve e como a alienação se manifesta nesta atividade, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, foram as principais discussões realizadas no segundo capítulo da pesquisa.

Iniciamos este tópico com a apresentação da Psicologia Histórico-Cultural, destacando alguns elementos importantes para compreender a história desta teoria, a qual foi fundada com o objetivo de superar os limites e explicações abstratas da velha psicologia sobre os processos psicológicos. Tomando como método o materialismo dialético, Vigotski, Leontiev e Luria dissertaram a respeito do desenvolvimento de um sujeito concreto que age na realidade a partir da sua atividade e das apropriações simbólicas na relação com o outro. E, visando o objetivo do trabalho, uma das seções que integram este segundo capítulo apresenta a Teoria da Atividade de Leontiev.

Para este autor, nós agimos na realidade a partir de uma atividade, a qual é orientada por motivos de duas naturezas distintas: motivos estímulo e motivos geradores de sentido. Os primeiros, também denominados de motivos alienados, conferem à atividade uma cisão entre o sentido pessoal atribuído a ela e seu significado social. Motivos alienados também se formam quando as ações que compõem a atividade não correspondem à sua finalidade. Por sua vez, o motivo gerador de sentido vai ao encontro da necessidade que levou a pessoa a agir, conferindo a ela um caráter afetivo atribuído pelo sujeito a partir das suas vivências e das ações realizadas. Tais motivos não são estáticos e estão em constante dialética com o meio em que a atividade é desenvolvida. Além disso, o autor também menciona

as principais atividades realizadas ao longo do desenvolvimento humano, denominadas de atividades-guia.

A atividade de estudo se constitui como atividade-guia do período escolar, mas, mesmo que outras atividades-guia sejam incorporadas ao desenvolvimento após a passagem deste período, a atividade de estudo ainda continua sendo uma atividade acessória ao desenvolvimento e que, mesmo não sendo central, quando não é bem desenvolvida, com motivos geradores de sentido para orientá-la, influencia negativamente outras atividades-guia dos períodos posteriores, como a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo profissional. Essas afirmações foram discutidas nas seções finais do segundo capítulo, a fim de sinalizar as características da atividade de estudo alienada.

Para compreender como esse processo de alienação da atividade de estudo acontece na realidade, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola estadual do município de Ponta Grossa. Os dados empíricos foram coletados utilizando como instrumentos a observação participante e a entrevista semiestruturada, as quais contaram com a colaboração de 31 participantes, sendo 23 estudantes e 8 docentes. Optamos por realizar este estudo com sujeitos que integravam o Ensino Médio da instituição, pois defendemos que a implementação da reforma do Ensino Médio pode agudizar a alienação da atividade de estudo ao empobrecer os conteúdos científicos ensinados na escola, retirar a autonomia docente e precarizar o trabalho dessa categoria, dar ênfase à formação pragmática para o mercado de trabalho com a implementação de itinerários formativos e fortalecer a relação público-privada, abrindo portas para que setores empresariais fomentem políticas públicas educacionais de cunho neoliberal.

A análise dos dados foi realizada tomando como referência metodológica os núcleos de significação propostos por Aguiar, Soares e Machado (2015). Com isso, na análise dos dados empíricos, encontramos 20 núcleos de significação, sendo 10 núcleos referentes às entrevistas realizadas com os/as docentes e 10 núcleos das entrevistas com os/as estudantes. Para a análise, escolhemos quatro núcleos a partir dos critérios de que respondessem de maneira mais aproximada ao objetivo geral da pesquisa e apresentassem maior frequência nas respostas dos participantes. Sendo assim, os núcleos analisados foram: Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente; Currículo no Ensino Médio e a precarização da didática: itinerários

formativos, conteúdos e o uso excessivo de slides; Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo; Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal.

Os primeiros núcleos, um referente à participação dos/as professores/as e outro dos/as estudantes, são analisados a partir do contexto educacional, procurando compreender as percepções dos sujeitos sobre uma realidade educacional mais abrangente, analisando-as a partir da fundamentação teórica da pesquisa. O primeiro núcleo de significação, intitulado “Da formação à desvalorização e precarização do trabalho docente”, revelou como a lógica neoliberal, pautada no desmonte e na desvalorização dos serviços públicos, influencia o sentido da atividade docente para os/as professores/as. Todos os participantes relataram que seu ingresso nessa profissão se deu por necessidades econômicas, corroborando com as teses marxianas que argumentam que a escolha dos/das trabalhadores/as se dá a partir da materialidade de suas vidas; logo, para que não pereçam, sujeitam-se a intensas explorações face às necessidades do capital. Assim, a precarização das condições de trabalho, marcada por sobrecarga, baixos salários, falta de autonomia e ausência de recursos adequados, contribui para o desgaste físico e psicológico dos/as docentes, gerando uma perda de sentido em sua atividade, uma vez que tais condições descritas provocam a cisão com seu significado social: proporcionar aos estudantes a apropriação dos saberes historicamente produzidos.

No segundo núcleo de significação, “Currículo no Ensino Médio e a precarização da didática: itinerários formativos, conteúdos e o uso excessivo de slides”, percebemos as contradições presentes entre a realidade educacional vivenciada pelos estudantes e a implementação da reforma do Ensino Médio. Como citado, a reforma foi aprovada sob o discurso de melhorias educacionais, visto que os/as alunos/as não viam sentido nos conteúdos organizados pela formulação curricular anterior a 2017 e, dessa forma, os índices de baixo desempenho, reprovação e evasão eram elevados nesta etapa da educação (Brasil, 2016). No entanto, a realidade empírica nos mostrou que essas problemáticas não foram superadas, mas sim agudizadas, visto que, ao precarizar ainda mais o trabalho docente, dificultam-se as mediações necessárias para criar motivos geradores de sentido na atividade de estudo dos alunos, prevalecendo uma atividade de estudo alienada, orientada somente por motivos estímulo, tal como a obtenção de notas

escolares em tarefas mecânicas.

Além disso, os/as estudantes relataram a impossibilidade de escolha de itinerários formativos, denunciando, assim, as limitações em torno dessa implementação. É necessário pontuar também que, ao retirar a carga horária de disciplinas essenciais para a formação humana e enfatizar um currículo pragmático, ocorre o distanciamento dos/as estudantes do acesso e do conhecimento das produções humano-genéricas, dificultando, assim, que o indivíduo se reconheça como parte integrante de uma natureza coletivamente humanizada.

Ambos os núcleos evidenciam que a alienação do trabalho docente e a lógica utilitarista imposta no currículo do Ensino Médio resultam em um esvaziamento de sentido das atividades presentes nas instituições escolares, dentre elas a docente e a de estudo. Uma vez que a objetivação da atividade docente — a humanização dos sujeitos — é impedida de se realizar, o conhecimento dos estudantes acerca da realidade social permanece no nível da cotidianidade majoritariamente conservadora e neoliberal, reduzindo compreensões universais e contribuindo para a manutenção das formas de exploração.

No decorrer da pesquisa, os dados referentes ao ambiente escolar, especialmente no núcleo intitulado “Fracasso escolar e queixas escolares sobre os estudantes: necessidade de sentidos para o estudo”, evidenciaram que a responsabilização pelo fracasso escolar e pela perda de interesse no estudo ainda é, predominantemente, atribuída ao próprio sujeito que realiza a atividade de estudo. Explicações pautadas em fatores familiares, orgânicos, afetivos e socioeconômicos acabam por ocultar as contradições de um sistema que, embora propague a tese de que as oportunidades de sucesso (escolar e profissional) são iguais para todos, restringe, na prática, o acesso a uma vida digna e a condições qualitativas de desenvolvimento a uma parcela limitada da população. A adoção desse discurso individualizante, fundamentado na lógica meritocrática, mascara os limites estruturais impostos pelo sistema capitalista, desviando o foco das condições objetivas que alienam as atividades realizadas em âmbito escolar.

O último núcleo, denominado “Atividade de estudo: motivações e sentido pessoal”, buscou descobrir os motivos que orientam a atividade de estudo dos/as estudantes. A pesquisa revelou que, em sua maioria, os alunos enxergam o estudo como um dos meios para conseguir um futuro emprego, limitando sua relação com o

conhecimento à lógica de mercado. A internalização dessa concepção de educação advém das próprias necessidades fomentadas pelo sistema capitalista, que torna o trabalho assalariado o único acesso a bens construídos historicamente e a direitos básicos de sobrevivência. Contudo, apesar da atividade de estudo apresentar esse motivo estímulo, a pesquisa também identificou que os vínculos afetivos estabelecidos entre os pares e, em alguns casos, com os professores, configuram-se como importantes elementos na superação desses motivos alienantes, pois, embora não estejam diretamente associados à atividade de estudo, representam uma oportunidade para a construção de sentidos pessoais por meio das ações orientadas pelo/a professor/a e na relação com pares, particularmente importante durante a adolescência.

Frente a esse cenário analisado a partir das falas de sujeitos que vivenciam todos os dias o desmonte da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, percebemos que possibilitar uma formação escolar que tenha como função a humanização plena dos indivíduos carece de caminhos concretos para se realizar. Os dados empíricos apontam um avanço perverso na degradação e esvaziamento das atividades realizadas no interior das escolas. Logo, a lógica capitalista promove, obrigatoriamente, o empobrecimento econômico, material e educacional dos sujeitos que sustentam esse sistema.

A alienação, assim, penetra em todas as esferas da vida cotidiana, deteriorando as atividades humanas e empobrecendo as capacidades dos sujeitos de pensar, sentir e agir, que se degradam em formas mecânicas e desprovidas de sentido. Como resultado, essas atividades tornam-se mecânicas e desprovidas de sentido pessoal, o que traz como consequência um estado de despersonalização, no qual a subjetividade se vê anulada pelas exigências do capital. Assim, no contexto escolar observado, percebemos que a alienação apresenta duas de suas principais formas: a alienação entre o indivíduo e o gênero humano e a alienação do indivíduo para com seus pares, não reconhecendo a humanidade no outro.

A primeira forma desse fenômeno, referente à alienação entre o sujeito e a genericidade humana, é evidenciada pelo empobrecimento dos conteúdos escolares pela reforma do Ensino Médio. A fragmentação e superficialidade (nas quais os/as docentes relataram só terem de 2 a 3 aulas para realizar as discussões de cada conteúdo) do conhecimento sistematizado nesta etapa da educação, orientado por

uma lógica pragmática e instrumental, dificultam o acesso dos/as estudantes aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, os quais são essenciais para a construção de uma consciência humano-genérica, coletiva e crítica. A ausência dessa possibilidade de apropriação rompe com o reconhecimento dos sujeitos de sua condição de pertencimento a um coletivo humano universal e, conseqüentemente, de compreenderem as contradições do sistema que impede essa humanização. Isso advém da impossibilidade de execução da principal função da escola, a qual é a emancipação humana das pessoas para que atuem na transformação da realidade social, por meio da organização coletiva e da luta contra a exploração da classe trabalhadora.

Essa faceta supracitada, ao desumanizar os indivíduos de sua condição humano-genérica, agudiza as relações interpessoais alienadas, provocando o distanciamento entre os pares. A alienação, nesse contexto, fomenta relações marcadas por tensões e violências psicológicas, verbais e até físicas, especialmente entre professores e alunos, comprometendo as possibilidades de criação de sentidos pessoais para a atividade de estudo. Além disso, ao comprometer esse vínculo, ocorre também a descaracterização dos adolescentes como sujeitos históricos, que se desenvolvem mediante a materialidade da vida constituída por meio das atividades sociais: esses sujeitos passam a ser rotulados com estereótipos negativos, tais como preguiçosos, rebeldes ou desinteressados.

Assim, a alienação vai além da esfera do trabalho e adentra as instituições escolares e ressignifica, de maneira perversa, a atividade de seus sujeitos. Nesse contexto, tanto a atividade de ensino quanto a de estudo tornam-se progressivamente esvaziadas de sentido, passando a reproduzir fins estranhos à formação humana e à apropriação do saber historicamente produzido. Nessa lógica o ensino escolar é submetido à racionalidade do mercado, fragmentando o conhecimento, impondo currículos pautados por competências e habilidades utilitaristas, e convertendo os sujeitos da escola – professores/as e estudantes – em peças funcionais de uma engrenagem que visa à produtividade e à adaptação. A precarização das condições objetivas de trabalho docente, aliada a ausência de motivos geradores de sentido por parte dos estudantes, não decorrem de deficiências individuais, mas expressam a forma alienada como a atividade educativa vem sendo conformada. Assim, a escola deixa de ser espaço de mediação crítica entre o sujeito e o mundo e torna-se, cada

vez mais, um instrumento da reprodução ampliada do capital.

Evidenciar as diversas facetas da alienação no contexto educacional é fundamental para compreender os reflexos desse fenômeno na atividade de estudo no Ensino Médio. Além disso, reconhecer essas expressões não apenas revela as contradições e limites estruturais do sistema capitalista em relação à organização da educação escolar, mas também constitui um passo essencial para o enfrentamento desse fenômeno. Denunciar as desumanizações impostas pelo sistema educacional, que limitam o papel emancipador da escola e esvaziam o sentido da atividade de estudo, representa, portanto, a contribuição significativa que esta pesquisa buscou realizar, visto que a luta contra a alienação se inicia a partir do momento em que sua existência é reconhecida e compreendida de maneira crítica. Este é um passo importante para se encontrar caminhos possíveis para sua superação em âmbito social, político, econômico e educacional.

Assim como toda pesquisa, esta também apresentou algumas limitações no momento de sua execução. Consideramos, assim, que um dos principais limites refere-se ao tempo disponível para a sua realização, o que reduziu as possibilidades de aprofundamento teórico e analítico das multideterminações que emergiram ao longo do estudo. Além disso, o número de participantes foi limitado, o que, embora tenha permitido uma análise consistente sobre um contexto escolar específico, impediu uma abordagem mais abrangente e a possibilidade de compreensão e comparação de outras realidades.

Por fim, também não foi possível aprofundar a análise de todos os núcleos de significação surgidos a partir das entrevistas com os participantes, apesar de sua importância para uma compreensão universal da alienação da atividade de estudo. Tais limitações, no entanto, não invalidam os resultados obtidos, mas indicam a necessidade de futuros estudos que possam pesquisar outras temáticas emergidas dos dados empíricos, como: as temáticas presentes nos núcleos de significação; as diferenças e semelhanças entre motivos afetivos de crianças e adolescentes; a plataformização do ensino; uma metapesquisa sobre trabalhos que especifiquem a relação entre alienação e a atividade de estudo no Ensino Médio; a utilização de falsos dados sobre a realidade escolar como “palanque político”.

Finalizar uma pesquisa que anuncia e denuncia algumas das pauperizações enfrentadas pela classe trabalhadora é, antes de tudo, reconhecer a necessidade de

trazer ao debate acadêmico e profissional realidades que, muitas vezes, são invisibilizadas e naturalizadas pelas estruturas sociais dominantes. Sendo assim, realizar uma pesquisa que investiga os reflexos da alienação em uma das atividades mais essenciais do gênero humano é também um ato de resistência e compromisso ético com a transformação social. Essa pesquisa não foi pensada apenas para servir como um registro acadêmico do sofrimento dos/as trabalhadores/as e estudantes, mas sim como um meio de instrumentalização para pensar caminhos possíveis na luta contra a alienação e as desigualdades que, historicamente, marcam a trajetória da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-21, 2023.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 56-75, 2015.
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.
- ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, p. 108-118, 2005.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- BARCELLOS, Marcília Elis et al. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. **O conceito de alienação no jovem Marx**. 2011.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, 2010.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 26-46, 2014.
- BOMFIM, Luciano Sergio Ventin et al. **Trabalho, alienação e estranhamento em Marx: uma contribuição à Educação**. 1996.
- BRANCO, Rodrigo Castelo et al. Maldições, fetiches e comunismo na crítica da economia política: a teoria da alienação de Karl Marx. **Cadernos UniFOA**, v. 3, n. 6, p. 28-39, 2008.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 15 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03// Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

CASTRO, Ramon Peña. Para que serve a teoria da alienação?. **Trabalho Necessário**, n. 26, p. 25-36, 2016.

COSTA, César Augusto. Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx. **Praxis Filosófica**, n. 31, p. 61-72, 2010.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 281-290, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira et al. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 267-283, set. 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-768, 2011.

KRELING, Geovani Roberto. **A alienação nas pesquisas em educação e em políticas educacionais no Brasil: uma análise a partir de teses e dissertações (2008-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

LEAL, Zaira Fátima Rezende Gonzales; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. R. F. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.).

Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem.

LEONTIEV, Aleksei N. **As necessidades e os motivos da atividade.** 1961.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência, personalidade.** São Paulo: Editora Mireveja, 2021.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 537-544, 2011.

LUKÁCS, Georg. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 2013.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: _____. **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** p. 24-29, 2019.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvnte na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1697-1710, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1869.

MARX, Karl. **O capital – Livro 1 – Vol. 1: o processo de produção do capital.** São Paulo: Editora José Olympio, 2016

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1697-1710, 2018.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira. Dos corpos

como objeto: uma leitura pós-colonial do 'Holocausto Brasileiro'. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 164-177, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 82-99, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O que é a psicologia concreta: contribuições de Lev S. Vigotski. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, 2020.

MARTINS, Maria Silva C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. v. 2. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. v. 2012. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. **A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PETO, Lucas Carvalho; VERISSIMO, Danilo Saretta. Natureza e processo de trabalho em Marx. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e181276, 2018.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017.

RIGUETTI, Matheus Augusto Moreira; CASTRO, Victória Caroline de; SOUZA SILVA, Rogério de. O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. **Scientia**, v. 7, n. 24, 2019.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxista do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, 2020.

SILVA, João Carlos. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, 2005

SOUZA, Rodrigo Diego. Reforma ou "deforma" do Ensino Médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do Ministério de Educação do Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 2, p. 138-157, 2018.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui; HASHIMOTO, Francisco. A alienação mental e suas (re) produções na contemporaneidade. In: Colloquium Humanarum. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 1-10.

TEIXEIRA, Manoel Olavo Loureiro. Pinel e o nascimento do alienismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 540-560, 2019.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, v. 2, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução de P. Marques. Organização de G. Toassa e P. Marques, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas. Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III.

Madrid: Visor, 2000. p. 11-46.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: (no momento da transcrição e análise o sujeito não será identificado)

Idade:

Qual série está matriculado?

Em qual bairro mora?

Mora com quem?

Como você vem para a escola?

ESCOLA

1. Como foi sua chegada nessa escola? Gosta de estudar aqui?
2. Você se sente bem indo para a escola? Por quê?
2. Há atividades coletivas na escola? Projetos, eventos ou gincanas?
3. Você se sente obrigado a vim para a escola ou viria de qualquer forma?
4. O que te dá vontade de voltar para a escola? Há algo que tira sua vontade de vir para a escola?
5. Como a escola poderia se tornar melhor? Você sente que falta algo?

ESTUDO

1. Você gosta de estudar?
2. Qual o lugar que o estudo ocupa em sua vida? Pretende seguir os estudos após concluir o Ensino Médio?
3. Alguma vez você já pensou em desistir dos estudos? Por quê?
4. Você considera que os conhecimentos que você está aprendendo na escola são importantes para a sua vida? Por quê?
5. Por quais assuntos você se interessa mais na escola? E quais se interessa menos?
6. Você considera que tem alguma dificuldade em sua aprendizagem? Se sim, em qual (ou quais) disciplina? A que você atribui essa dificuldade?
7. Você acha que suas expectativas de aprendizagem estão sendo correspondidas pela escola?
8. Você poderia me dizer o que provoca maior ou menor interesse dos alunos pelos estudos?

RELAÇÃO PROFESSOR/A – ALUNO/A E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como é a relação dos professores com os alunos? E como você acha que deveria ser essa relação?
2. Você considera que a maneira como esta relação ocorre, impacta seus estudos? Por quê?
3. O professor é capaz de atribuir sentido real ao conteúdo que ensina? Ele relaciona esse conteúdo com a realidade? (coisas do nosso cotidiano)
4. Você considera que as práticas docentes de seus professores (ou seja, a forma que eles ministram as aulas, que explicam os conteúdos, que aplicam atividades e provas) está auxiliando você a alcançar um maior êxito/aproveitamento em seus estudos?

5. Há algo que você considera que poderia ser aperfeiçoado/modificado na prática de seus professores?
6. Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Roteiro de entrevista com professores/as

IDENTIFICAÇÃO

Nome: (no momento da transcrição e análise o sujeito não será identificado)

Idade:

Disciplina que ministra:

CARREIRA DOCENTE

1. Há quanto tempo você é professor?
2. Qual sua formação (nível de graduação e pós-graduação)?
3. O que você gosta e não gosta na sua profissão?
4. Por que você decidiu seguir a carreira docente? Já pensou em desistir alguma vez? Por quê?

ENSINO MÉDIO

1. Você leciona para o ensino médio ou para outras etapas também?
2. Recentemente, o Ensino Médio passou a ser regido por novas políticas públicas, que alteraram seu currículo e estrutura. Qual a sua opinião sobre o “Novo Ensino Médio”?
3. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no Ensino Médio?
4. Você considera que essas dificuldades impactam sua prática docente? De que maneira?

ESCOLA - ESTUDOS

1. Há quanto tempo você é professor nesta escola?
2. Você se sente bem aqui?
3. Há algo na escola que você considera que devesse mudar? Por quê?
4. Como você percebe a relação dos seus alunos com os estudos?
5. De forma geral, você considera que há um maior interesse ou desinteresse dos seus alunos pelos estudos? A quem, ou o que, você destina esse interesse/desinteresse?

RELAÇÃO PROFESSOR/A-ALUNO/A - PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como é a relação dos alunos com você, na disciplina que você ministra?
2. Quais as maiores dificuldades que você percebe nesta relação? De que maneira essas dificuldades impactam suas aulas?
3. O que você pensa sobre sua prática?

4. Como é a receptividade de suas práticas pedagógicas por seus alunos?
5. Você considera que sua prática docente auxilia os estudantes a alcançarem um maior êxito/aproveitamento em seus estudos?
6. Há algo em sua prática pedagógica que você gostaria de mudar? O que?
7. Há algo a mais que você gostaria de comentar?

.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS - ALUNOS(AS) MAIORES DE IDADE

Eu, Janaina Krum, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como título “Fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio¹⁵”, que objetiva compreender fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio. Nesta investigação, sou orientanda do Professor Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, pesquisador na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido você a participar como sujeito voluntário da pesquisa. A participação ocorrerá por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas, as quais serão gravadas e posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista, as gravações serão excluídas (deletadas) pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

A entrevista será realizada na escola que você estuda e no mesmo turno que está matriculado(a) e com isso não haverá qualquer gasto financeiro, seja com passagem de ônibus ou com alimentação. Se durante a entrevista você ficar constrangido(a) ao responder alguma pergunta, poderá interrompê-la e desistir de participar a qualquer momento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Ainda, caso já tenha realizado a entrevista e mesmo assim quiser cessar sua participação, pode solicitar que o conteúdo de sua entrevista seja excluído.

Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Informo ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Os benefícios resultantes da sua participação nessa pesquisa são de ordem

¹⁵ Por respeito aos participantes, o título e o objetivo inicial da pesquisa foram mantidos nos documentos presentes nos anexos, visto que foi essa a versão assinada pelos sujeitos.

social e pedagógica, uma vez que, poderá fornecer achados científicos importantes, tais como: encontrar fatores das práticas pedagógicas que estão gerando atividades de estudo alienadas; conhecer qual o sentido pessoal que estudantes do Ensino Médio atribuem para a atividade de estudo; contribuir na ampliação das reflexões referentes a práticas pedagógicas no Ensino Médio, para que assim, possam ser compartilhadas e/ou aperfeiçoadas.

Durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora responsável informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo. Sem mais, despeço-me, agradecendo vossa colaboração.

Eu _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (profissão), portador de identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa e considero que compreendi qual será minha participação, portanto concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação. Tenho ciência, ainda, posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado ou não da entrevista semiestruturada.

Nestes termos de livre consentimento, fica esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro da pesquisadora.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS – PROFESSORES(AS)

Eu, Janaina Krum, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como título “Fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio”, que objetiva compreender fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio. Nesta investigação, sou orientanda do Professor Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, pesquisador na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido você a participar como sujeito voluntário da pesquisa. A participação ocorrerá em duas etapas: observação participante e entrevistas semiestruturadas, as quais serão gravadas e posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista, as gravações serão excluídas (deletadas) pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

A entrevista será realizada na escola e no turno que você leciona e com isso não haverá qualquer gasto financeiro, seja com passagem de ônibus ou com alimentação. Se durante a entrevista você ficar constrangido(a) ao responder alguma pergunta, poderá interrompê-la e desistir de participar a qualquer momento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Ainda, caso já tenha realizado a entrevista e mesmo assim quiser cessar sua participação, pode solicitar que o conteúdo de sua entrevista seja excluído.

Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Informo ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Os benefícios resultantes da sua participação nessa pesquisa são de ordem social e pedagógica, uma vez que, poderá fornecer achados científicos importantes, tais como: encontrar fatores das práticas pedagógicas que estão gerando atividades de estudo alienadas; conhecer qual o sentido pessoal que estudantes do Ensino

Médio atribuem para a atividade de estudo; contribuir na ampliação das reflexões referentes a práticas pedagógicas no Ensino Médio, para que assim, possam ser compartilhadas e/ou aperfeiçoadas.

Durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora responsável informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo. Sem mais, despeço-me, agradecendo vossa colaboração.

Eu _____, _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (profissão), portador de identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa e considero que compreendi qual será minha participação, portanto concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação. Tenho ciência, ainda, posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado ou não da entrevista semiestruturada.

Nestes termos de livre consentimento, fica esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro da pesquisadora.

Assinatura do(a) professor(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Janaina Krum, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como título “Fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio”, que objetiva compreender fatores das práticas pedagógicas que atuam como geradores de atividades de estudo alienadas em alunos do Ensino Médio. Nesta investigação, sou orientanda do Professor Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, pesquisador na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido você a participar como sujeito voluntário da pesquisa. A participação ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão gravadas e posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista, as gravações serão excluídas (deletadas) pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

A entrevista será realizada na escola que você estuda e no mesmo turno que está matriculado(a), e com isso não haverá qualquer gasto financeiro, seja com passagem de ônibus ou com alimentação. Se durante a entrevista você ficar constrangido(a) ao responder alguma pergunta, poderá interrompê-la e desistir de participar a qualquer momento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Ainda, caso já tenha realizado a entrevista e mesmo assim quiser cessar sua participação, pode solicitar que o conteúdo de sua entrevista seja excluído.

Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Informo ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Os benefícios resultantes da sua participação nessa pesquisa são de ordem social e pedagógica, uma vez que, poderá fornecer achados científicos importantes, tais como: encontrar fatores das práticas pedagógicas que estão gerando atividades de estudo alienadas; conhecer qual o sentido pessoal que estudantes do Ensino

Médio atribuem para a atividade de estudo; contribuir na ampliação das reflexões referentes a práticas pedagógicas no Ensino Médio, para que assim, possam ser compartilhadas e/ou aperfeiçoadas.

Durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora responsável informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo. Sem mais, despeço-me, agradecendo vossa colaboração.

Eu _____, _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (profissão), portador de identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa e considero que compreendi qual será minha participação, portanto concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação. Tenho ciência, ainda, posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado ou não da entrevista semiestruturada.

Nestes termos de livre consentimento, fica esclarecida qualquer dúvida. E será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro da pesquisadora.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

Ponta Grossa, ____ de ____ de 2023.