

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS
ESTUDANTES: UM ESTUDO A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maringá
2017

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS
ESTUDANTES: UM ESTUDO A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES:
UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/ Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Aprovada em: 10/02/2017

Local de defesa: Bloco 118 - sala de vídeo – Campus sede da UEM

Para Luísa e Cecília,

Filhas amadas que tenho a alegria de acompanhar desde as primeiras aprendizagens, em seu processo de desenvolvimento e humanização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela alegria de poder aprender.

Aos meus pais, Lauro e Lourdes, que com amor me ensinaram o valor da educação e me proporcionaram a oportunidade de estudar, muitas vezes sacrificando suas vidas pelo meu crescimento.

Ao meu querido esposo, Rogério, pelo amor, amparo e incentivo em todos os momentos, tornando possível a realização deste sonho. Juntos construímos nossa história e compartilhamos a vida.

Às minhas filhas, Luísa e Cecília, por iluminarem meus dias com seus sorrisos doces e, apesar de pequenas, aceitarem com tranquilidade minhas ausências, ao longo deste caminho.

A toda minha família, que de diferentes maneiras foram suporte e contribuíram para que eu conseguisse concluir este mestrado. Dona Helena, Seu Antônio, Telma, Ricardo, Sheila, Edson, Lílian, Josmar, Laurinho e Lesley: a vocês, meu muito obrigada!

Um abraço especial para as queridas sobrinhas: Juliana, Clara, Carmen e Elisa, alegrias da família e que se fizeram também presentes neste trabalho, emprestando o nome, junto com minhas filhas, para as adolescentes entrevistadas.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que com sabedoria conduziu-me com doçura e eficiência, tornando o caminho mais leve e tranquilo. Obrigada por ter aceitado me orientar e compartilhar comigo seus conhecimentos.

Às professoras, Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza e Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, pela aceitação em participaram da banca de qualificação e defesa e pelas importantes contribuições para a realização deste trabalho.

Aos professores do mestrado, cujos ensinamentos foram imprescindíveis para que eu pudesse avançar em meu conhecimento e desenvolver esta pesquisa.

A todos os membros dos grupos de estudos, coordenados pelas Professoras Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, que contribuíram tanto por meio das discussões teóricas como pelo incentivo, troca de materiais, dicas e apoio afetivo, fazendo daqueles espaços importantes locais de aprendizagem, crescimento e de estabelecimento de novas amizades.

Às amigas Waléria, Raquel e Luciana, que me incentivaram e me mostraram por onde caminhar.

Aos colegas de mestrado, principalmente, àqueles que se fizeram especiais neste caminho, com os quais pude dividir alegrias e angústias: Ana Paula, Bárbara, Diana, Jéssica e Rafaela.

À Wal, que sempre me atendeu com gentileza e um sorriso no rosto, sendo um apoio importante nos procedimentos burocráticos deste processo.

Às instituições de ensino, nas pessoas dos diretores, coordenadores e técnicos, que me acolheram e prontamente permitiram a realização desta pesquisa.

Aos adolescentes que participaram das entrevistas com tanta disponibilidade e seriedade.

À CAPES, pelos incentivos financeiros, que muito me auxiliaram na realização desta pesquisa.

À Maria, que com dedicação e afeto, me ajudou a organizar meu dia a dia e chegar ao final deste processo.

Aos amigos, de perto e de longe, que me acompanharam e torceram por mim na realização deste projeto.

A todos os estudantes adolescentes que acompanhei em minha vida profissional, cujas dificuldades encontradas no processo educativo serviram de inspiração para a realização deste estudo.

Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir. (Dermeval Saviani)

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de. O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Marcado historicamente por avanços e retrocessos, o ensino médio foi alvo de muitas discussões nas duas últimas décadas, o que resultou na definição de várias leis, com determinações relativas à oferta de vagas, modalidades de ensino e orientações curriculares. Apesar disso, ainda são grandes os desafios que se impõem para o estabelecimento de uma função e de uma identidade claras para esse nível de ensino. As grandes mudanças no mundo do trabalho, provenientes do avanço da ciência e da tecnologia, passaram a exigir um novo homem e, portanto, um novo processo educativo. Contudo, o que há como política educacional no ensino médio, a qual ainda mantém a antiga cisão entre teoria e prática, não tem conseguido atender nem mesmo às demandas do capitalismo atual, muito menos possibilitar o desenvolvimento e a emancipação do homem. Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva investigar quais os sentidos e significados do ensino médio para os estudantes desse nível de ensino, além de analisar as semelhanças e/ou diferenças na visão dos estudantes que cursam as modalidades generalista e integrada. Partindo da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico e considerando que essa teoria tem no materialismo marxiano sua base filosófica, o qual compreende o homem como ser sócio histórico, que constrói a realidade e é construído por ela, o método escolhido para o processo investigativo neste trabalho foi o materialismo histórico-dialético, que permite compreender os fenômenos em seu movimento, sua historicidade e sua totalidade. Com base nesse referencial, optou-se por realizar uma pesquisa teórica e empírica, para tentar lançar luz sobre nosso objeto de pesquisa. No estudo teórico, em um primeiro momento, fizemos um resgate da história das políticas públicas relativas ao ensino médio, desde o início do século XX até os dias atuais, buscando compreender o processo de construção do significado (social) do ensino médio na sua relação com a materialidade de cada época histórica. Na sequência, discorremos sobre a compreensão da construção dos significados e sentidos a partir da Psicologia Histórico-Cultural e, em seguida, apresentamos os pressupostos educacionais defendidos em nossa pesquisa, tecendo discussões acerca da função da escola de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa empírica, por sua vez, envolveu estudantes que estavam cursando o ensino médio, provenientes tanto da modalidade geral como da modalidade integrada (técnica-profissional). Os dados foram coletados por meio de entrevistas baseadas em um roteiro semiestruturado e as respostas obtidas foram organizadas em dois eixos temáticos (I – Significado do ensino médio e II – Sentido pessoal do ensino médio para o estudante) para serem analisados e discutidos. As análises pautaram-se em teorizações de autores que tratam da temática em questão ou que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural. Tendo em vista que a apropriação do método escolhido exige, além de estudos aprofundados, tempo para o aprimoramento, salientamos que, em nossas análises, fizemos apenas um exercício com base no método do materialismo histórico-dialético, devido às nossas limitações no que se refere ao domínio metodológico. Os resultados revelam que apesar das muitas reformas realizadas no ensino médio, ainda se mantém a dualidade quanto à sua função, de maneira que seu significado também é dual: preparação para o ensino

superior e preparação para o trabalho. Tal fato reflete a divisão de classes de nossa sociedade, isto é, para as classes privilegiadas, um ensino com vistas à Universidade, já, para a classe trabalhadora, preparação para o mercado. Concluimos também que, como os objetivos do ensino médio não se voltam para o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos, o ensino se dá de forma superficial e fragmentada, o que dificulta que os estudantes estabeleçam relações entre o que aprendem e sua importância para suas vidas, de maneira que o ato de estudar fica sem sentido e não se constitui como verdadeira atividade de estudo. Entretanto, considerando o significado social predominante acerca do ensino médio e o sentido atribuído pelos estudantes a esta etapa, podemos afirmar que não existe uma cisão, pois há uma concordância de que ele deve preparar para o futuro e para a conquista de um emprego.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação básica. Psicologia. Psicologia Histórico-Cultural.

MELO, Letícia Cavaliere Beiser de. The sense and meaning of secondary education for students: a study based on Historical-Cultural Psychology. 196 f. Dissertation (Masters in Psychology) – The State University of Maringá, Maringá, PR, Brazil.

ABSTRACT

Historically marked by advances and setbacks, secondary education has been subject of many discussions within the last two decades, which resulted in the definition of several laws, with determinations regarding the offer of seats, teaching modalities and curricular guidelines. Despite this, the challenges to establishing a clear function and identity for this level of education are still huge. The great changes in the work scenario, deriving from the advance of science and technology, began to demand a new type of individual and therefore a new educational process. However, the educational policy available for secondary school, still maintains the old split between theory and practice, and has not been able to meet even the demands of current capitalism, much less to enable the development and emancipation of individuals. In this context, the present research aims at to investigate the sense and meanings of secondary education for students at this level of education, as well as to analyse the similarities and / or differences in students' vision of general and integrated modalities. Beginning from Historical-Cultural Psychology as a theoretical reference and considering that this theory has in Marxian materialism its philosophical basis, which comprehends an individual as a historical partner, who builds reality and is therefore built by it, the method chosen for the investigative process in this dissertation was the historical-dialectical materialism, which allows the understanding of the phenomena in its movement, its historicity and its totality. Based on this framework, it was decided to carry out a theoretical and empirical research, in order to shed light on the research object. In the theoretical study, firstly it was made an analysis of the history of public policies related to secondary school, from the beginning of the twentieth century to the present day, seeking to understand the process of construction of the (social) meaning of secondary school and its relationship with the materiality of each historical time. It was then discussed the understanding of the construction of sense and meanings from Historical-Cultural Psychology, and then the educational assumptions defended in this research were presented, weaving discussions about the function of the school according to Historical-Critical Pedagogy. The empirical research, on the other hand, involved students who were attending secondary school, coming from both the general and the integrated (technical-professional) modalities. The data were collected through interviews based on a semi-structured script and the answers obtained were organized into two thematic axes (I - Secondary school meaning and II - Personal sense of secondary education for the student) to be analysed and discussed. The analyses were based on theorizations of authors who deal with the theme in study or who are linked to the Historical-Cultural Theory. Considering that the appropriation of the method of choice requires, in addition to in-depth studies, a time for elaboration, it is important to highlight that in these analyses it was performed an exercise based on the method of historical-dialectical materialism due to the limitations in terms of methodological domain. The results show that despite the many reformations carried out in secondary school, the duality on its function still persists, so that its meaning is also dual:

preparation for graduation studies and preparation for work. This fact reflects the division of classes in our society, so that for the privileged, teaching aims at the University, but, on the other hand, for the working class, it focus on workforce preparation. We also concluded that, since the objectives of secondary education do not focus on the development of the maximum potentialities of individuals, teaching occurs in a superficial and fragmented way, which makes it difficult for students to establish relationships between what they learn and the importance of the content learned for their lives, so that the act of studying becomes meaningless and does not constitute itself as a real activity of study. However, considering the prevailing social meaning about secondary education, and the sense attributed by the students to this phase, we can thus affirm that there is not a split, as there is a general agreement that it should prepare for the future and to obtain a job.

Keywords: Secondary school. Basic education. Psychology. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INEP – Instituto Nacional dos Estudos Pedagógicos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAS – Processo de Avaliação Seriada
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni – Programa Universidade Para Todos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	História da construção do ensino médio através dos principais marcos normativos.....	63
Quadro 2	Caracterização das Instituições participantes da pesquisa.....	121
Quadro 3	Respostas dos entrevistados sobre seus projetos futuros.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO MÉDIO: OS AVANÇOS E RETROCESSOS EM UMA HISTÓRIA MARCADA POR CONTRADIÇÕES.....	20
1.1. O fim da economia agroexportadora e o início da industrialização no Brasil	22
1.2. Ensino médio e as políticas educacionais no Brasil no século XX	27
2 O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: PARA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRESENTES NA ATUALIDADE	51
2.1. Ensino médio: legislação e políticas públicas do início do século	51
3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SENTIDO, SIGNIFICADO, ATIVIDADE E FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA	70
3.1. A Psicologia Histórico-Cultural e sua construção na história	70
3.2. O processo de humanização e o desenvolvimento psíquico	74
3.3. Sentido, Significado, Atividade e Formação de Consciência	86
4 A FUNÇÃO DA ESCOLA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	98
4.1. Tendências pedagógicas e a organização do ensino na contemporaneidade	98
4.2. Pedagogia Histórico-Crítica e a função da escola	103
5 A PESQUISA EMPÍRICA: O SENTIDO E O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO AO ENSINO MÉDIO PELOS ESTUDANTES	113
5.1. Método	113
5.2. A busca pelos participantes	116
5.2.1. Participantes:.....	119
5.3. Material utilizado	122
5.4. Procedimentos e forma de análise dos dados	123
5.5. Resultados e discussões.....	124
5.5.1. Eixo I - Significado do ensino médio	124
5.5.2. Eixo II – Sentido pessoal do ensino médio para o estudante.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	190

INTRODUÇÃO

O ensino médio, que integra os últimos três ou quatro anos da Educação Básica no Brasil, é uma etapa educativa bastante polêmica no que concerne a sua identidade e a sua função. Diferentes autores, tais como Brandão (2011, 2012), Kuenzer (1988, 2000, 2010), Moehlecke (2012), Ramos (2003, 2008) e Zibas (2005), discutem sobre os grandes desafios que envolvem o ensino médio: seu currículo; sua dualidade estrutural e sua função social; recursos para sua manutenção e ampliação; formação de professores; qualidade do ensino; programas de avaliação; e os níveis de aprovação, distorção série/idade e evasão.

Segundo Kuenzer (2000), a dualidade estrutural – ou seja, a dupla função que o ensino médio assumiu historicamente: preparar para a continuidade dos estudos (ensino geral) e para a entrada no mercado de trabalho (ensino técnico-profissional) – contribui para o não estabelecimento de uma identidade para o ensino médio, uma vez que ele se vincula a diferentes concepções acerca de seu papel. Ao longo da história, as duas configurações de ensino médio, uma com enfoque teórico e outra com enfoque prático, sempre corresponderam à dualidade de classes presente em nossa sociedade, de tal maneira que, para os ricos, visava-se uma formação generalista, enquanto que, para os pobres, ofertava-se uma formação técnica. Assim, houve na educação a expressão clara das divisões de classes, e os projetos educacionais estavam marcados por muitas contradições.

Para a autora, na sociedade atual – devido ao grande avanço tecnológico, resultado do desenvolvimento das forças produtivas, que, por sua vez, simplificam a ciência e complexificam as tecnologias – cria-se uma nova cultura, na qual é restabelecida a unidade entre trabalho e ciência. Em função disso, a educação que outrora fazia-se de maneira dissociada, ou seja, voltada para o trabalho intelectual ou para o trabalho técnico, não atende mais às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que agora precisa de um homem “capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente” (Kuenzer, 2000, p. 36).

Nesse sentido, para corresponder as exigências sociais do mercado de trabalho, a educação precisa desenvolver nos homens “capacidades”, “competências” para além da atividade meramente teórica ou prática, mas que integre as duas dimensões. No entanto, embora as últimas políticas públicas tenham trazido em seus textos essa intencionalidade, a integração ainda não se efetivou no espaço escolar, como pontua Ramos (2011, p. 784), quando afirma que:

Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente.

Em um mundo em constante e acelerada modificação, em que o trabalho tem assumido novos contornos e exigido amplas habilidades dos trabalhadores, para além de conhecimentos meramente teóricos ou práticos, os princípios educativos organizados em outros tempos não atendem nem mesmo à atual demanda do capitalismo, tornando o ensino médio uma etapa sem efetiva função. Tal fato, por sua vez, parece interferir diretamente na postura dos estudantes em sala de aula, pois paira o seguinte questionamento: qual o sentido para o estudo na sociedade do desemprego estrutural?

Como psicóloga escolar de um programa de educação complementar em uma instituição não governamental, acompanhei estudantes de escolas públicas de Maringá e cidades circunvizinhas, que cursavam desde o 6º ano de Ensino Fundamental até os primeiros anos do Ensino Superior. Durante oito anos estive em contato com diferentes escolas em diversos momentos do processo educativo, trabalhando junto a alunos, professores e famílias, o que me permitiu pensar os diferentes problemas do universo escolar a partir de vários ângulos.

Desde aquela época até hoje – pois continuo desenvolvendo trabalho psicopedagógico e de orientação profissional com grupos de estudantes de ensino médio (1º, 2º e 3º anos) no contexto da educação privada –, além de me deparar com os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, ao fracasso escolar, ao desinteresse, à indisciplina e à evasão, tão intensamente discutidos já nas séries iniciais do ensino fundamental, deparei-me também com problemas específicos do ensino médio, tais como: fragmentação exacerbada de disciplinas e conteúdos; prática educativa voltada para a aprovação em processos avaliativos (concursos vestibulares e ENEM); ausência de sentido para os estudantes; e falta de motivação para o estudo. Nesse sentido, muitas vezes o ensino médio é tido apenas como uma etapa obrigatória da educação básica e/ou um trampolim para o ensino superior, quando se tem acesso a este, não se configurando como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento.

Apesar do aumento expressivo no que se refere ao acesso ao ensino médio, ocorrido a partir de meados da década de 1990, e das inúmeras discussões e regulamentações realizadas

desde então, os problemas que afetam essa etapa de ensino ainda são inúmeros, em especial no que se refere à sua função educativa e social.

Diante disso, a presente pesquisa objetiva investigar quais os sentidos e os significados do ensino médio para os estudantes desse nível de ensino, além de analisar as semelhanças e/ou diferenças na visão dos estudantes que cursam as modalidades generalista e integrada.

A compreensão dos sentidos e significados dos estudantes em relação ao ensino médio, pode fornecer interessantes informações para fomentar discussões e nortear enfrentamentos no que diz respeito aos desafios postos na atualidade para a educação no ensino médio. Dessa forma, a pesquisa em questão visa contribuir com a ampliação do entendimento das dificuldades encontradas no ensino médio, a partir do olhar dos estudantes que nele se encontram. Isso porque são eles que necessitam de uma educação que lhes ajude a encontrar respostas para as situações da vida concreta no contexto socioeconômico do mundo atual, e que lhes auxilie a lidar com a necessidade de se superar tantas contradições que permeiam a vida no mundo globalizado.

Para tanto, realizamos um estudo de caráter teórico e empírico. Por meio da pesquisa teórica em documentos normativos da educação brasileira, buscamos, na história do ensino médio, o movimento de sua construção concreta como política educacional, bem como a elaboração social de significados atribuídos a essa etapa de ensino no decorrer dos anos.

Entendendo que as leis que regulamentam as políticas educacionais são construções sociais e expressam uma conjuntura material, tentamos reconstruir a história do ensino médio a partir das determinações legais a ele relacionadas, ou seja, a partir da legislação educacional brasileira desde o momento em que se inicia a discussão sobre o ensino médio público. Além disso, também buscamos as circunstâncias históricas relacionadas ao nível de ensino em questão: as relações de trabalho, de produção, os interesses políticos e econômicos de cada momento histórico do País, os quais expressam intencionalidades e necessidades sociais concretas vividas nos diferentes períodos. A articulação entre esses dois pontos, legislação e circunstâncias históricas, possibilitou-nos a busca pela compreensão das mudanças nas políticas educacionais em sua relação dialética com a produção da vida.

Sendo assim, partimos do contexto histórico do Brasil e de sua relação com as diferentes configurações que o ensino médio foi assumindo ao longo dos anos, para compreender o processo de construção do significado (social) a ele atribuído na sua relação com a materialidade de cada período histórico.

Também, na pesquisa em questão, a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos desenvolvidos pelos precursores da Psicologia Histórico-Cultural, apresentamos fundamentos

teóricos acerca do processo de construção de sentidos e significados e como estes se vinculam à atividade e à consciência. Além disso, apoiados nos principais conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos elucidar qual proposta de escola defendemos, tendo em vista a função atribuída à escola dentro da perspectiva teórica por nós adotada, em contraposição às tendências pedagógicas dominantes na contemporaneidade.

O estudo empírico, por sua vez, envolveu doze adolescentes estudantes do ensino médio nas modalidades geral e integrada, pertencentes a três instituições de ensino da rede pública (duas estaduais e uma federal). Nesse estudo, buscamos coletar dados, por meio de entrevistas baseadas em um roteiro semiestruturado, a fim de investigar os sentidos e os significados do ensino médio para cada um dos estudantes. Em outras palavras, buscamos captar o que está presente no singular, mas que reflete também a complexidade do todo.

A realização da pesquisa permitiu o alcance dos objetivos propostos inicialmente, sendo que este trabalho está organizado em seis partes: Introdução; Seções I, II, III e IV, que correspondem à pesquisa teórica e Sessão V, na qual são apresentados os dados da pesquisa empírica; além das Considerações finais, Referências e Apêndices.

Na introdução, apresentamos brevemente a problemática que envolve o ensino médio no Brasil, nossos questionamentos e motivações pessoais a partir da experiência profissional no espaço educacional para a realização desta pesquisa, bem como um panorama das discussões realizadas e de sua organização em nosso trabalho.

Na primeira seção, intitulada “Ensino médio: os avanços e retrocessos de uma história marcada por contradições”, fizemos um resgate da construção do ensino médio por meio dos principais marcos normativos que organizaram a política educacional para esse nível de ensino, correlacionando-a com momentos econômicos do Brasil durante o século XX, na tentativa de estabelecer as relações entre a produção da vida em sociedade e a organização da educação.

Na segunda seção, “Ensino médio no século XXI: para a compreensão dos sentidos e significados presentes na atualidade”, também a partir de sua organização legal, enfocamos o ensino médio no Brasil na primeira década dos anos 2000 até meados da segunda década, apresentando as principais mudanças ocorridas no início do século e a configuração atual desse nível de ensino, pontuando as conquistas alcançadas e os desafios que ainda permeiam a educação no ensino médio.

Na terceira seção, “Psicologia Histórico-Cultural: sentido, significado, atividade e formação de consciência” apresentamos, especialmente com base nos estudos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev, alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, iniciando por sua construção histórica. Na sequência, trouxemos a concepção de homem e de

desenvolvimento humano, aprendizagem, bem como os conceitos de sentido, significado, atividade e consciência, os quais são de extrema importância para a discussão dos dados de nossa pesquisa.

Na quarta seção, “A função da escola: tendências pedagógicas contemporâneas e a Pedagogia Histórico-Crítica”, discorreremos brevemente sobre as tendências pedagógicas presentes na organização do ensino na atualidade, com o intuito de entender os significados e sentidos do ensino médio com base na materialidade vivida pelos entrevistados. Também apresentamos os principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, explicitando nossa concepção sobre qual é a função da escola e seu impacto na formação dos sujeitos.

Finalmente, a quinta e última seção corresponde à pesquisa empírica, na qual inicialmente discorreremos sobre o método utilizado e os procedimentos metodológicos adotados, até chegarmos à apresentação, discussão e análise dos dados, que foram organizados em dois grandes eixos temáticos (I – Significado do ensino médio e II – Sentido pessoal do ensino médio para o estudante) com o intuito de reunir as informações obtidas nas entrevistas e tornar mais clara as concepções dos participantes acerca da temática.

Para concluir, tecemos algumas considerações finais, retomando o objeto da pesquisa e os dados por nós encontrados. Logo após, encontram-se as referências utilizadas e os apêndices relacionados à pesquisa empírica.

1 ENSINO MÉDIO: OS AVANÇOS E RETROCESSOS EM UMA HISTÓRIA MARCADA POR CONTRADIÇÕES

Nesta seção, buscamos reconstruir a história do ensino médio no Brasil, de forma a compreender, na elaboração das políticas educacionais brasileiras, as multideterminações do processo de produção da vida na sociedade capitalista e, assim, entender o processo de construção do significado (social) do ensino médio na sua relação com a materialidade de cada momento histórico. Para tanto, serão destacados alguns marcos importantes da história do Brasil em correlação ao movimento de organização do ensino médio no País, por meio das principais leis e decretos, que foram se estabelecendo durante o século XX.

Como apresentado por Manacorda (2006), em seu livro *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*, ao longo da história da humanidade, o processo educativo foi sendo organizado, construído e reconstruído em consonância com as necessidades concretas de cada sociedade e momento, de acordo com a demanda de uma parcela dominante. Isso se deu de tal forma que a educação escolar como entendemos hoje traz, em sua configuração atual, tanto as marcas da história quanto as características daquele modo e momento de desenvolvimento social.

Vivemos em um país cujo sistema produtivo atual é o capitalismo e, portanto, o processo educativo de nossa sociedade se articula com esse sistema, havendo estreita dependência do processo de organização da educação em relação à organização do trabalho. Assim, movimentos e pensamentos dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII na Europa, como a Reforma¹ e a Contrarreforma², tiveram alguns de seus aspectos reeditados no território nacional de maneira breve no início do século XX, quando as condições concretas de vida assim possibilitaram – já que naquele momento a educação escolar para as massas passou a ser necessária devido ao processo de industrialização em curso, que precisava se intensificar e se consolidar. De maneira especial, os problemas de como deveria ser organizada a educação pós-revolução industrial, vividos na Inglaterra no século XVIII, estenderam-se para os países onde o capitalismo tornou-se o modo de produção.

¹ Segundo Manacorda (2006), no âmbito educacional, a Reforma caracteriza-se como o movimento em oposição ao domínio da Igreja Católica Romana, em defesa da instrução sem mediação do clero. Esse movimento acabou produzindo “novos modelos de instrução popular e moderna” (p. 194), realizada de maneira laica, fundamentada no próprio Estado e que deveria produzir o desenvolvimento das capacidades produtivas.

² A Contrarreforma configura-se como o movimento de resistência da Igreja Católica ao movimento da Reforma, um fechamento ao pensamento crítico, à pesquisa e à experimentação, na tentativa de manter a educação dentro dos princípios e moldes da Igreja, voltada para a erudição e a revalorização da escolástica, dentro do pensamento humanista (Manacorda, 2006; Romanelli, 2012).

Manacorda (2006, p. 249), ao falar do processo de transformação em função da Revolução Industrial, descreve:

Esta evolui a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução.

Nesse sentido, o autor afirma que a “moderna instituição escolar pública” nasceu junto à produção de fábrica. O processo de industrialização e o rápido avanço tecnológico exigiam um novo tipo de educação, era preciso instruir as massas operárias para que se adaptassem às mudanças, caso contrário, seria necessário buscar outros trabalhadores e dispensar essa força produtiva. Manacorda (2006, p. 272) completa essa ideia ao afirmar:

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais **são obrigados, pela realidade**, a se colocarem o **problema da instrução das massas operárias** para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna (grifos nossos).

Essas questões também estiveram presentes na organização do ensino no Brasil, mas é preciso considerar que em cada país o capitalismo apresenta características específicas, devido à forma como foi incorporado e às condições em que se desenvolveu. Diante disso, é preciso buscar compreender as condicionantes contextuais históricas de nosso país para fazer uma leitura adequada das nossas construções sociais.

Um olhar para a história do Brasil nos mostra que os movimentos políticos e econômicos vividos pelo País tiveram papel determinante nas formas de se pensar e organizar a educação brasileira. Assim, atreladas ao desenvolvimento do capitalismo e suas demandas, as respostas dadas pelos diferentes governos brasileiros, ao longo do século XX e início do século XXI, vieram por meio de leis, decretos, pareceres, que na maioria das vezes estavam muito distantes das condições reais de sua implantação satisfatória, bem como repletos de contradições em seu texto final, muitas vezes não correspondendo às longas discussões que lhes deram origem.

Com relação à história do ensino médio³, isso pode ser nitidamente percebido, uma vez que em cada momento histórico ele foi organizado para atender diferentes públicos e demandas, ora assumindo um caráter mais teórico, ora tendo um enfoque técnico, mas sempre em resposta ao contexto socioeconômico do País. Os conflitos entre os interesses dos conservadores e dos progressistas, seus embates e disputas, às vezes atendidos pelos governos, em função do movimento econômico do País, provocaram as nuances que caracterizam a história do ensino médio no Brasil. No entanto, como veremos ao longo deste texto, em menor ou maior grau, a dualidade estrutural nesse nível de ensino, caracterizada pela existência de ramos distintos de ensino para elites e para a classe trabalhadora, manteve-se desde o início de sua organização até os dias de hoje.

Apesar de não termos ainda conquistado no Estado brasileiro uma educação de qualidade para todos, que garanta de fato o direito previsto na nossa Constituição Federal, devemos considerar as vitórias educacionais alcançadas ao longo da história. No entanto, é preciso que nossa análise seja atenta, sem perder de vista as contradições presentes nas diferentes políticas definidas em cada momento. Se por um lado trouxeram avanços, não deixaram de carregar ambiguidades e interesses muitas vezes inconciliáveis.

E é com esse olhar que tentaremos percorrer os caminhos tortuosos da história da educação do ensino médio.

1.1. O fim da economia agroexportadora e o início da industrialização no Brasil

Para compreender o processo de desenvolvimento educacional no Brasil, é preciso recuarmos no tempo, buscando entender as condições concretas que levaram o País ao momento em que se começou a discutir mais fortemente a necessidade de se promover a educação da população.

Por quase quatro séculos, o Brasil teve sua economia baseada nas atividades agroexportadoras e em um sistema escravocrata, sendo que a maioria da população era composta por sujeitos sem quaisquer direitos, estando estes reservados a uma pequena parcela de indivíduos.

³ Essa etapa da educação só passou a ter tal nomenclatura a partir da Lei de Diretrizes da Bases da Educação – LDB/1996. No entanto, no presente trabalho utilizaremos esse termo para nos referirmos ao ensino médio ao longo da história, pontuando, quando necessário, os nomes dados a ele em cada momento histórico.

Segundo Prado Júnior (1993), a história do desenvolvimento econômico de nosso País é marcada pela grande exploração de recursos naturais, voltada não ao benefício de seu crescimento, mas ao enriquecimento europeu. Em suas palavras:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (Prado Júnior, 1993. p. 23).

Sendo assim, a organização social do Brasil nos períodos colonial e imperial se realizou com esse objetivo – atender ao comércio exterior –, fazendo da economia de subsistência⁴ um propósito secundário em relação à produção dos produtos de exportação, sendo que aquela ocorria em pequena escala, apenas para permitir a sobrevivência dos trabalhadores.

Nessa dinâmica de organização produtiva, “tanto o trabalho quanto a educação eram considerados como atividades de menor importância para a sociedade escravista” (Nascimento, 2007, p. 79). O trabalho manual era desenvolvido pelos escravos e, portanto, não possuía qualquer valoração social. A educação, por sua vez, que se destinava a poucas pessoas da elite⁵, também era considerada uma atividade secundária.

Segundo Saviani (2008), o processo educativo formal no Brasil tem início com a vinda dos primeiros jesuítas⁶, em meados do século XVI, com uma pedagogia tradicional de base religiosa. Tal modelo de ensino exerceu monopólio por mais dois séculos (1549-1759),

⁴Prado Júnior (1993) denomina de “economia de subsistência” (p. 41) as atividades de produção realizadas no Brasil com o objetivo de fornecer condições de subsistência à população envolvida na manufatura dos produtos de exportação. Por ser uma atividade acessória, sua forma de organização era bastante variada, sendo realizada pelos próprios escravos, nas fazendas onde moravam, que cultivavam alimentos, em sua maioria da cultura indígena, como a mandioca, suficientes para a sua subsistência; bem como a pecuária para o mesmo fim. No entanto, para as pessoas dos espaços urbanos – pequenos e poucos no início da colonização, mas que com o tempo foram aumentando em tamanho e volume populacional –, a aquisição de produtos alimentícios era um problema maior, uma vez que as grandes fazendas e engenhos tinham os olhos voltados para os produtos de exportação, que lhes garantiam lucro e crescimento. Por esse motivo, o País vivia de um lado um intenso processo de produção e abastança e de outro a insuficiência de alimentos e, portanto, a fome.

⁵De acordo com Romanelli (2012, p. 31), essa minoria era composta por filhos homens de donos de terras, exceto os primogênitos, que não iam à escola pois a eles se reservava a direção dos negócios paternos no futuro.

⁶No ano de 1549, sob o comando do padre Manoel de Nóbrega, chegaram os primeiros jesuítas, que tinham a missão de catequizar os índios, educando-os segundo os valores europeus, constituindo-se, portanto, em uma educação que realizava a aculturação. A atuação dos jesuítas foi de grande importância para a colonização do Brasil, tendo, entre outras contribuições, estruturado o primeiro sistema de educação e os primeiros colégios em território nacional (Saviani, 2008).

passando a disputar espaço com vertentes leigas, iniciadas pelas reformas pombalinas⁷, o que se estendeu até 1932, quando o ideário da escola nova⁸ ganhou força no cenário educacional do país.

Foi somente no final do século XIX, em decorrência de condições concretas nacionais e internacionais, que o processo de industrialização no Brasil se iniciou, gerando posteriormente novas necessidades educativas que provocaram intensas discussões acerca do projeto educacional no País. Internamente, no período imperial, com a “crise do regime servil e abolição do tráfico” de escravos (Prado Júnior, 1993, p. 142), formaram-se condições que exigiam mudanças estruturais, uma vez que as contradições do modo de produção nacional voltada para atender o comércio exterior foram evidenciadas, devido tanto ao aumento das necessidades produtivas no território nacional quanto à necessidade de uma nova organização social da nação recém libertada do regime colonial. Uma dessas mudanças se referia ao processo educacional no Brasil. Como afirmou Saviani (2008, p. 163), “no processo de preparação das vias de solução do problema de mão-de-obra, isto é, de substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate”.

Ao mesmo tempo, internacionalmente, a economia das grandes potências capitalistas já exercia domínio sobre o desenvolvimento das economias nacionais. Como aponta Xavier (1990), o Brasil passou a ter relações produtivas no modelo capitalista, quando o capitalismo já estava consolidado e era dominante em escala internacional. Nas palavras da autora,

A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial. No cerne dessa economia mundial, constituída como um todo estruturado, as economias nacionais articulam-se através de relações de dominação-subordinação, que determinam diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital. Essas diferentes posições refletem e reforçam formas desiguais de desenvolvimento e de condições de troca (...) (Xavier, 1990, p. 27).

⁷ As reformas pombalinas caracterizam-se por um movimento de visão iluminista, cujo objetivo era “criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (Saviani, 2008, p. 107). Têm esse nome pois foram organizadas pelo Marquês de Pombal.

⁸ O movimento da Escola Nova teve início no Brasil na década de 20, em oposição à pedagogia tradicional. Essa nova pedagogia introduziu a ideia das diferenças individuais e, portanto, delegou à educação a tarefa de ajustar os indivíduos à sociedade, uma vez que os marginalizados passaram a ser os “anormais”. Na Escola Nova há um deslocamento de vários aspectos considerados centrais na escola tradicional – tais como o professor, o intelecto e a lógica, a cognição, a disciplina e os conteúdos –, de forma que o aluno, seus aspectos psicológicos, o interesse, a espontaneidade e os processos educativos ganham maior importância (Saviani, 2005).

Nessa relação de subordinação ao mercado internacional, o Brasil vivenciou várias crises, alternando o produto a ser explorado, mas mantendo sua forma de organização interna e de relações comerciais externas: exportava produtos primários cada vez mais baratos e importava manufaturas cada vez mais caras. Essa situação precisava ser superada, sendo a industrialização o caminho a ser seguido. Como pontua Xavier (1990, p. 28),

Foi nas primeiras décadas do século XX que o Brasil encontrou a oportunidade e as condições históricas necessárias para superar a crise da economia agroexportadora e alterar as formas tradicionais de dominação capitalista, através da industrialização. A essa época o Brasil apresentava-se como um imenso território de baixa densidade demográfica, ocupado em parte por uma agricultura estagnada, ou em fase de retração, por faixas de agricultura de subsistência e por uma pecuária de importância limitada para a economia nacional.

Segundo Xavier (1990), a região de São Paulo e do Rio de Janeiro já eram o centro administrativo e econômico do País, com maior densidade populacional, urbanização, potenciais energéticos e boas condições de transporte que facilitavam as atividades econômicas. A produção cafeeira, marcada por maior complexidade em relação às produções anteriores, foi a grande responsável pela formação de condições para o processo de industrialização do Brasil. Nessa produção, foi mantida uma maior unidade entre o processo de produção e de comercialização, além de ter se constituído em uma economia de acumulação de capital (agora baseada no trabalho assalariado e não mais no escravo). Por fim, também foi responsável pelo desenvolvimento de estradas de ferro e bancos, necessários à comercialização importação/exportação.

É preciso ressaltar nesse processo o importante papel do capital estrangeiro na produção cafeeira, o qual se intensificou com as crises do mercado agroexportador, marcando todo o desenvolvimento industrial brasileiro, que se manteve dependente e controlado por movimentos políticos e econômicos das potências internacionais. Essa dependência também marcou, como veremos, todo o processo de desenvolvimento das políticas educacionais no País.

O Brasil, assim como outros países outrora colônias e com economias periféricas, passou pelo processo de industrialização tardiamente em relação aos países europeus, impulsionado pelas forças econômicas internacionais, de um mercado em grande expansão mundial. Sendo assim, pode-se dizer que essa “revolução” se deu de forma relativamente artificial, forçada pelo movimento externo, num processo diferente do vivido pelas potências

europeias, em especial a Inglaterra, onde as condições objetivas de produção foram sendo construídas ao longo de séculos, ocorrendo modificações na estrutura social como um todo, o que inclui o processo educativo, as transformações culturais e os gradativos avanços tecnológicos produzidos pelo desenvolvimento científico. No Brasil,

Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e, pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo (Romanelli, 2012, p. 49).

Vale dizer que, atingido pelos desequilíbrios no mercado de importação/exportação durante a 1ª Guerra (1914-1918) e também pela crise externa de 1929, o Brasil passou gradativamente por um processo de modificação de seu processo produtivo, outrora com prioridade apenas na exportação de seus produtos, voltando-se à produção interna (diversificação da agricultura e de produtos da indústria nacional), na tentativa de suprir suas necessidades (Prado Júnior, 1993).

Esse movimento de produção para o mercado nacional marcou o início do processo de industrialização no País, provocando modificações na organização de trabalho e, conseqüentemente, na organização social do Brasil, como o gradativo crescimento populacional e o desenvolvimento mais intenso da urbanização. Assim, os aspectos políticos, econômicos e sociais da chamada Revolução de 1930 foram as bases materiais do período de elaboração das políticas educacionais daquela década, as quais nos interessam particularmente, já que é nesse momento que o ensino médio começa a ser delineado para as massas.

No entanto, é preciso considerar que como a expansão capitalista trouxe consigo a luta de classes, essa organização do ensino se deu em meio a “lutas” de interesses contraditórios: de um lado a pressão social pela democratização do ensino e de outro a resistência da elite em manter seu domínio, limitando essa expansão. Segundo Romanelli (2012, p. 65),

O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável,

ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.

Assim, em meio às pressões impostas pelo movimento econômico – que gerou demanda pela educação – e às pressões da elite, o que se deu na prática foi a expansão de uma escola com as mesmas características já existentes, elitista, de maneira que o acesso à educação, principalmente de qualidade, permaneceu como privilégio das classes dominantes.

Para compreender como se deu o processo de construção do ensino médio e dos significados a ele relacionados em sua vinculação com as condições concretas da sociedade brasileira, a materialidade, a seguir percorreremos o caminho de elaboração das leis que fundamentaram a organização do ensino médio no Brasil, buscando com atenção entender as forças políticas e econômicas que estiveram atuantes ao longo das décadas do século XX.

1.2. Ensino médio e as políticas educacionais no Brasil no século XX

Como apontam Pinto (2002) e Xavier (1990), no Brasil o ensino médio foi inicialmente o espaço para a formação da elite, tendo um currículo voltado para as humanidades, organizado inicialmente dentro do modelo de seminário-escola dos jesuítas, cujo objetivo era preparar uma pequena parcela da população para exames de ingresso no Ensino superior.

Segundo Barbosa (2015, p. 30), “No Brasil, o Ensino Médio, como responsabilidade do Estado, iniciou-se em 1909 com a criação das escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação”. Tais escolas eram voltadas para o atendimento de órfãos e tinham como finalidade retirá-los das ruas.

Mas, de acordo com Xavier (1990), Kuenzer (2000), Romanelli (2012) e Moehlecke (2012), foi na década de 1930, a partir das reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos⁹, que o ensino médio começou a ser pensado para as massas, que precisavam de profissionalização para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no Brasil.

⁹ Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, foi o primeiro ministro do Ministério de Educação e Saúde Pública, criado no final de 1930, durante o governo provisório chefiado por Getúlio Vargas. Nos anos de 1931 e 1932, por meio de vários decretos, que passaram a ser conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, além de instituir o Conselho Nacional de Educação, ele organizou o ensino secundário e o superior, definindo detalhadamente os procedimentos administrativos e didáticos pedagógicos, que deveriam ser seguidos em todo o País (Dallabrida, 2009).

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, compreende um conjunto de sete decretos¹⁰ que dispõem sobre a organização do sistema educacional no Brasil. Segundo Dallabrida (2009), em uma tentativa de superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados¹¹, bem como a diversidade de ginásios existentes no período da Primeira República (1889-1929), Francisco Campos estabeleceu normas claras acerca do funcionamento do ensino secundário a ser implementadas em todo território nacional, atribuindo ao Estado o dever de inspecionar, via Ministério da Educação e Saúde Pública, seu funcionamento.

No que se refere ao ensino secundário – que naquele momento correspondia ao nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior –, o Decreto n.º19.890/1931 organizou-o em dois ciclos: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).

De acordo com Dallabrida (2009), o ciclo fundamental proporcionava aos estudantes secundaristas uma formação geral. Já o ciclo complementar tinha um caráter propedêutico para o ensino superior, mas possuía três opções de formação, de acordo com o curso superior pretendido: a) candidatos ao curso jurídico; b) candidatos a cursos da área da saúde (medicina, farmácia e odontologia); e c) candidatos aos cursos de engenharia ou de arquitetura.

Além de aumentar o tempo de formação de cinco para sete anos, essa reforma passou a exigir dos estudantes a frequência de no mínimo três quartos das aulas; instituiu um novo modelo de avaliação, que deveria ocorrer ao longo do ano, com quatro avaliações por disciplina e os exames finais; definiu os conteúdos e métodos a serem utilizados, respeitando as ideias escolanovistas; e fixou um cronograma único para todo o País, definindo quando deveriam ser feitos os exames admissionais, as transferências, dando uma organicidade inexistente até então a esse nível de ensino. A reforma também estabeleceu procedimentos de monitoramento do ensino secundário, possível pela unificação normativa nacional, fortalecendo o papel do Estado (Decreto n.º19.890, 1931).

¹⁰ “a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; e g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário” (Saviani, 2008, pp. 195-196).

¹¹ Segundo Dallabrida (2009), os cursos preparatórios e os exames parcelados caracterizavam a maneira como se constituía o ensino secundário no Brasil, durante o Período Imperial (1822-1889). Tratava-se da forma como os estudantes realizavam sua preparação, muitas vezes por meio de preceptores pagos por suas famílias (apenas a elite tinha acesso), e de como eram os exames para o ingresso no ensino superior, os quais compreendiam uma única prova por disciplina, que podia ser realizada em lugares diferentes de acordo com a escolha do estudante. Esse modelo perdurou também durante a Primeira República (1889-1929), no entanto, já existiam colégios, especialmente os confessionais, que realizavam uma organização de seus cursos secundários, seriando-os.

Contudo, essa ampliação no tempo de estudo no ensino secundário, cuja justificativa eram os novos métodos de aprendizagem, bem como a formação geral, dentro do modelo enciclopédico, conferira à Reforma Francisco Campos um caráter elitista, não tendo, portanto, respondido às questões postas naquele momento, em especial, no que tange à democratização do ensino.

Por meio do Decreto n. 20.158, de abril de 1931 – que organizou o ensino comercial (de caráter profissional), tanto no nível médio quanto superior, sem, no entanto, articulá-lo às outras etapas e ramos de ensino, já que não se vinculavam ao ensino primário e secundário e também não davam acesso ao ensino superior –, a reforma estabeleceu de uma vez por todas a dualidade que acompanha o ensino médio até hoje, existindo uma valorização diferenciada da formação acadêmica em relação à formação profissional, sendo a primeira destinada à elite – futuros universitários e dirigentes do País – e a segunda, aos trabalhadores.

A Reforma Francisco Campos também foi falha em relação aos ramos do ensino industrial, não atendendo essa demanda social do momento e, tampouco, aproveitando a ideologia de desenvolvimento que estava presente. Como discute Romanelli (2012), é preciso ter claro que muitas vezes há um desequilíbrio entre demanda escolar, oferta de ensino e necessidade de desenvolvimento econômico, não havendo uma articulação adequada entre elas. Nesse sentido, a autora defende que

(...) no Brasil, a partir de 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento, por causa do ritmo e da caracterização da expansão da demanda e, ainda, por causa de fatores de ordem política e econômica. Isso se exprimiu, de um lado, pela falta de oportunidades educativas (defasagem quantitativa) e, de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos (defasagem estrutural) (Romanelli, 2012, p. 29).

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de a Reforma Francisco Campos trazer de volta o ensino religioso para as escolas públicas, por meio do Decreto n. 19.941/1931, contrapondo-se ao grupo de educadores renovadores, que desejavam uma escola pública verdadeiramente laica, ou seja, totalmente desvinculada da Igreja. Segundo Saviani (2008), esse foi um dos principais pontos criticados pelos escolanovistas.

Sobre esse aspecto é importante deixar claro que, para além dos conflitos ideológicos entre movimento renovador e a Igreja Católica, encontravam-se interesses políticos e

econômicos, pois ao defender a expansão da escola pública e laica, sendo esta uma reivindicação da nova classe burguesa em ascensão no País, ameaçava-se o monopólio da Igreja no campo educacional, que no ensino médio era praticamente total devido à existência de vários colégios confessionais no Brasil.

No entanto, de acordo com Saviani (2008), foi a partir da publicação do *Manifesto dos Pioneiros*¹² (1932) que a cisão entre os católicos e os intelectuais progressistas da educação se efetivou, com a saída dos religiosos da Associação Brasileira de Educação (ABE), que havia sido fundada em 1924 e, até então, reunia também membros da Igreja. No ano seguinte, os católicos fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação, a qual passou a coordenar mais de 300 colégios confessionais por todo o País.

Documento de grande impacto, o *Manifesto dos Pioneiros* era uma proposta de renovação educacional de um grupo de educadores intelectuais, os quais, inspirados nos ideais da Escola Nova, defendiam uma reconstrução do sistema de educação no Brasil, que até então se encontrava fragmentado. Como consta no primeiro parágrafo do texto do manifesto, para eles a educação era o principal problema a ser resolvido, pois tinha poder de transformar a sociedade:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto dos Pioneiros, 2006, p. 188).

Dividido em tópicos, o texto do manifesto apresentava, além dos motivos considerados por eles como imperativos para a mudança, como deveria se dar a organização da escola no Brasil, desde a escola infantil até a universidade, quais princípios deveriam norteá-la, como deveria ser a formação dos professores; mas, de maneira especial, continha a defesa de uma escola pública, laica e organizada de maneira a articular os diferentes níveis de educação. Apesar disso, o enfoque educacional mantinha-se elitista, focalizando a formação dos novos dirigentes do País.

¹² Para maior compreensão do espírito e da proposta do movimento renovador, sugerimos a leitura na íntegra do Manifesto dos Pioneiros, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

No que tange ao ensino médio, objeto de nossa pesquisa, o manifesto propunha uma educação secundária unificada, como bem resume Saviani (2008, p. 248):

A escola secundária unificada partirá de uma base comum cultural geral com duração de três anos, bifurcando-se, dos 15 aos 18 anos, na secção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e na secção das profissões manuais, também com três ciclos ligados aos ramos de produção: atividade de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); de elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais); e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Como discute Saviani (2008), o problema com relação ao período em que se devia iniciar uma educação especializada no ensino secundário tem como sustentação, no manifesto, teorias psicológicas do desenvolvimento, devendo ser iniciada a partir dos 15 anos, quando “naturalmente” o adolescente começa a apresentar uma diversidade de aptidões e gostos. Vale dizer que toda a organização do ensino por eles proposta apoiou-se nas novas teorias da psicologia relacionadas ao desenvolvimento infantil, o qual deveria ser respeitado.

De acordo com Romanelli (2012), o *Manifesto dos Pioneiros* teve grande impacto na construção do texto da Constituição de 1934, sendo possível perceber de maneira clara as proposições do manifesto em vários de seus artigos, exceto no artigo 153, que tratava do ensino religioso como matéria das escolas públicas de todos os níveis, sendo facultativa a frequência dos alunos. Nesse sentido, tais proposições, ao adentrarem o texto constitucional, marcavam a vitória do movimento renovador sobre os representantes da escola tradicional naquele momento.

No que se refere à educação, a Constituição de 1934 estabeleceu o dever da União de, como consta no Artigo 10, inciso VI: “Difundir a instrução pública em todos os seus graus”. De maneira mais detalhada, no Capítulo II – Da Educação e da Cultura – a educação tornou-se direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. No artigo 150, a União assumiu como de sua competência:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino

superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) **organizar e manter**, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos (...).

Ainda, com relação ao plano nacional, este deveria obedecer às seguintes normas: “a) **ensino primário integral gratuito** e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) **tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível**” (Constituição 1934, grifo nosso). Já no artigo 157, definia-se que parte do patrimônio da União, dos Estados e do Distrito Federal deveriam ser reservados para formação de fundos para a educação, o que também estava em consonância com as reivindicações do “Manifesto dos Pioneiros”. Estando os recursos definidos constitucionalmente, não ficaria a educação à mercê de interesses políticos transitórios.

No entanto, como pontua Romanelli (2012), com o golpe de Estado que instalou o Estado Novo¹³, parte das conquistas legalizadas por meio da Constituição de 1934 foram anuladas com a promulgação da Constituição de 1937, uma vez que o Estado reduzia seu dever como educador, ao mesmo tempo em que concentrava o poder nas mãos do chefe do executivo.

De importância para nossa discussão, a Constituição de 1937 trouxe, no artigo 129, o dever do Estado em promover o “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas”, o que, segundo Romanelli (2012), oficializou a discriminação social no âmbito escolar, na medida em que destinou o ensino profissional aos pobres. Assim, se de um lado passou a oferecer tal ensino, por outro o Estado definiu uma demanda e estabeleceu novamente a cisão na educação: uma para os pobres e outra para os ricos. Tal cisão, mantinha a lógica da estrutura social do sistema capitalista e, visto que o capitalismo é o sistema de produção de nossa sociedade atual, podemos inferir que essas ideias ainda permanecem vivas e continuam refletindo a divisão de classes de nossa sociedade, o que engloba a esfera educacional.

Diante da análise do movimento de idas e vindas na construção da educação como direito de todos no Brasil, é importante ter claro que a organização da realidade via estabelecimento de leis, não se concretizou sem contradições, uma vez que se deu no seio de forças sociais e políticas antagônicas, que de um lado lutavam pela manutenção de um formato

¹³ O Estado Novo compreende o período de 1937 a 1945, quando, por meio de um golpe de estado, Getúlio Vargas reassumiu o poder. É considerado como um dos períodos mais autoritários da história do Brasil, no qual os direitos políticos conquistados a partir da Constituição de 1934 foram suspensos. Por outro lado, o Estado Novo também é apontado como um período de grande modernização econômica, assentado na ideologia nacionalista/fascista. Com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, novamente as ideias democráticas ganharam força em todo o mundo, de forma que, no Brasil, o regime autoritário não podia se manter. Getúlio Vargas foi, então, deposto do poder pelos militares.

já existente e do outro buscavam sua superação. Como é possível perceber, por exemplo, no caso da Reforma realizada por Francisco Campos (também adepto das ideias da Escola Nova), evidenciam-se contradições, tais como: uma proposta de ensino elitista, pelo tempo e conteúdo definidos; organizada para ser implementada na escola pública, que, depois de tantos debates por sua laicidade, cede com o retorno do ensino religioso; e que pensada no momento de nascimento da indústria brasileira, não atende também sua demanda. Tais contradições demonstram a impossibilidade de uma legislação responder a todas as demandas e interesses presentes em determinado momento histórico, ganhando sempre os de maior força política, ou seja, as camadas privilegiadas.

No entanto, apesar de suas limitações e contradições, a Reforma Francisco Campos foi de extrema importância para o avanço do processo de educação formal no Brasil. Por meio dela, iniciou-se a organização do ensino secundário, cuja consolidação só ocorreu com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42), durante a última etapa da Era Vargas, o Estado Novo.

Esse decreto-lei ficou conhecido como Reforma Capanema¹⁴, assim nomeado também por conta do então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Embora denominada como “reforma”, com relação ao ensino secundário, manteve basicamente a mesma estrutura da proposta anterior, com poucas modificações. Dentre elas, podemos destacar: a diminuição do primeiro ciclo, de cinco para quatro anos, que passou a ser designado curso ginásial; e a definição do segundo ciclo, com possibilidade de dois cursos: o clássico e o científico, ambos com duração de três anos (Brasil, Decreto-lei n. 4.244/42). No texto da lei, o primeiro tinha um currículo voltado à filosofia, enquanto o segundo tinha maior ênfase às ciências, embora tal distinção não seja clara ao se observar as disciplinas de cada um. Assim, nestas duas possibilidades de formação, o curso clássico e o científico, ainda predominava uma formação humanística, necessária aos exames de acesso ao ensino superior, mas desconectada do avanço industrial vivido no momento.

Já no Art. 1º do Capítulo 1 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, encontram-se definidos suas finalidades:

¹⁴ De acordo com Saviani (2008, p. 268-269), “As reformas Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. Romanelli (2012) destaca que os decretos do ano de 1946 pertencem ao Governo Provisório, depois da queda de Vargas, quando José Linhares e Raul Leitão da Cunha eram Presidente da República e Ministro da Educação, respectivamente.

1. **Formar**, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a **personalidade integral dos adolescentes**. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar **preparação intelectual geral** que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (Decreto-lei n. 4.244/42, grifo nosso).

Como é possível observar, tais objetivos estavam em consonância com a organização de conteúdos, que além das disciplinas humanas e exatas, incluía ensino religioso, educação física e educação moral e cívica, respaldando o espírito nacionalista e controlador do período. Havia ainda uma distinção de cursos para homens e mulheres, com educação militar para alunos do sexo masculino e economia doméstica para as alunas. Além disso, o texto trazia a orientação de que os cursos ocorressem em instituições separadas para homens e mulheres, marcando claramente os costumes e regras sociais da época e o lugar destinado às mulheres.

Meses antes, no mesmo ano do estabelecimento do novo decreto sobre o ensino secundário, a Reforma Capanema criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – por meio do Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Além disso, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial – a partir do Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 –, a qual organizou o ensino técnico-profissional no âmbito da indústria.

Ainda com relação ao ensino técnico profissional, também foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141 de dezembro de 1943) e do Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613, de agosto de 1946). Dessa forma, o ensino ficou organizado de acordo com as três áreas da economia, sendo que seus cursos tinham estrutura específica e apresentavam variação no que diz respeito à duração e ao tipo de formação (aprendizagem ou qualificação) (Romanelli, 2012).

O ensino técnico profissional oficial, que visava qualificação, era composto por dois ciclos, um fundamental (de 4 anos) e um técnico (de 3 a 4 anos), o que de acordo com Xavier (1990), expressava uma fidelidade aos princípios escolanovistas quanto à necessidade de formação geral, sem cair em uma especialização precoce. Isso fez com que os cursos fossem de longa duração, não atendendo as aspirações sociais, pois desejava-se formação que possibilitasse rápido ingresso no mercado de trabalho. Assim, a profissionalização técnica em nível médio era inadequada “aos segmentos da população que estariam mais interessados nela” (Xavier, 1990, p. 112), também não se fazia interessante às pessoas das classes privilegiadas, que preferiam fazer os cursos secundários, os quais davam acesso ao ensino superior.

Com a instituição do SENAI e a organização do Ensino Industrial, o Estado delegou à indústria parte da responsabilidade de qualificação das pessoas para o trabalho no setor industrial. De acordo com Romanelli (2012, p. 159), “Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade do Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente”. Além disso, como discute Xavier (1990), essa medida atendia às pressões sociais e exigências imediatas do mercado de trabalho, que necessitava de trabalhadores naquele momento, para os quais se ofereciam cursos de aprendizagem, cujo objetivo era proporcionar, em curto espaço de tempo, treinamento e reciclagem.

Nota-se aqui, por parte do Estado, uma clara medida de redução de suas obrigações com relação à educação dos trabalhadores, o que evidencia a maneira como a organização das políticas educacionais foram construídas a partir de um olhar de divisão de classes e sem planejamento global que integrasse todos os diferentes segmentos sociais. Podemos constatar que as reformas não tinham um compromisso verdadeiro com quaisquer mudanças na estrutura social, mas com sua manutenção, apenas fazendo os ajustes necessários aos avanços que o desenvolvimento econômico do País exigia. Além disso, muitos desses ajustes permaneciam no papel, tendo em vista que as condições concretas para sua implementação eram bem distintas e distantes do previsto nas leis. Saviani (2008, p. 269) contribui para reflexão ao apresentar, de maneira resumida, sua visão sobre o conjunto de reformas:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Essas características já consideravam a priori o lugar de onde vinha cada estudante (classe trabalhadora ou classe dominante) e qual espaço também ocuparia no setor produtivo do País ao concluir seus estudos. Vale lembrar que se vislumbrava, no máximo, para a população pobre a conclusão do ensino técnico (industrial, comercial ou agrícola) e para a elite, a realização do ensino secundário, seguido do ensino superior.

Essa distinção no que concerne ao tipo de educação reservada à classe privilegiada e à classe trabalhadora segue preceitos discutidos por Adam Smith¹⁵ dois séculos antes. No artigo II, “Os gastos das instituições para a educação da juventude”, Smith (1996) discute alguns aspectos relacionados às necessidades educacionais nas diferentes sociedades, uma vez que as mudanças advindas das imensas transformações sociais em função do fortalecimento do capital faz emergir uma preocupação com a educação necessária a esse novo homem. Nesse ponto, ele apresenta clara distinção entre a educação destinada à classe de “pessoas de alguma posição e fortuna” e à classe de “pessoas comuns”, devendo o Estado promover, com pequenos gastos, uma aprendizagem elementar a estas últimas, com o intuito de evitar que permaneçam sem instrução, para o bem do próprio Estado.

Considerando que as ideias de um tempo guardam íntima relação com suas circunstâncias materiais, é preciso situar historicamente algumas características bem específicas que se faziam presentes quando foram instituídas tais reformas, em especial no que se refere ao ensino industrial. Segundo Prado Júnior (1993), durante a II Guerra Mundial (1939-1945) e no imediato pós-guerra, o Brasil vivia um “equilíbrio provisório”, devido às modificações no cenário de importações e exportações. Com relação às exportações, o Brasil tinha, mais uma vez na história, uma “forte demanda internacional de gêneros alimentares e matérias-primas exigidos agora pelas necessidades da luta em que se empenhavam as grandes potências” (Prado Júnior, 1993, p. 302).

Por outro lado, a importação decaía, em função do isolamento dos países europeus (devido à guerra) e do direcionamento de suas forças e atenções para a luta. Já, os Estados Unidos, também ocupados com a produção de guerra, não tinham como suprir a demanda deixada pelos europeus, o que acabou exigindo que o mercado nacional se desenvolvesse. Nas palavras de Prado Júnior (1993, p. 303):

As restrições do comércio importador ainda terão outra consequência importante. Privado do abastecimento externo no que diz respeito a um sem-número de manufaturas, o mercado interno tem de recorrer à produção nacional, o que abre amplas perspectivas para as atividades industriais do país. Repetia-se o que já ocorrera por ocasião da I Guerra Mundial (1914-1918). E desta vez em escala muito maior, de um lado porque a redução dos fornecimentos exteriores é muito mais drástica, e doutro porque as necessidades do mercado nacional se tinham tornado maiores. Além disso,

¹⁵O filósofo e economista escocês Adam Smith (1723 – 1790) é considerado o formulador da teoria econômica, o pai do liberalismo, e sua principal obra é “A riqueza das nações”, publicada pela primeira vez em 1776.

partia-se agora, o que não acontecera em 1914, de um nível industrial já mais elevado, tornando-se por isso mais fácil o aparelhamento da indústria no sentido de atender a tais necessidades acrescidas e insatisfeitas pelo habitual recurso à importação.

Nesse cenário, pode-se dizer que as reformas educacionais se deram de maneira desorganizada e contraditória, mas ideologicamente tentando suprir a demanda político-econômica e trazendo consigo a enorme missão de alavancar e dar estrutura ao desenvolvimento do Brasil. Vale ressaltar que, na década de 1940, a taxa de analfabetismo era de 56% e, em 1950, atingia ainda a marca de 50% (Oliveira & Penin, 1986, p. 262). Ademais, problemas como o fracasso escolar e a evasão já denunciavam a ineficiência da escola brasileira, embora começassem a ser justificados pelas diferenças individuais, ponto em que a psicologia teve importante papel e responsabilidade.

Saviani (2008) chama a atenção para o fato de que para Vargas, Capanema e Campos nem os ideais católicos e tampouco os ideais da pedagogia da Escola Nova tinham valor como orientação educacional em si, mas eram utilizados de maneira política, na aparente “conciliação” feita nas leis, que buscavam atrair o apoio tanto dos conservadores como dos progressistas. Xavier (1990, p. 119) também destaca:

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a **oficialização do dualismo educacional brasileiro** que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”. A política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente.

É importante ter claro que, na sociedade capitalista, a divisão de classes já está dada, ou seja, esse sistema de produção pressupõe a existência de uma classe de proprietários e outra de não proprietários, os quais só possuem a sua força de trabalho para venderem. Nesse sentido, a educação não constrói essa divisão, mas, ao contrário do que se acredita ou se pretende muitas vezes acreditar, a educação também não tem a condição de por si só extinguir essas diferenças. O que percebemos ao analisar a história do ensino médio é que a construção das políticas educacionais mantém essa dualidade e por vezes a reforça. No entanto, em algumas formas de organização do ensino esse fato fica mais evidente do que em outras, nas quais tais diferenças sociais estão mais bem disfarçadas.

E é nesse caminho que, após a queda da Getúlio Vargas no final de 1945 e a retomada democrática – tendo inclusive sido promulgada nova Constituição Federal¹⁶ -, as discussões acerca do ensino no Brasil caminharam. De acordo com Xavier (1990), o discurso do movimento renovador reapareceu com grande força e foi incorporado ao “projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado sob a gestão do ministro Clemente Mariani, em atendimento aos novos dispositivos constitucionais” (Xavier, 1990, p. 120).

Saviani (2008) e Xavier (1990) discorrem sobre o processo de construção do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacando que, para além das discordâncias acerca dos rumos da educação no País – como o conflito “escola particular *versus* escola pública”, “centralização *versus* descentralização” –, estavam pontos de conflitos político-partidários, o que acabou fazendo com que ele ficasse arquivado por anos, de tal maneira que a lei só foi decretada em 1961.

Como pontua Moehlecke (2012), foi somente com a primeira LDB (Lei n. 4024/61) que se efetivou a equivalência entre o então denominado ensino secundário nas modalidades propedêutico e profissionalizante (industrial, comercial, agrícola e normal¹⁷), no sentido de possibilitar o ingresso no ensino superior. Tal feito se apresenta como um dos principais pontos de mudança em relação as propostas anteriores. Como consta no texto da LDB, o ensino médio (secundário e técnico profissional) passou a ser composto por dois períodos: um ginásial (4 anos) e um colegial (3 anos).

Nascimento (2007, p. 82) comenta a alteração trazida pela lei:

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira.

Complementando essa ideia, Xavier (1990) assinala que contraditoriamente, se o projeto para o ensino médio alimentava esperanças de ascensão de camadas mais baixas via educação, o que se propunha para o ensino superior já denunciava que este não seria para todos e que a “seleção” se daria em função das aptidões inatas, da natural diferença entre melhores e

¹⁶ A Constituição de 1946, dispõe sobre a educação em seu Capítulo II, reforçando-a como direito de todos, devendo ser inspirada, segundo texto do artigo 166 “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. A partir dela, a União passou a ter como atribuição a fixação de diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁷ Os cursos normais eram voltados à formação de professores.

piores, mais esforçados e menos esforçados. Portanto, abre-se a possibilidade de equivalência entre os cursos de ensino médio, mas fecham-se as portas do ensino superior por meio de processos seletivos mais rígidos, que mantêm os privilégios às classes mais altas, mas de maneira dissimulada.

Vale ressaltar que tais mudanças legais não se concretizaram dentro dos apregoados ideais democráticos, sendo que foram mantidos velhos aspectos, como o incentivo à iniciativa da educação privada. Isso porque, na prática, a definição de leis se dá na construção de alianças, por vezes até momentâneas, de forças políticas que se unem para impulsionar ou resistir a mudanças. Saviani (2008, p. 307) comenta a avaliação de Anísio Teixeira¹⁸ acerca dos avanços trazidos pela LDB (4024/61):

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. (...) A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

De acordo com Romanelli (2012), o que se pode constatar com relação à organização do ensino até aquele momento era a existência de um descompasso entre a expansão do capitalismo industrial e o modelo de educação, que ainda se estruturava em valores e técnicas pré-capitalistas, em função das forças políticas que limitavam esse avanço. Nesse sentido, embora se esperasse que a educação pudesse dar sustentação ao crescimento do País, percebe-se que ela sempre esteve passos atrás desse desenvolvimento, que ocorria não por condicionantes internas, mas pela imposição do nível de desenvolvimento do capitalismo mundial.

Como um sistema ainda em composição, mesmo que todas as vontades políticas estivessem unidas em prol do real desenvolvimento educacional no Brasil, era necessário que as condições econômicas e de organização do Estado brasileiro assim o permitissem. Mas,

¹⁸Importante educador brasileiro, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos principais defensores da escola pública e das ideias de John Dewey no Brasil. Segundo Saviani (2008, p. 221), considerava a educação como “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade”, o qual podia assumir um caráter revolucionário.

apesar da crença no desenvolvimento econômico vindouro, o País tinha sua economia dependente do mercado internacional, cuja influência teve seu impacto aumentado nos anos subsequentes à aprovação da LDB de 1961, quando se intensificou a entrada das multinacionais no Brasil.

Segundo Saviani (2008), a partir da instalação do regime militar, o lema que passou a guiar o País foi “segurança e desenvolvimento” (p. 367). Em consonância com esses objetivos, a escola precisava produzir melhores resultados, ou seja, aumentar o atendimento da população e diminuir os índices de evasão e repetência. O autor afirma que:

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se então ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista¹⁹” (Saviani, 2008, pp. 367 e 369).

O autor esclarece que nessa concepção pedagógica a preocupação centrava-se nos métodos e o objetivo era “aprender a fazer”, o processo educativo estava voltado diretamente para a atividade produtiva. Com relação ao ensino médio, Nascimento (2007, p. 83) afirma:

A política educacional no governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano²⁰”, ao pretender estabelecer

¹⁹ Segundo Saviani (2008, p. 381), “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De maneira semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

²⁰ Disponibilizada no site da Histedbr, Lalo Watanabe Minto (2015) apresenta a seguinte explicação acerca da Teoria do Capital Humano: “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar

uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Dessa forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

Tais ideias ganharam força naquele momento porque o País enfrentava uma crise de falta de mão-de-obra qualificada no nível médio. Conforme dados apresentados por Romanelli (2012), em 1970 o déficit de pessoas com qualificação no nível médio era de 79%. Sendo assim, “Um dos aspectos da crise, portanto, está na crescente incapacidade de o sistema educacional oferecer os recursos de que carece a expansão econômica” (p. 213).

Como explica Romanelli (2012), os rumos da educação no Brasil foram definidos sob intervenção de agências internacionais, sendo que as mudanças na estrutura do ensino que veio a ser denominado 1º e 2º graus novamente estavam atreladas ao mercado de trabalho e às pressões vividas pelo Governo em relação ao acesso ao ensino superior, acesso este que precisava ser contido.

De acordo com Zibas (2005, p. 1069), “Essa focalização no mercado parecia ‘cair como uma luva’ para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior”.

Com a reforma realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/71), o ensino no nível fundamental e médio ficou organizado da seguinte maneira: a) 1º grau: com oito anos de duração, voltado à formação geral da criança e do pré-adolescente (7 a 14 anos), englobando o ensino primário e o ginásio (antigo primeiro ciclo do ensino secundário); b) 2º grau: com três ou quatro anos de duração, visando a habilitação profissional do adolescente, substituindo o segundo ciclo do antigo ensino secundário. Essa nova organização atribui ao sistema as características de continuidade entre os níveis de ensino e de terminalidade em cada um deles (Romanelli, 2012, pp. 248-249).

Saviani (2005) aponta que uma das principais características dessa lei é o princípio da flexibilidade, ou seja, no plano ideal o ensino deveria seguir as determinações constantes da lei, mas diante da impossibilidade, em função de falta de condições concretas, poderia ser realizado

seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”.

em menor tempo, ao invés de em oito anos o 1º grau poderia ser feito em seis ou quatro, de maneira que na prática ocorria o que autor chamou de “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares” (p. 54). Essa imensa flexibilidade era uma clara expressão da falta de preocupação de como se daria a educação das classes trabalhadoras e, portanto, revela o quanto a legislação não tinha um real comprometimento com a expansão do ensino, principalmente, com a sua qualidade.

Segundo Moehlecke (2012), estabeleceu-se, durante o período da ditadura militar, a profissionalização compulsória para o ensino médio, por meio da Lei n. 5.692/71. No entanto, tal medida se mostrou ineficaz, uma vez que, como pontua Nascimento (2007), o País não dispunha de recursos humanos e materiais para sua implantação, o que de fato nunca ocorreu.

Prado Júnior (1993), ao analisar o desenvolvimento industrial no Brasil e as características assumidas no pós Segunda Guerra, afirma que a indústria brasileira era pouco desenvolvida, completamente dependente do exterior, tanto com relação aos insumos quanto no que se referia à tecnologia. Em suas palavras (1993, p. 354):

Concretamente uma indústria pouco ou quase nada mais que modesto fim de linha que estruturas industriais exteriores ao país. De fato, a indústria brasileira, naquilo que apresenta de mais significativo em termos modernos, não vai qualitativamente além, tanto quanto no passado, e sob certos aspectos ainda mais acentuadamente, de uma dispersa constelação de filiais ou dependências periféricas, em maior ou menor grau, de grandes empresas internacionais (as chamadas eufemicamente de “multinacionais”) que, originalmente exportadora de seus produtos, transferem para as proximidades do mercado local brasileiro, como fazem para a generalidade do mundo subdesenvolvido a que pertencemos, uma ou outra fase de suas atividades, para com isso aproveitarem mão de obra mais barata e menos reivindicadora, contornarem problemas de transporte e obstáculos alfandegários, ou para melhor se adaptarem a situações e circunstâncias específicas do mercado local que exploram.

Nesse sentido que, para o autor, o “milagre brasileiro²¹” foi uma situação momentânea, apoiada em circunstâncias específicas e passageiras do mercado interno e externo e que,

²¹ Ao se referir ao “Milagre Brasileiro”, Prado Júnior está destacando o momento pós Segunda Guerra Mundial, no qual o Brasil, sob regime da Ditadura Militar, viveu intenso desenvolvimento econômico, entre os anos de 1969 a 1973. Vale ressaltar que tal desenvolvimento guarda íntima relação com o desenvolvimento mundial, que pode ser melhor entendido por meio da leitura do livro *A Era dos Extremos: o breve século XX- 1914-1991*, de Eric Hobsbawm.

portanto, não se mantiveram por muito tempo, o que fez com o País retornasse “à sua medíocre normalidade amarrada ao passado” (Prado Júnior, 1993, p. 356).

Com relação ao ensino médio, acabado esse momento de euforia, mais tarde, por meio da Lei n. 7044/82, extinguiu-se legalmente a escola única de profissionalização obrigatória, retornando-se ao modelo anterior, dualista, que expressava novamente a divisão da sociedade brasileira em trabalhadores intelectuais e manuais, aos quais eram ofertadas formas diferentes de educação. Como analisam Bremer e Kuenzer (2012, p. 6),

Na realidade, o dualismo estrutural proposto para o sistema de ensino referendava a divisão presente na sociedade brasileira, representando um modelo de desenvolvimento com estrutura econômica interdependente do capitalismo mundial, separava o saber teórico do saber prático. Esta relação entre educação e trabalho expressava, uma vez mais, a exclusão e a seletividade resultante da contradição estabelecida entre capital e trabalho.

No entanto, foi a partir da redemocratização da sociedade brasileira em 1985, com posterior aprovação da Constituição Federal de 1988, que grandes modificações no ensino médio passaram a ser definidas e implementadas. Isso porque, como pontua Moraes (2006), nessa constituição os direitos coletivos foram reconhecidos. Assim, de maneira especial, na Constituição Cidadã definiram-se os deveres do Estado com relação à ampliação do acesso ao ensino médio, em caráter de obrigatoriedade e gratuidade.

Segundo Kuenzer (2000), foram amplos os debates que se seguiram a isso, envolvendo educadores, pesquisadores, parlamentares, estudantes, entre outros, no intuito de produzir uma regulamentação detalhada acerca do sistema educacional brasileiro, a qual resultou na elaboração da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, em sua versão definitiva, com a promulgação da lei 9.394/96, muitos aspectos debatidos sofreram intensas alterações, respaldadas no espírito neoliberal²² que passou a dominar o Estado na década de 1990.

²² “O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Esta teoria econômica propunha a utilização de a implementação de políticas de oferta para aumentar a produtividade. Também indicavam uma forma essencial para melhorar a economia local e global era reduzir os preços e os salários. No Brasil, o Neoliberalismo começou a ser seguido de uma forma aberta nos dois governos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste caso, seguir o neoliberalismo foi sinônimo de privatização de várias empresas do Estado. O dinheiro conseguido com essas privatizações foi na sua maioria utilizado para manter a cotação do Real (uma nova moeda na altura) ao nível do dólar” (<http://www.significados.com.br/neoliberalismo>).

Silva Júnior (2002) explica que, no início da década de 1990, começou a ser organizado um movimento pela valorização da educação, vinculado a um movimento maior organizado pela UNESCO, o que resultou na elaboração do “Plano Decenal de Educação para todos” pelo MEC, construído dentro de um novo modelo político, orientado pela razão instrumental e realizado por especialistas. Para o autor:

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador de políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação (Silva Júnior, 2002, pp. 207-208).

Em consonância com essas afirmativas, Zibas (2005) aponta que no momento em que se organizava a nova LDB, o contexto no âmbito internacional era o seguinte: o socialismo real estava em queda e a hegemonia norte-americana ganhava força. No que tange ao ensino médio, a autora destaca que a LDB aprovada, construída nesse contexto, não contemplou uma das principais características do projeto, “a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo”, o que em parte se explica pela grande interferência dos organismos internacionais no momento em que se definiam os rumos da educação no País. Em suas palavras:

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar. (...) Na verdade, o projeto visava transformar as relações entre os sujeitos da cena

escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado (Zibas, 2005, 1070).

Nesse sentido, a educação passou a ser entendida como mercadoria, cabendo ao Estado principalmente o papel de controlador de resultados, o que reforçou, para o ensino médio, a educação na esfera da iniciativa privada com financiamento público.

Saviani (2008, p. 430) explica que, na década de 1990, prevaleceu “uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados”, e coube aos indivíduos a “escolha” e a busca para desenvolverem suas capacidades e assim tornarem-se competitivos no mercado de trabalho, no qual não há empregos para todos. Nessa lógica,

A educação passa a ser entendida como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de educação amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (Saviani, 2008, p. 430).

É nesse contexto excludente e altamente competitivo, com tal maneira de perceber e de atribuir a responsabilidade aos indivíduos por seu sucesso ou fracasso – cujas diferenças são justificadas pela ideia da existência de características inatas e não construções histórico-sociais – que Saviani (2008) discute a existência do que ele denomina de “pedagogia da exclusão” e as ideias neoescolanovistas.

Segundo o autor, a pedagogia da exclusão ensina que os indivíduos devem preparar-se continuamente por meio de diversos cursos e, assim, manterem boas condições de empregabilidade. No entanto, caso não consigam se inserir no mercado, são eles mesmos os responsáveis por seu fracasso. Já as ideias do “aprender a aprender”, no contexto da década de 1990, correspondem à constante necessidade de atualização devido à exigência do mundo do trabalho altamente instável, em que a característica de adaptação a novas circunstâncias, o reaprender, ganha importância como “habilidade” indispensável ao funcionamento desse mundo globalizado em constante transformação.

Em concordância com Saviani, Moraes (2006) explica que, nesse contexto, o conceito de educação ao longo da vida como direito humano básico é substituído pela ideia de formação permanente para o mercado de trabalho. Em suas palavras:

Influenciada pelas teorias do capital humano amplamente partilhadas pelos círculos políticos, a noção de formação contínua, continuada ou permanente desloca o conceito anterior de educação permanente e atribui ênfase à formação profissional, à sua capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado. Nesse processo, a responsabilização individual, a racionalidade econômica, o *ethos* mercantil forçaram não só o deslocamento da educação para a formação, mas também da formação para a aprendizagem. Surge, assim, a ‘aprendizagem ao longo da vida’ como política educacional do novo Estado neoliberal, orientado para a resolução dos problemas da competitividade econômica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações (Moraes, 2006, p. 397).

Ramos (2003) esclarece que enquanto existia a certeza do “pleno emprego”, durante o projeto nacional-desenvolvimentista, a finalidade da educação era preparar para o mercado de trabalho. No entanto, a partir do momento em que se instalou no capitalismo a crise dos empregos, surgiu o discurso de que a educação deve preparar os indivíduos para a vida. Assim,

Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (Ramos, 2003, p. 2).

Outra ideia presente na década de 1990 refere-se ao neotecnicismo, o qual corresponde à avaliação e ao controle de resultados na tentativa de melhorar a produtividade. Tais ideias se fazem presentes na LDB 9394/96 relacionadas ao papel do Estado, que passa a ser responsável pela avaliação do processo educacional em todo o Brasil, devendo, portanto, criar instrumentos avaliativos de todo o sistema, o que inclui desde os alunos até as instituições. Os resultados obtidos passam a nortear a distribuição de verbas e de recursos (Saviani, 2008). Aqui, também se percebe o quanto a lógica produtivista vai permeando as relações no âmbito educacional.

É dentro desse universo de ideias pedagógicas que a educação e os objetivos a ela atribuídos foram organizados na década de 1990. Vale dizer que tais ideias estão intimamente relacionadas à ideologia capitalista e, portanto, extrapolam os limites nacionais, já que as relações nesse momento se dão em um mundo globalizado. No âmbito educacional, o famoso

“Relatório Jacques Delors”²³, publicado pela Unesco em 1996, confirma essa influência internacional na construção das diretrizes educacionais adotadas no Brasil (Saviani, 2008).

Propondo a harmonia e o respeito às diferenças, consideradas como culturais e não como resultado das desigualdades econômicas e sociais, o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (2006) traz em seu discurso atraente a ideia de que cada indivíduo é responsável pela realização de seu projeto pessoal, devendo explorar seus “talentos”, ou seja, “o tesouro escondido” dentro de si.

Ao longo de seu texto, as palavras diversificação, flexibilização, autonomia, participação responsável, espírito empreendedor, respeito, convivência harmônica, entre outras com a mesma tônica, são exaustivamente utilizadas e colocadas como imprescindíveis ao projeto educacional no novo momento de desenvolvimento do mundo globalizado.

Nesse contexto, cabe à educação ensinar os “cidadãos do mundo” a viverem melhor nesse mundo, no qual as gritantes diferenças advindas da estrutura econômico-social capitalista são consideradas como “desequilíbrios” e não como situação a ser superada.

No lugar do papel de transmissora de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, a escola assume a “missão” de fazer com que seus alunos “aprendam a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser”, uma vez que ao estarem em um mundo em constante e acelerada transformação, os sujeitos precisam desenvolver características flexíveis, que lhes garantam maior capacidade adaptativa.

Consideramos importante apresentar brevemente as premissas presentes no relatório, uma vez que elas foram norteadoras do projeto educacional brasileiro na década de 1990, tendo sido amplamente incorporadas nos documentos de referência para a organização da educação no País, como por exemplo na LDB 9394/96.

Vale lembrar que, nesse novo momento histórico, marcado pela globalização e predomínio da ideologia neoliberal, surgiram novas demandas educativas. Assim, no que se refere ao ensino médio, a nova LDB (9394/96) caminhou no sentido oposto à Lei 5692/71, na medida em que a orientação se dirigia para a integração desse ensino, visando agora a formação geral. Dessa forma, a partir da LDB, o ensino médio integrou-se à educação básica, correspondendo ao último nível, com duração mínima de três anos. Na seção IV, artigo 35, foram definidas de maneira ampla suas finalidades:

²³ De acordo com Saviani (2008), o Relatório Jacques Delors (que leva o nome de um dos seus principais redatores), denominado “Educação: um tesouro a descobrir” é “resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998” (p. 433) e serviu de base para a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o **prosseguimento de estudos**; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a **ser capaz de se adaptar** com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual** e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB 9394/96, pp. 13-14, grifos nossos).

Tais objetivos pareciam dar ao ensino médio uma identidade vinculada à sua função de formação básica. Segundo Simões (2011, p. 116), “Na Lei, o ensino médio passou a ter uma identidade própria, como etapa final de educação básica, na perspectiva da universalização deste direito social, tendo o Estado o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade (...) e gratuidade nesta etapa da educação”.

Nesse aspecto, a LDB 9394/96 apresenta-se em consonância com os preceitos constitucionais e, em termos estatísticos, segundo Lima (2011), a inegável ampliação de acesso ao ensino fundamental na década de 1990 e na primeira metade da década de 2000 – chegando em 2006 com 97,7% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no sistema de ensino – impactou positivamente no aumento considerável no número de matrículas no ensino médio, embora com grande distorção idade/série. Esse fato indicava a necessidade de ampliação de oportunidades educacionais com melhores condições de aproveitamento que garantissem a conclusão e o avanço nos estudos.

Apesar dessa expansão histórica e da aparente identidade conferida pela LDB 9394/96 ao ensino médio, uma análise mais detalhada revela suas contradições e fragilidades, como afirmam Bremer e Kuenzer (2012, p. 6):

(...) embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja indicada na legislação, na prática, onde a dualidade efetivamente ocorre a partir da apropriação privada dos meios de produção, ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação, decorrente das novas formas de organizar e gerir o trabalho no regime de acumulação flexível.

Assim, para acertar esse descompasso com a realidade, no ano seguinte à promulgação da LDB 9394/96, por meio do Decreto n. 2.208/97, segundo Moehleck (2012), definiu-se nova

estrutura para a formação profissional de nível técnico, separando novamente ensino médio geral de ensino profissional, bem como introduzindo, de acordo com Brandão (2011, p.197), “a ideia de desenvolvimento das competências²⁴ como objetivo central das novas diretrizes curriculares deste nível de ensino”, com extrema valorização dos “métodos ativos²⁵”.

De acordo com Bremer e Kuenzer (2012), esse decreto instituiu uma rede paralela de educação profissional, o que casou a quebra com a aparente unidade que a LDB tentava trazer e o rompimento definitivo com a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio. Segundo Brandão (2011, p. 197), “Um dos objetivos dessa separação era tornar o ensino profissional de nível médio mais curto e, portanto, de mais rápida conclusão”.

Isso se evidencia no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – CEB/CNE n. 3/98, no qual consta que a formação profissional não deve ser confundida com a formação geral, que por sua vez deve garantir a todos uma preparação básica para o trabalho (Artigo 12), e pode ser realizada por articulação, mas mantendo-se a independência entre os cursos (geral e profissional), como previsto no Artigo 12, §2º.

Segundo Moehleche (2012) e Bremer e Kuenzer (2012), tal dualidade tentará ser novamente desfeita já no início do século XXI, no primeiro Governo Lula²⁶, por meio do Decreto n. 5154/2004. Trataremos dos desdobramentos legais e da repercussão da instituição desse decreto na próxima seção, uma vez que ele se constitui em um novo marco na história do ensino médio.

Considerando o exposto acerca da história da construção do ensino médio como política educacional, podemos afirmar que esse processo se deu entre avanços e retrocessos, em uma relação estreita com as lutas políticas e com os movimentos econômicos vividos pelo Brasil. No entanto, apesar dos movimentos de retrocesso, podemos destacar que, ao final do século XX, esse nível de ensino havia conquistado um novo espaço na estrutura educacional, constituindo-se como última etapa da educação básica e, tendo alcançado uma expansão em número de matrículas realmente significativa na história do País.

Tais aspectos, por sua vez, trouxeram novos desafios a serem superados, em especial no que se refere à qualidade da educação ofertada, ficando ainda em aberto o sonho de tantos

²⁴ De acordo com Saviani (2008, p. 437) “a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

²⁵ Os métodos ativos tem sua base teórica ancorada no neoconstrutivismo, sendo os estudantes sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

²⁶ Eleito por duas vezes consecutivas, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva exerceu seu primeiro mandato no período de 2003 a 2006, e o segundo de 2007 a 2010.

educadores no que concerne à unificação entre ensino médio e técnico, ou seja, à extinção da histórica dualidade entre formação geral e profissionalizante. A discussão acerca dessa unificação será retomada no início do século XXI, com a entrada de políticos até então representantes do movimento de esquerda no País.

Assim, em continuidade às nossas discussões, na seção seguinte daremos destaque às principais determinações legais, no que tange ao ensino médio, realizadas no início do século XXI, as quais estão vinculadas às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional ao longo da primeira década do século até meados da segunda década. Além disso, apresentaremos um breve panorama da organização do ensino médio na atualidade, dando ênfase aos programas diretamente relacionados às modalidades geral e integrada, as quais correspondem às modalidades de ensino médio frequentadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

Vale ressaltar que, ao fim desta seção, percebemos a importância do resgate histórico realizado, o qual nos possibilitou tomar conhecimento de algumas condicionantes histórico-sociais da educação, que determinaram objetivamente os rumos das políticas para o ensino médio. Como ponto de partida para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, a apreensão de sua construção dinâmica, numa perspectiva historicizadora, dá-nos melhores condições para avançarmos em nosso conhecimento, entendendo a configuração atual como resultado de um processo amplo e complexo, que não se restringe ao campo educacional, mas envolve as esferas político-econômicas de nosso país.

Além disso, consideramos que, buscando a compreensão do movimento histórico, percebendo as lutas e forças contraditórias presentes na elaboração das políticas educacionais, podemos também entender a construção do significado social acerca do ensino médio como algo complexo, que engloba a ideia dual, tanto de preparação para o ensino superior como para o mercado de trabalho, que o próprio ensino médio ainda mantém.

2 O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: PARA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRESENTES NA ATUALIDADE

A virada de século é um importante marco cronológico e, como tal, propicia um momento de reflexão acerca das conquistas e dificuldades enfrentadas no século anterior, além de constituir-se como um tempo para o estabelecimento de metas para o novo que se abre. No caso da educação brasileira, em especial com relação ao ensino médio, no início da primeira década dos anos 2000, o País vivia um momento de crescimento, com expansão do número de estudantes que chegavam a esse nível de ensino. Nesse momento, poucos anos após a aprovação da LDB 9394/96, ainda estavam sendo organizadas e implementadas as reformas no ensino previstas na lei e em demais documentos a ela relacionados.

Para compreender como se deu esse processo na prática, nossas discussões nesta seção partirão das principais determinações legais acerca do ensino médio realizadas no início do século XXI, buscando trazer elementos do momento político e econômico vivido pelo Brasil. Assim, continuaremos percorrendo o caminho nada linear da construção do ensino médio no País, chegando à sua configuração na atualidade, com o intuito de pontuar as conquistas e os desafios que permeiam o ensino médio hoje.

2.1. Ensino médio: legislação e políticas públicas do início do século

No início do século XXI, durante o segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso – por meio da Lei n. 10.172, promulgada em janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) –, foram estabelecidas metas educacionais para o decênio 2001-2011. Como consta no texto da lei, o plano apresentava diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis de educação: a) Básica: subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e b) Superior; bem como para as diferentes modalidades: jovens e adultos, profissional, à distância, especial e indígena (Lei n. 10.172, 2001).

No que tange ao ensino médio, tais metas englobavam o aumento do número de vagas, melhoria nos índices de aproveitamento, redução dos níveis de repetência e evasão, maiores condições para formação dos professores e melhorias nos padrões básicos de infraestrutura. Ainda sobre esse nível de ensino, na tentativa de avaliar em que medida o plano atingiu seus objetivos, vários pesquisadores analisaram diferentes fatores e, de acordo com a avaliação de Kuenzer (2010) e Brandão (2011 e 2012), não houve avanço significativo, de forma que, ao

longo do decênio, não ocorreram mudanças nos índices que revelassem melhora. Brandão (2011, p. 203) assim afirma:

A análise do PNE 2001-2010 nos mostrou que, nesse período, não ocorreram mudanças significativas na expansão do acesso, no aumento do tempo médio de permanência, na diminuição da relação idade/série e, portanto, na elevação do índice de sucesso (conclusão) no ensino médio.

Kuenzer (2010) apresenta também informações relativas à qualidade do ensino médio, a partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais evidenciam a “desqualificação da oferta e do descaso do setor público com o ensino médio” (p. 861). Os dados do IDEB indicam que a média alcançada pelas escolas particulares em 2007 foi de 5,6 e das escolas públicas, 3,2. Já com relação ao ENEM de 2009, os mil piores resultados foram de escolas públicas, em sua imensa maioria estaduais.

Em função desse cenário, Kuenzer (2010, p. 865) afirma: “quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada”. Podemos inferir que, em função dessa má formação, impede-se que os estudantes das escolas públicas tenham acesso ao ensino superior, agora por conta da falta de qualidade e, conseqüentemente, pela falta de condições de aprovação nos processos seletivos que dão acesso ao ensino superior. Tal percepção pode ser complementada pela afirmação de Silva Júnior (2002, pp. 229-230):

(...) diante das características deste nível de ensino, as classes médias, se tiverem condições orçamentárias, e as elites, com certeza, parecem fugir ainda mais da esfera pública escolar, ficando esta última para os desvalidos sociais. O ensino médio, ao contrário do que dizem os reformadores, tende a acentuar desigualdades sociais, em vez de possibilitar a equidade, de um lado, e, de outro, conforme cada indivíduo em sua divisão social: a educação pública nunca fora tão perversa. No âmbito do mercado de serviços, possibilita um espaço enorme para privatização da esfera educacional no ensino médio. Mas para todas as divisões sociais, radicalizando as desigualdades, as políticas públicas para o ensino médio estão formando o cidadão do século XXI, como propõe o Relatório Delors: o Cidadão Produtivo: útil, mudo, competitivo e solitário (grifos do autor).

Todos esses dados revelam a gravidade da situação desse nível de ensino, demonstram o quanto as reformas realizadas não surtiram os efeitos propostos, ou seja, trazem “indicações quanto à fragilidade do processo escolar e ao caráter inócuo da reforma” (Zibas, 2005, p. 1077). Nesse sentido, é importante não perder de vista a ideia de que a educação está inserida em um contexto maior e, portanto, as reformas estão submetidas às forças político-econômicas do sistema capitalista em pleno vigor, não sendo do real interesse da classe dominante uma educação de qualidade para todos, mas sim apenas uma educação que garanta a formação necessária para que os trabalhadores se adequem constantemente, como bem teoriza o Relatório Delors, para atender a demanda do mercado de trabalho, sem que seja quebrada a “harmonia” no sistema atual.

Contudo, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva – ex-operário, líder do Partido dos Trabalhadores (PT) e principal representante da esquerda do Brasil – para Presidente da República, trouxe uma esperança de mudança nos caminhos políticos do País, com a possibilidade de maior atenção à educação na agenda do Governo.

De fato, no ano de 2003, quando Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, foram retomadas as discussões acerca da unificação entre ensino médio e profissional, antiga reivindicação dos educadores progressistas, tendo sido realizados alguns Seminários Nacionais acerca do Ensino Médio e da Educação Profissional²⁷, os quais envolveram tanto órgãos do Governo quanto instituições e pesquisadores da área. Como resultado dessas discussões, em 23 de julho de 2004 foi expedido o Decreto n. 5.154, que instituiu a possibilidade de reintegração entre ensino médio e ensino técnico-profissional, “mediante a modalidade ‘ensino médio integrado’ que passou a compor o texto da LDB por força da Lei n. 11.741/2008” (Kuenzer, 2010, p. 864).

A partir desse Decreto, o modelo “ensino médio integrado” tornou-se uma das possibilidades de articulação entre ensino médio e profissional, ainda coexistindo as propostas de realização concomitante ou subsequente (pós-médio), assim descritas na Resolução N. 1 de 03 de fevereiro de 2005:

Art. 1º Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: “§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. concomitante, no mesmo

²⁷ Um resumo desses seminários e da construção da proposta coletiva encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>.

estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Segundo Bremer e Kuenzer (2012), a retomada, como proposição para o Ensino Médio Integrado, da concepção de trabalho como princípio educativo dentro da perspectiva da politecnicidade²⁸ (unindo educação, trabalho e cultura) foi um passo importante na legislação educacional, pois resgatou “princípios fundamentados em Marx, Engels e Gramsci para a formação omnilateral dos sujeitos” (p. 7). Nesse sentido, essa proposta desvincula a educação da relação direta ao capital, em que os sujeitos são formatados para o mercado de trabalho. A formação integral, ao contrário, visa emancipá-los, fazê-los críticos, para que possam promover transformações sociais. Vale apontar que, para a efetivação desse decreto, realizou-se uma reorganização das escolas públicas, especialmente as federais, e novos Institutos Federais foram criados em todas as regiões do Brasil, onde foram implantados e passaram a funcionar os cursos de ensino médio integrado.

No entanto, devido à manutenção das demais formas de ensino médio, vários educadores que esperavam mudanças mais radicais do novo governo, criticaram o Decreto n. 5.154/04. Como destaca Zibas (2005, p. 1082), “A não-obrigatoriedade de reversão dessa dualidade estabelecida no Governo Fernando Henrique contrariou diversos críticos, mas foi explicada pelo custo financeiro e político de tal reversão”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), consideram que o Governo Lula, embora tenha sinalizado que ocorreriam mudanças nos rumos do ensino médio no Brasil, por meio da reintegração entre ensino médio e profissional proposta no Decreto n. 5.154/2004, não cumpriu com o esperado, em razão da manutenção das mesmas diretrizes curriculares do governo anterior, evidenciando o campo de contradições em que se constroem as leis educacionais, que historicamente buscam acomodar interesses conflitantes.

²⁸ Segundo Saviani (2003, p. 140), “Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna”.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem (Frigotto et al., 2005, p. 1095).

É nesse sentido que Simões (2011, p. 117) afirma que “as novas intenções governamentais não estão isentas de contradições e concepções ambíguas”, podendo ser facilmente percebidas em vários momentos posteriores à publicação do Decreto n. 5154/2004, por exemplo pela realização de conferências específicas para Educação Profissional e Tecnológica (2006) e para a Educação Básica (2008), a qual inclui o ensino médio.

No entanto, o autor ressalta que, no decorrer do governo Lula, a educação inseriu-se na agenda de prioridades do Governo Federal. A aprovação da emenda constitucional n. 59/2009 – que amplia a obrigatoriedade de oferta do ensino público desde a educação infantil (a partir de 4 anos) até a conclusão do ensino médio, o qual constitui-se como a última etapa da educação básica – é um grande exemplo dessa prioridade dada pelo Governo.

Ainda, a aprovação de outras leis viera reforçar as políticas públicas para o ensino médio²⁹. Dentre elas, falaremos apenas da aprovação do Fundo de Manutenção e

²⁹ Simões (2011, pp. 119-120) apresenta detalhadamente uma lista delas: “Destacam-se a aprovação do Fundeb (Lei n° 11.494, de 2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém, entre outros: o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto n° 6.094/2007), a nova Capes (PL n° 7.569 aprovado em 2007), o Brasil Profissionalizado (Decreto n° 6.302/2007) e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: financiamento (Fundeb/Repases voluntários da União através do Plano de Ação Articulado/Programa Dinheiro Direto na Escola); gestão democrática (Escola de Gestores/Pró-Conselho); Formação de professores (Política Nacional de Formação/Planos Estratégicos Estaduais/Fóruns Estaduais/ Plataforma Freire/Nova CAPES/ Universidade Aberta do Brasil); material didático (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio/Programa Nacional de Bibliotecas Escolares); profissionalização (Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/ Programa Brasil Profissionalizado/Pronatec); inclusão digital (Banda Larga nas Escolas/ Um Computador por Aluno); transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no Ensino Médio); currículo do ensino médio (Programa Currículo em Movimento/ Programa Ensino Médio Inovador/Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); avaliação de desempenho em larga escala, certificação e acesso a graduação (Sistema Avaliação da Educação Básica/Exame Nacional de Ensino Médio)”.

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por sua relação direta ao objeto desta pesquisa, já que os alunos entrevistados para a composição dos dados empíricos frequentam o ensino médio nas modalidades geral e integrada.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que se deu por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e foi regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 – significou uma importante conquista para o ensino médio, uma vez que este passou a ter uma fonte de recurso estável, o que denota a efetiva preocupação do poder público com sua real democratização.

Da mesma maneira, a criação do Programa Ensino Médio Inovador, no ano de 2009, configura-se como uma proposta de aprimoramento nesse nível de ensino. Como aponta Simões (2011), o programa é voltado para a realização de melhorias no ensino médio da modalidade geral – que segundo dados do Censo Escolar de 2009, correspondiam a 97,9% das matrículas do ensino médio – e tem como objetivo aumentar a qualidade e tornar o ensino médio mais atraente para os alunos.

Esse é um aspecto de importância central nesse momento, já que, com a ampliação do acesso e a chegada de um número maior de estudantes a esse nível de ensino, outros desafios se impuseram, por exemplo atender uma demanda mais diversa. Tornou-se imperativo desenvolver novas estratégias a fim de contribuir para o aumento dos índices de aprendizagem e diminuição dos índices de evasão e repetência. Não basta apenas dar acesso, é preciso oferecer um ensino de qualidade, que envolva os estudantes e faça sentido na construção de suas vidas. Em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelos jovens que frequentam a escola pública, em especial aqueles que já trabalham, tornar o ensino mais atraente, em que a educação assuma um aspecto integrado ao mundo real, pode se configurar como uma estratégia eficaz para o aumento dos índices de permanência e aproveitamento.

Vejam como se dá na prática a proposta de aprimoramento do ensino médio, por meio da implantação do Programa Ensino Médio Inovador. De acordo com Simões (2001, p.120), o programa tem

A intenção de estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

Como analisa Simões (2011), ao propor a construção de atividades integradoras, o Programa Ensino Médio Inovador resgata uma perspectiva mais global e unitária de ensino médio, ou seja, apoia-se em uma concepção que articula trabalho produtivo e conhecimento científico, tecnológico e cultural e, portanto, sugere a superação do dualismo entre ensino médio geral e profissional. “Significa uma retomada da concepção do trabalho como princípio educativo³⁰” (p. 123), pois sinaliza um distanciamento da visão neoprodutivista e, ao mesmo tempo, uma tendência à escola politécnica.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (1988, p.137) já defendia, na década de 1980 que

A escola única do trabalho em nível de 2º grau deverá ser politécnica, como síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito. Para tanto, deverá trabalhar com o conhecimento científico-tecnológico que está na raiz da constituição da sociedade contemporânea, de modo a resgatar a relação entre ciência e cultura através da tecnologia. Isso significa que a escola politécnica trabalhará com conteúdos que caracterizam a modernidade, o que não é tão simples como parece, uma vez que modernidade significa mudança, transformação.

De fato, embora essa ideia apareça como norteadora de algumas práticas atuais – ainda que de maneira tímida e fragmentada, por meio do Programa Ensino Médio Inovador e da proposta de ensino médio integrado, entre outras –, na prática o que se vê nas escolas está muito longe do ideal proposto na teoria, há uma nítida cisão entre a formação teórica e prática. Podemos supor que isso se deve também às inúmeras barreiras ideológicas, mas, mais importante, à necessidade de se construir ainda, no espaço da escola, situações concretas no contexto das aulas para a efetivação dessas ideias. Isso porque, como afirma Barbosa (2015), a escola tem um papel determinante na efetivação das políticas públicas.

Dando continuidade à construção de propostas e políticas implementadas no Governo Lula, já no início do Governo Dilma Rousseff (2011) foram definidas, por meio do Parecer

³⁰De acordo com Ramos (2008, pp. 4-5), “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas”.

CNE/CEB n. 5/2011, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Em sua introdução, são descritos os avanços econômicos vividos pelo País e citadas as definições legais que têm ampliado o acesso à educação, sendo esta apontada como central para a sustentação do desenvolvimento em curso no Brasil. Também é afirmada a necessidade das novas diretrizes, tendo em vista as mudanças legais já definidas, bem como

(...) em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Parecer CNE/CEB n. 5/2011 – DCNEM, p. 2).

São apontados, ainda, dados estatísticos que comprovam a premência de se buscar melhorias nesse nível de ensino:

Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6% (Parecer CNE/CEB n. 5/2011 – DCNEM, p. 3).

Tais dados demonstram que muito ainda precisa ser construído para que todos tenham acesso à educação, em especial, em regiões mais pobres e menos desenvolvidas do País, onde os índices são piores e evidenciam maiores diferenças sociais.

Visando minimizar tais problemas, segundo Moehlecke (2012, p. 53), as atuais DCNEM têm como objetivo tornar o ensino mais atrativo com o intuito de reduzir os índices de repetência e evasão. Para tanto, visa organizar uma grade curricular mais flexível e “Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte

diversificada, que atenda a multiplicidade de interesses dos jovens”. Para a autora, contudo, isso não se constitui como novidade, uma vez que, desde a LDB/96, tal organização já era uma possibilidade.

Moehlecke (2012) também afirma que o que aparece de novo nas DCNEM é a mudança na linguagem, que tenta responder as críticas feitas às diretrizes anteriores, incorporando novos referenciais teóricos. No entanto, de acordo com a análise de Ciavatta e Ramos (2012), no texto das novas diretrizes, o currículo centra-se novamente no desenvolvimento das competências, ao retomar o foco nos comportamentos. Ou seja, na contramão de uma educação emancipatória, com a aprovação da proposta do Parecer Cordão³¹, foram retomados “os princípios que orientaram a reforma da educação profissional e do ensino médio dos anos 1990” (p. 21).

Em concordância com essa afirmação, Cláudio Gomes, um dos participantes do GT de elaboração da proposta alternativa às DCNEM, segundo reportagem de Leila Leal (2010), afirma que, no texto aprovado das diretrizes, a tônica para a educação profissional se dá em relação à empregabilidade, ao mercado de trabalho. Por isso,

A noção de competências assume a instrumentalização como princípio máximo de toda experiência vital. Os conhecimentos são esvaziados, e colocados no âmbito da experiência e da sensibilidade individual. A pedagogia das competências diz que é preciso moldar com maior precisão e capacidade de domesticação possível o comportamento do trabalhador, dos jovens de um modo geral. Quando se fala em ‘valores da cultura de trabalho’ não é do trabalho que se fala, e sim das necessidades do capital. As competências são usadas para garantir desempenho eficiente e eficaz para atividades de trabalho (Gomes, 2010).

Outra proposta do governo que trouxe contradições em relação ao Decreto n. 5.154/2004 e parece retroceder no que diz respeito à educação integral foi a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei 12.513, de outubro de 2011, o qual tem como objetivo:

(...) ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os

³¹ De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o parecer definitivo das novas DCNEM foi elaborado pelo Professor Aparecido José Cordão, que incorporou – de maneira fragmentada e sem que se alterasse a estrutura central de sua proposta – algumas expressões do documento alternativo elaborado pelo Grupo de Trabalho.

cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa.

Apesar do programa ter como finalidade o aumento do número de vagas, segundo o texto *Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional*, publicado pela Revista Retratos da Escola (2011, p. 179), sua estrutura “ameaça o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio”. Isso porque, como pontuado no texto, ao invés de direcionar todos os recursos para o fortalecimento e expansão da rede pública, ao estabelecer parcerias com o setor privado, abre um mercado para as empresas educacionais e investe recursos na manutenção de alunos em suas redes. Além disso, por estar a educação profissional nas mãos do setor privado, permite-se uma formação mais aligeirada, respondendo demandas imediatistas do capital e distanciando-se da proposta de formação integral na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Marise Ramos, também de acordo com reportagem de Leal (2010), reflete acerca das conquistas e dos retrocessos com relação à educação profissional no Brasil e explica que, como medida compensatória, da mesma forma que ocorreu nos anos de 1950 a 1970, a oferta de ensino profissional de qualidade à classe trabalhadora, apesar de contraditória, pode ser entendida como positiva. No entanto, ela afirma que:

Ela não é positiva se mantida sob a lógica economicista, porque é mais uma ideologia e reforça uma lógica dual de educação profissional para o mercado de trabalho. Nesse contexto, há contradições que são acirradas em benefício da classe trabalhadora. Precisamos nos apropriar disso e defender a educação profissional no sentido de torná-la pública, de qualidade, relacionando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2010).

Assim, podemos pensar que o Pronatec ao mesmo tempo em que aumenta as possibilidades de acesso à educação profissional para os trabalhadores também reforça velhas ideologias, pela prática que se institui na vinculação ao setor privado, o qual discretamente passa a administrar e direcionar a educação para atender às exigências econômicas, o que é contrário à ideia de uma educação cujo trabalho é seu princípio educativo. Como afirma Virgínia Fontes, de acordo com Leal (2010),

A nossa perspectiva de ensino integrado é inteiramente oposta, voltada amplamente para a questão das humanidades, para a cultura, a arte, o pensamento crítico e a implantação do ser no mundo, não busca a adequação e conformação desse ser no mundo como ele é. Essa é a diferença entre o horizonte emancipador e a escola que se constrói para forjar trabalhadores dóceis (Fontes, 2010).

Diante de todo o exposto, apesar das contradições que ainda permeiam as políticas relacionadas ao ensino médio, é preciso considerar os avanços que gradualmente foram sendo conquistados, em especial no que tange à ampliação do acesso a esse nível de ensino. Contudo, é preciso ter claro que essa ampliação de matrículas ainda não corresponde à universalização do ensino médio proposta nos documentos e políticas educacionais.

Para além disso, deve-se ainda considerar a qualidade de ensino ofertada. Os estudos de Kuenzer (2010) e Brandão (2011) indicam que a preocupação com a qualidade deve ser um dos principais focos de trabalho a partir de agora. Segundo eles, é preciso investir muitos recursos no ensino médio, fazendo melhorias desde a estrutura física até os aspectos pedagógicos. Nas palavras de Kuenzer (2010, p. 869):

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional, esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isso significa dizer que **a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade**, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos seus alunos (grifos nossos).

Nessa linha de busca pela qualidade, por meio da Portaria Ministerial nº 1.140 /2013, foi estabelecido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³². A partir de ações

³² Para mais informações sobre o Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio sugerimos acessar http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5 .

estratégicas articuladas e desenvolvidas em conjunto pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, assumiu-se o compromisso com valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de toda a rede de ensino médio público e também a realização de nova organização curricular, por meio do Programa Ensino Médio Inovador.

Em 2014, após amplos debates e inúmeras emendas acrescentadas, foi sancionada a Lei nº 13.005, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024³³. Nele foram definidas metas para todos os níveis de ensino, incluindo as formas de financiamento e a aplicação de recursos públicos, que devem ser ampliados até atingir no mínimo 10% do PIB, até o final do decênio. Com relação ao ensino médio, foi estipulada a seguinte meta: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (PNE 2014/2024, p. 33). Ainda foram estabelecidas metas para o aumento da qualidade, aumento da escolaridade das pessoas de 18 a 29 anos, triplicação de matrículas no ensino profissional e técnico de nível médio, melhoria na formação dos professores da educação básica e a meta de assegurar condições para efetivação da gestão educacional democrática.

Como pode ser constatado, estão sendo instituídas no plano legal determinações para a modificação desse cenário, mas muito ainda precisa ser feito para que elas sejam materializadas e resultem em verdadeira democratização do ensino com qualidade. Pois, como já foi discutido, na organização das políticas educacionais, tem predominado a lógica da classe dominante no País, com diferenciação de oportunidades para as pessoas de acordo com a classe social a qual pertencem, o que de fato só poderá ser superado mediante intensas mudanças estruturais na organização do sistema de produção de nossa sociedade.

Tendo em vista o número significativo de leis relacionadas ao ensino médio apresentadas ao longo do texto, por meio das quais buscamos reconstruir o processo de elaboração desse nível de ensino ao longo da história, elaboramos um quadro (Quadro 1) no qual apresentamos novamente, mas de maneira resumida, os principais marcos da trajetória. Com isso, pretendemos possibilitar uma melhor visualização das determinações legais acerca do ensino médio e facilitar a compreensão da dinâmica histórica de sua construção. Ressaltamos que as informações nele contidas englobam os dados referentes ao século XX, apresentadas na primeira seção, bem como as relacionadas ao século XXI, destacadas nesta seção.

³³ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 pode ser lido na íntegra em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

Quadro 1: História da construção do ensino médio a partir dos principais marcos normativos.

PERÍODO	GOVERNO BRASILEIRO	DOCUMENTO	CONTEÚDO
1931-1932	Getúlio Vargas	Reforma Francisco Campos – conjunto de Decretos nº 19.890/31 e 20.158/31	Decreto nº 19.890/31 – Organização do Ensino Secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). Decreto nº 20.158/31 – organização do Ensino Comercial (Influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932).
1932	Getúlio Vargas	Manifesto dos Pioneiros	Proposição – por um grupo de educadores – de um sistema de educação unificado, tendo o Estado uma ação objetiva. Reivindica escola pública laica e gratuita como direito de todos, fundamentada nos princípios educativos da Escola Nova.
1934	Getúlio Vargas	Constituição de 1934	Fixação do Plano Nacional de Educação e estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.
1937	Getúlio Vargas	Constituição de 1937	Supressão dos avanços conquistados na área da educação na constituição anterior, com a desobrigação do Estado de manter e expandir o ensino público.
1942-1946	Getúlio Vargas	Reforma Capanema – Leis Orgânicas do Ensino	Extinção dos cursos complementares, que foram substituídos por cursos médios de 2º ciclo, nomeados de cursos colegiais de dois tipos: colegiais e científicos (3 anos de duração), cujo objetivo era a preparação para o Ensino Superior. Os cursos de formação profissional (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao ensino superior.
1942	Getúlio Vargas	Lei Orgânica do Ensino Industrial	Criação das bases para a organização do sistema de ensino profissional para a indústria: SENAI (1942) e SENAC (1946).
1946	Gaspar Dutra	Constituição de 1946	A União passa a ter como atribuição a fixação de diretrizes e bases da educação nacional.
1961	João Belchior Marques Goulart	Lei 4024/61 – LDB	Estruturação do ensino médio em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), integra pela primeira vez o ensino profissional ao sistema regular de ensino e confere equivalência entre ambos.
1971	Emílio Garrastazu Médici (Governo Militar)	Lei Nº 5692/71	Criação do ensino de 1º e 2º graus, torna o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante e o unifica pela substituição do ensino propedêutico e profissionalizante.
1982	João Batista de Oliveira Figueiredo	Lei nº 7044/82	Extinção da escola única de profissionalização obrigatória.

1988	José Sarney	5ª Constituição da República – Constituição de 1988, “Constituição Cidadã”	Abre condições institucionais para mudanças na educação, discutidas desde a década de 1970.
1996	Fernando Henrique Cardoso	Lei 9.394/96 – LDB	Inclui o Ensino médio como parte da educação básica e estabelece sua obrigatoriedade e gratuidade
1997	Fernando Henrique Cardoso	Decreto nº 2.208/97	Separa o EM da educação profissional, estabelecendo caminhos distintos e independentes para ambos.
1998	Fernando Henrique Cardoso	Parecer CEB/CNE nº 15/98	Formulação de proposições reforma do Ensino Médio.
1998	Fernando Henrique Cardoso	Resolução CEB/CNE n.º 3/98	Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.
2001	Fernando Henrique Cardoso	Lei nº 10.172/2001 PNE 2001-2010	Estabelecimento de metas no âmbito educacional para o decênio – 2001-2010.
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Seminários Nacionais “Ensino Médio: construção política” e "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas"	Realização de discussões sobre os novos rumos do ensino médio.
2004	Luiz Inácio Lula da Silva	Decreto nº 5.154/2004	Revoga o Decreto n. 2.208/97 e possibilita a rearticulação entre ensino médio e ensino profissional.
2007	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 11.494/07	Estabelece a integração entre ensino médio e educação profissional e regulamenta o Fundeb, definindo um recurso específico para esse nível de ensino.
2008	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 11.741/08	Reforça a integração entre Ensino Médio e Profissional.
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria nº 971/09	Instituição do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Emenda Constitucional nº 59, de 2009	Reforça o direito ao ensino médio público a todos, a partir de 2016, por constituir-se etapa final da educação básica.
2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010	Aprovação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.
2011	Dilma Vana Rousseff	Parecer CNE/CEB nº 5/2011	Definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente para o Ensino Médio.
2011	Dilma Vana Rousseff	Lei 12.513, de outubro de 2011	Instituição do Pronatec e consequente aumento do número de vagas para o ensino técnico.
2013	Dilma Vana Rousseff	Portaria Ministerial n.º 1.140 /2013	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual o MEC e as secretarias estaduais de educação assumem

			o compromisso de realizar ações que visem conduzir à melhoria da qualidade do ensino médio público.
2014	Dilma Vana Rousseff	Lei nº 13.005 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos documentos legais e demais referências utilizadas na construção do texto.

Ao consideramos o que foi exposto até o momento, o que pudemos constatar foi que, desde o momento em que começaram a ser delineadas as primeiras políticas educacionais para esse nível de ensino, a cisão social entre ricos e pobres se fez presente, havendo um tipo de ensino destinado à classe privilegiada, composta por membros da elite, e outro tipo às pessoas da classe desfavorecida, a classe dos trabalhadores. Tal cisão explica-se pela inerente divisão de classes do sistema capitalista e pelo interesse político em se manter essa estrutura econômica e social, sendo a escola, da forma como se encontra estruturada, um dos instrumentos que auxiliam nessa manutenção.

Por esse motivo, é possível perceber que nem mesmo nos momentos de maior efervescência dos discursos de educação para todos as políticas públicas instituídas foram pautadas realmente com a proposta de verdadeira universalidade do ensino. Ao contrário disso, sua organização permaneceu submetida à demanda do capital e aos interesses da burguesia.

Como argumenta Saviani (2005), é preciso lutar pela educação da classe trabalhadora e por uma escola que adote uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia que valorize os conteúdos e promova a emancipação dos sujeitos por meio da aquisição do conhecimento construído pela humanidade. Só assim a escola de fato será um espaço que auxilia no processo de mudança, de construção de uma nova sociedade. Pare ele, a escola pode e deve contribuir para a transformação, e não para a manutenção das desigualdades sociais.

Com isso em mente, ao percorrermos a história do ensino médio, fica o questionamento com relação à validade e à eficácia da maioria das mudanças legais realizadas. Em que medida elas de fato contribuíram para a democratização do conhecimento? Sabe-se que, apesar das inúmeras e diferentes reformas feitas no ensino médio – no que concerne aos seus objetivos, diretrizes curriculares, promoção da formação geral ou técnica –, na ponta onde se encontram os alunos, tais mudanças não conseguiram resolver verdadeiramente problemas antigos, como os altos índices de repetência e evasão, de forma que ainda se fazem presentes no rol de situações a serem superadas atualmente. Em outras palavras, a verdadeira

democratização do saber para todos ainda não aconteceu, e a exclusão permanece cruel, embora metamorfoseada, tendo assumido diferentes formas ao longo da história.

Inicialmente, a exclusão era clara pela ausência de instituições públicas de ensino médio; na sequência, ela se manteve pelo número reduzido de vagas e também pela diferenciação de possibilidade de acesso aos egressos dos cursos gerais e técnicos ao ensino superior; atualmente, por sua vez, a exclusão se dá por meio da baixa qualidade de ensino a que a maioria dos estudantes pobres têm acesso.

Essa baixa qualidade, além de não promover de fato a apropriação dos conteúdos, não motiva os estudantes para a atividade de estudo e, conseqüentemente para a frequência à escola, o que leva muitos estudantes a desistirem. Essa desistência pode se expressar tanto pelo abandono físico do espaço escolar quanto pela não participação nas atividades de sala ou por uma participação descompromissada. Assim, além de excluídos do processo de aprendizagem nesse nível de ensino, esses estudantes também ficam automaticamente excluídos da possibilidade de darem continuidade aos estudos, tendo em vista a inviabilidade de competirem em igualdade de condições com estudantes das classes privilegiadas, nos processos vestibulares, cada vez mais seletivos, sendo este outro problema da realidade educacional brasileira.

E, como um círculo vicioso, a baixa escolaridade reduz ainda mais as chances de emprego, o que resulta na manutenção de sua exclusão social. Vale apontar que, embora saibamos que a educação não possua o papel de redentora de nossa sociedade – que tem em seu sistema de produção capitalista a divisão de classes como condição –, tampouco podemos acreditar que sem ela é possível promover qualquer tipo de superação. Portanto, apesar da ampliação do acesso ao ensino médio no final do século XX e início do século XXI no Brasil, consideramos necessário relativizar as conquistas, uma vez que ainda há um longo e árduo caminho a ser construído a fim de que a educação se efetive como direito de todos. É preciso lutar por melhores condições de infraestrutura, por qualificação e valorização dos professores, por verdadeira gestão democrática; enfim, por qualidade de ensino. É preciso resgatar o espaço da escola como espaço para o conhecimento científico, visando a promoção do desenvolvimento do humano nos alunos. Como argumenta Kuenzer (1988, p. 125):

(...) há que se defender para os trabalhadores em geral o direito ao acesso à cultura sob todas as suas formas; como já se afirmou anteriormente, a efetiva democratização do saber só ocorrerá quando a todos for facultado o acesso ao saber socialmente produzido, com a mesma qualidade, ao qual historicamente tem tido acesso apenas

uma pequena parcela da população...

Em concordância com a afirmação de Kuenzer, consideramos que, somente quando a educação atingir um nível de qualidade que garanta a aquisição do conhecimento construído pelos homens e também quando a aprendizagem destes resgatar seu sentido, poderemos falar em democratização do saber.

Diante disso, é preciso pensar como o processo educativo se efetiva na escola atualmente e o quanto ela tem se tornado um espaço “desinteressante” para os jovens. Que importância ela ocupa em suas vidas? Por que a frequentam? Apenas por obrigação? De maneira mecânica, seguindo o curso traçado socialmente com a promessa um tanto fragilizada de um futuro melhor?

Ao longo dos anos, trabalhando com jovens que estão cursando o Ensino Médio (tanto em escolas públicas, como em instituições particulares), bem como com os pais desses jovens, deparamo-nos com problemas semelhantes: de um lado muitos jovens desmotivados, que não entendem por que devem estudar aqueles conteúdos e, conseqüentemente, assumem posturas pouco ou nada ativas na construção de seu saber. De outro, pais que tentam explicar o “valor da educação” como porta para o sucesso profissional, para o alcance de “uma vida melhor”, embora tal discurso fique no vazio, não mobilizando os jovens para o estudo.

Discussões a respeito de possíveis mudanças no currículo entram em pauta sempre que o assunto são os problemas de evasão no ensino médio. Mas isso seria suficiente? São os conteúdos trabalhados ou a forma fragmentada e descontextualizada como são trabalhados, que os tornam sem sentido? Com que objetivos são ensinados? Nos espaços privados, percebemos uma vinculação direta dos conteúdos estudados com os que serão cobrados nos concursos vestibulares. E essa é uma vinculação que pode até mobilizar alguns estudantes que tem o ensino superior como foco, em especial, os que optam por cursos mais concorridos e precisam atingir melhores níveis de pontuação nos exames. Contudo, em nossa experiência, mesmo em espaços altamente organizados e com ótimas condições físicas, boa equipe de profissionais disponíveis, monitorias, cursos extras, entre outros, percebemos que o estudo também se apresenta ausente de sentido para muitos alunos.

E quando o ensino superior é um sonho distante, uma possibilidade remota, como para muitos dos estudantes do ensino médio da escola pública? Para que estudar aquela gama de conteúdos, todas aquelas disciplinas? Ainda, em que condições concretas isso é feito, quais os recursos materiais e humanos disponíveis na rede pública? Como é sabido, a maioria das escolas públicas ainda não dispõem de infraestrutura adequada, muitas não possuem nem as

condições mínimas, considerando também que há uma variação entre as regiões do País³⁴. Entre as escolas que oferecem ensino médio, na rede estadual e na federal, as instituições federais contam com melhor infraestrutura, mas atendem apenas aproximadamente 1% dos estudantes de ensino médio da rede pública. Seus professores possuem maior qualificação, mestrado ou até doutorado, e são bem remunerados.

No presente momento, não podemos deixar de mencionar que, devido a essa precariedade em que se encontra a rede estadual de educação, estamos assistindo às greves de professores, exigindo reajuste salarial, e ocupações de estudantes em escolas públicas estaduais de vários estados brasileiros³⁵, que lutam por melhores condições estruturais. Assim, se por um lado percebemos em muitos alunos uma falta de motivação para os estudos, por outro vemos também jovens engajados em movimentos que visam exigir melhores condições educacionais. Diante desse cenário, repleto de contradições e lutas, consideramos importante levantar junto aos estudantes qual o sentido do ensino médio para eles, como público alvo desse nível de ensino.

Apoiados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural – que postula que os sentidos se traduzem em motivos, e estes por sua vez suscitam as atividades e suas ações, e entende que, para que haja aprendizagem é preciso que os estudantes assumam uma postura ativa frente aos estudos, ou seja, para que os adolescentes e jovens do ensino médio se apropriem de fato dos conhecimentos científicos no espaço escolar, é preciso que os motivos sejam molas propulsoras dessa atividade – decidimos realizar o presente estudo. Isso porque temos a hipótese de que a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao ensino médio pode contribuir para a análise e o estabelecimento de alguns nexos causais acerca do desinteresse, baixo rendimento e conseqüente evasão escolar.

Sendo assim, na próxima seção, apresentaremos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, abordagem teórica escolhida para embasar nossas análises e discussões,

³⁴ Sugerimos a leitura da notícia divulgada em junho de 2013, disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>, na qual são apresentados dados de um estudo realizado em parceria por pesquisadores da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. De acordo com o estudo, menos de 1% das escolas brasileiras tem estrutura ideal.

³⁵ Segundo notícia disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/05/movimento-que-inspirou-alunos-da-capital-comecou-em-sao-paulo-5800918.html>, em novembro de 2015, o movimento de ocupação de escolas em São Paulo era um protesto em relação ao fechamento de 96 escolas estaduais e remanejamento de mais de 300 mil alunos. Posteriormente, já no início de 2016, o movimento inspirou no Rio de Janeiro, outro movimento de ocupação dos prédios de escolas estaduais por estudantes que reivindicam melhores condições de infraestrutura nas escolas, merenda escolar, mudanças no currículo, melhor remuneração para os professores, enfim, uma educação melhor. Tal movimento se espalhou por outros estados, como Goiás e Rio Grande do Sul, e foi retomado também em São Paulo.

devido a seu caráter crítico, no qual os fenômenos sociais são entendidos em suas relações concretas e históricas.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SENTIDO, SIGNIFICADO, ATIVIDADE E FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA

Nessa seção buscamos apresentar alguns dos principais pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a análise dos dados de nossa pesquisa junto aos estudantes do ensino médio será construída com base em tais pressupostos.

Para tanto, inicialmente faremos um breve histórico acerca da construção da Psicologia Histórico-Cultural como ciência, para melhor situar as ideias que embasam essa teoria. Na sequência, explicitaremos a concepção de homem e os conceitos centrais de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nessa abordagem. Por fim, discorreremos sobre o processo de construção de sentido, significado e formação de consciência, conceitos diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa.

3.1. A Psicologia Histórico-Cultural e sua construção na história

Principal escola da psicologia soviética, a Psicologia Histórico-Cultural foi construída especialmente pela famosa “troika”, composta por Lev Sememovich Vigotski³⁶ (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), três pesquisadores que se uniram com o objetivo de criar uma nova psicologia³⁷. Nas palavras do próprio Lúria (2014, p. 22), “Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”.

Esse novo modo de estudo psicológico tinha como base filosófica e metodológica o marxismo, ou seja, o materialismo histórico dialético e, portanto, inaugurava de fato um novo olhar acerca do psiquismo humano, que passava a ser entendido a partir das categorias de análise marxistas, tais como materialidade, historicidade, unidade, contradição, luta de classes, superação.

Certamente, a ideia de superação estava presente na intenção de seus teóricos, que viviam um momento de radicais mudanças sociais, as quais suscitavam o surgimento de novas respostas por parte da ciência. Vale ressaltar que, de acordo com o próprio Vigotski (1996), a necessidade de uma nova psicologia surgiu da prática social, que não podia mais ser explicada

³⁶ O nome de Vigotski aparece escrito de diversas formas na língua portuguesa: Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii. Ao longo deste trabalho, utilizaremos “Vigotski”, entretanto, nas referências, manteremos as grafias constantes em cada obra citada.

³⁷ De acordo com Asbahr (2011), além da troika, outros pesquisadores colaboraram para a construção da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvendo pesquisas em muitas universidades da ex-URSS. No entanto, a construção deste texto baseia-se principalmente nas obras de Vigotski e Leontiev.

a partir das concepções de homem advindas da “velha psicologia”. Como pontua Tuleski (2008, p. 93):

Para ele, a Revolução decretou a crise das explicações reducionistas em psicologia e impulsionou a criação da nova pedagogia, pela necessidade da psicologia de deixar de ser uma ciência pura, desligada aparentemente das necessidades reais, e tornar-se uma ciência capaz de solucionar os problemas postos pela prática social.

De acordo com Tuleski (2008), ao adotar os pressupostos e o método marxista, os estudos realizados por Vigotski unificaram corpo e mente em assim, distanciaram-se da psicologia existente, classificada em duas grandes correntes: a idealista, que tinha os aspectos subjetivos como objeto da psicologia; e a materialista, que buscava compreender o homem a partir dos estudos de seu corpo, seus reflexos, suas sensações, seu comportamento, ou seja, objetivamente.

Em seu texto de 1927, *O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica*, Vigotski analisa as diversas correntes e teorias psicológicas, destacando o que considerava como positivo e fazendo críticas muito bem fundamentadas em relação às afirmações teóricas e ao trabalho metodológico com que discordava. Nesse texto, ele expôs com maestria a urgente necessidade de se criar uma psicologia geral, que unificasse o objeto da ciência psicológica, ou seja, acabasse com a cisão entre o objetivo e o subjetivo.

A partir de uma minuciosa e cuidadosa análise das abordagens psicológicas desenvolvidas até então, ele chegou à conclusão que a psicologia vivia uma crise metodológica e propôs para sua superação o desenvolvimento de uma psicologia marxista, na qual o homem seria entendido em sua integridade (mente e corpo), dentro da cultura e da história.

A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: **tudo** que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia **científica** em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (Vigotski, 1996, p. 415, grifos do autor).

Ele propunha a criação de uma única psicologia, uma psicologia geral, fundamentada no marxismo. No entanto, segundo Asbahr (2011), Vigotski não transpôs de maneira simplista

os pressupostos marxistas para a campo psicológico, mas apropriou-se de tais pressupostos e também de seu método para construir a nova psicologia. Como a autora diz:

Vigotski tinha clareza de que a apropriação direta dos conceitos marxistas pela ciência psicológica, sobrepondo conceitos sociológicos e econômicos aos fenômenos psíquicos, resultaria em uma compreensão mecânica e reducionista de Psicologia. Assim, um de seus méritos foi a apropriação do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural e não como uma colagem das citações de Marx na Psicologia. Faz isso de maneira criadora, levantando elementos para elaborar uma teoria que permita conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano (Asbahr, 2011, p. 25).

Leontiev (1983) assinala que, no início dos anos de 1920, alguns pesquisadores, entre eles Kornilov³⁸, trouxeram as ideias marxistas para a psicologia, utilizando-as principalmente para fazer uma crítica ao idealismo presente nessa ciência. No entanto, o autor afirma que foi somente a partir dos trabalhos de Vigotski que “(...) a importância do marxismo para a psicologia começou a ser compreendida de uma forma mais completa”³⁹ (p. 14, tradução nossa). Luria (2014) complementa expondo que Vigotski era, entre eles, o maior teórico do marxismo, e sua compreensão metodológica, trazida para os estudos da psicologia, definitivamente deu a direção para os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, até o momento em que,

Nossos métodos tornaram-se cada vez mais sofisticados e nossas teorias, cada vez mais meticolosas e mais fortes. Em poucos anos, os conceitos formulados por Vigotskii foram amplamente aceitos, e, finalmente, tornaram-se a base da principal escola da psicologia soviética (Luria, 2014, p. 33).

Tuleski (2008), em seu livro *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*, faz um resgate do contexto em que viveu o autor, deixando claras as bases materiais sobre as quais foram construídas as ideias dessa psicologia revolucionária, o momento de “(...) intensas lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30” (p.71).

Essa retomada do contexto histórico, que, segundo a autora, foi se perdendo ao longo de traduções e recortes que a deixaram distorcida – ao ponto de tornar-se referência na

³⁸ Segundo Leontiev (1983), K. N. Kornilov publicou, em 1926, um manual com o título *Manual de psicologia exposto a partir do ponto de vista do materialismo dialético*.

³⁹ Original: (...) la importancia del marxismo para la psicología comenzó a comprenderse de una forma más completa (p.14).

educação na atualidade, quando o neoliberalismo se encontra em plena vigência – demonstra o quão abstrato tornaram-se os seus conceitos, descolados da realidade em que foram gerados, de maneira a passarem até a ser utilizados para a defesa de ideias contrárias às defendidas por Vigotski.

Assim como a própria Psicologia Histórico-Cultural tem na historicidade um de seus principais pilares para a compreensão do homem, compartilhamos da inegável necessidade de se considerar os aspectos históricos que fizeram parte da construção dessa teoria, para entendê-la como produto de um momento, e não como resultado apenas do brilhantismo e do desejo de algumas pessoas. Como bem explica Tuleski (2008, p. 71):

Recuperar a historicidade do pensamento de Vygotski significa, antes de tudo, pensar sua concepção teórica à luz da história, ou seja, como projeto coletivo pós-revolucionário, tal como se fez, sem julgar os acontecimentos como produto de boas ou más intenções dos homens, ou como fruto de equívocos teóricos ou práticos. Neste sentido, Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período.

Quais eram as questões que se impunham naquele momento? Que importância o desenvolvimento da ciência assumia na Rússia pós-revolucionária? Sobre esses aspectos, Tuleski (2008) expõe que no momento pós-revolução de 1917 a Rússia enfrentava uma intensa luta de classes e foi desfeita a aliança entre o campesinato e a burguesia, uma vez que tinham interesses antagônicos. O país sofria os efeitos da guerra civil e das intervenções estrangeiras e encontrava-se em meio a dois processos revolucionários contraditórios: o dos proletários e dos burgueses. Nessa conjuntura,

Empreender o desenvolvimento do país de forma geral, isto é, no campo e nas cidades, garantir o mínimo para a sobrevivência de todos, passaria, necessariamente, pela industrialização intensa e abrangente. A industrialização, por sua vez, dependeria do avanço técnico e da qualificação dos trabalhadores recém-saídos do campo. Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para encaixar-se em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão-de-obra disponível. A história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas constantes do

ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie⁴⁰ (Tuleski, 2008, pp. 80-81).

É nesse contexto que a compreensão do homem em sua essência, de como ele aprende, de como ele se desenvolve, tornam-se imperativos. É preciso que a ciência ajude a encontrar respostas para solucionar os problemas concretos. Portanto, não há mais espaço para teorias abstratas, distantes do real.

Assim, tendo se apropriado da compreensão de mundo e de ciência marxistas – em que as ideias são consideradas em estreita relação ao mundo material, ou seja, ao contexto econômico, político e social concreto vivido pela sociedade em cada momento histórico –, Vigotski e seus colaboradores elaboraram os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural considerando o homem como ser social. Vale apontar que, aqui, o conceito de ser social vincula-se a ideia de que o homem se faz homem nas relações sociais, construídas por ele. Assim, é ao mesmo tempo produtor e produto dessa sociedade.

Com o intuito de tornar mais claro como se dá esse processo, buscaremos, no próximo item, a partir da explanação de alguns conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, trazer elementos que possam contribuir para a compreensão do homem como ser social e, portanto, do caráter histórico de seu psiquismo.

3.2. O processo de humanização e o desenvolvimento psíquico

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem se constrói nas inter-relações que estabelece com os outros e com o meio. Ele se faz homem a partir da apropriação da cultura, dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

De acordo com Leontiev (2004), esse processo de apropriação do que foi produzido pela humanidade promove no homem o desenvolvimento de “novas aptidões”, de “novas e também mais complexas funções psíquicas”, ou seja, por meio desse processo de aquisição da produção humana cada indivíduo se humaniza. Ele não está pronto ao nascer, não é homem apenas por sua condição biológica, mas é um produto da história da humanidade. Sendo assim,

⁴⁰ Para melhor compreensão desse contexto, sugerimos a leitura do livro de Silvana Calvo Tuleski *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*, em especial o capítulo 2, *Da revolução material à revolução psicológica – as bases da psicologia comunista de Vygotski*.

é um ser cultural, marcado pelas condições concretas de sua existência. Como explica Leontiev (2004), “podemos dizer que cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 285 – grifos do autor).

Essa afirmação traz consigo uma ruptura em relação a muitos estudos realizados na psicologia da época, que estabeleciam uma correspondência direta entre o animal e o homem. Além disso, quebra com a concepção universal de natureza humana, que retira do aspecto biológico a explicação para o comportamento do homem. Mas, diante dessa afirmação, surge o questionamento: se o homem não nasce com as características que lhe tornam humano, como elas se desenvolveram originalmente, no início da história da humanidade?

Apoiados nas concepções de Marx e Engels acerca do processo de diferenciação entre o homem e o animal, Vygotsky e Luria (1996) explicam que é no desenvolvimento histórico do comportamento humano que se encontra a chave dessa diferença, e não nos aspectos biológicos. É a partir do momento que o homem começa a dominar a natureza, e não apenas a adaptar-se a ela, que se inicia o processo de diferenciação entre homem e animal. Como eles mesmos descrevem:

O uso e a invenção de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o principal pré-requisito psicológico de desenvolvimento histórico do comportamento. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra (Vygotsky & Luria, 1996, p. 52).

Leontiev (2004) explica que esse longo processo englobou uma série de estágios, passando inicialmente pela preparação biológica, depois pelo início da fabricação de instrumentos e primitiva organização do trabalho em sociedade, embora nesse momento a formação do homem ainda estivesse submetida às leis biológicas e, portanto, transmitida hereditariamente. Ao produzirem os instrumentos e organizarem-se para a realização da atividade prática, o trabalho, e, com ela, darem início à elaboração da comunicação pela linguagem, gradativamente foram desenvolvendo novas características anatômicas, tais como:

o desenvolvimento da mão com polegares opostos; o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e da linguagem; as mudanças na estrutura anatômica cerebral. Assim, sua ação passava a interferir em sua formação biológica.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (...) Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual – o **Homo sapiens**. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (Leontiev, 2004, p. 281, grifos do autor).

Em síntese, para Leontiev (2004), o processo de humanização dos homens teve início com o desenvolvimento do trabalho, “uma atividade criadora e produtiva” (p. 283), a qual exigiu que eles se organizassem coletivamente e criassem a linguagem para se comunicarem.

Faz-se necessário ressaltar que a categoria “trabalho” foi apropriada pela Psicologia Histórico-Cultural da teoria marxista. Segundo Marx (1983), o trabalho é categoria fundante da humanidade. Para ele,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

Sendo assim, segundo Leontiev (2004), pela atividade do trabalho, os homens foram criando instrumentos (ferramentas) para satisfazerem suas necessidades, bem como os meios de produção e, nesse processo, desenvolveram também a linguagem, o conhecimento e a

ciência. Além disso, o desenvolvimento desses conhecimentos (práticos e teóricos) foram sendo incorporados aos seus produtos (materiais, intelectuais e ideais), de forma que todo tipo de aperfeiçoamento realizado nas ferramentas, nos meios de produção ou nos produtos elevou o grau de desenvolvimento histórico do homem. É por isso que Leontiev afirma (2004, p. 284):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Considerando as afirmações realizadas, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, ao produzirem os instrumentos, os homens produziram a si mesmos como homens, desenvolvendo um psiquismo propriamente humano.

E foi exatamente na tentativa de lançar luz acerca da estruturação e do funcionamento desse psiquismo como produto do desenvolvimento cultural do homem, realizado em suas relações concretas, que Vigotski desenvolveu intensos estudos sobre linguagem – entendida como sistema simbólico – e sobre o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Nesse processo, ele também elaborou seus conceitos de funções psicológicas superiores, aprendizagem e desenvolvimento, os quais explicaremos brevemente no decorrer do texto.

Segundo Vygotsky (1995), assim como o homem constrói e se utiliza de ferramentas para a resolução de um problema prático, ele inventa e emprega signos como meio auxiliar para resolver alguma tarefa psicológica. Mas o que são signos? Vygotsky (1995, p. 53) assim os define:

Chamamos signos os estímulos – meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto estimulação; outorgando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria e alheia – é um signo.⁴¹

⁴¹ Original: Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de auto estimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo (p. 53).

Nesse sentido, ferramenta (instrumento concreto) e signo possuem uma função mediadora, isto é, fazem a mediação entre o homem e o mundo, de maneira que essa relação não é direta, como no caso dos animais, mas é mediada pelos objetos criados pelo próprio homem. Contudo, apesar de ambos terem essa função mediadora, ferramenta e signo diferenciam-se devido as suas orientações se darem em sentidos opostos, um se orienta para fora e o outro, para dentro, como o autor explica neste trecho:

A diferença, essencial, entre o signo e a ferramenta, é a base da divergência real de ambas as linhas, é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é um meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, bem em sua própria conduta, bem na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos⁴² (Vygotsky, 1995, p. 62, tradução nossa).

Os signos, construção humana, permitem a comunicação entre os homens e, à medida que são internalizados, ou seja, passam do intersíquico para o intrapsíquico, convertem-se em instrumentos internos. Estes, por sua vez, possibilitam a relação do homem consigo mesmo e a formação das funções psicológicas superiores e da consciência.

Vygotsky (1995) afirma que, para compreender o psiquismo humano, é preciso estudar o que é especificamente humano, ou seja, as funções psíquicas superiores. Portanto, não é possível entender o homem em sua complexidade como ser social a partir dos estudos com animais, de base biológica, centrados nas funções elementares.

Sendo assim, Vygotsky (1995) buscou, no estudo das funções rudimentares do homem primitivo, a chave de um método – a reconstrução histórica – para a compreensão do processo de formação das funções psicológicas superiores, uma vez que, para ele, as funções

⁴² Original: la diferencia, esencial, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos (p. 62).

rudimentares presentes nas formas culturais superiores do comportamento “nos permitem comparar geneticamente os sistemas inferiores com os superiores e nos dão um ponto de apoio para focar historicamente as funções psíquicas superiores e relacionar a psicologia do homem primitivo com a psicologia humana superior”⁴³ (p. 41).

Isso porque ele entende que as funções rudimentares se encontram no extremo oposto em relação às funções psíquicas superiores, sendo ambas partes de um mesmo sistema de conduta, e devem ser entendidas historicamente, em seu movimento. A partir de seus estudos, o autor explica que, ao introduzir estímulos artificiais, o homem passou a determinar, de antemão, sua própria conduta, orientando-a. Um exemplo disso é a ação de fazer um nó em um lenço para ajudá-lo a lembrar-se de algo. Assim, em seu processo de memorização, o homem passou a utilizar-se de um instrumento auxiliar, o qual faz a mediação entre o sujeito e o que precisa ser lembrado. Segundo ele, essa operação é

(...) inconcebível e impossível em um animal. Neste ato específico de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e no emprego de estímulos em qualidade de instrumento da memória podemos ver, uma vez mais, a característica de um comportamento novo e especificamente humano⁴⁴ (Vygotsky, 1996, p. 49, tradução nossa).

Por meio da utilização de um instrumento de mediação, o homem sai da determinação biológica de seu comportamento e dá início ao processo de desenvolvimento das neofunções. Segundo Asbahr (2011, p. 32),

A constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se por ser mediatizada pelo signo. A linguagem tem um papel primordial na formação dessas funções na medida em que é o sistema de signos mediatizador por excelência, pois é através dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das atividades individuais e coletivas.

Tendo a linguagem esse papel essencial, estudá-la tornou-se de extrema importância. Por isso, em suas pesquisas, Vigotski (2009) buscou a compreensão de sua estrutura e

⁴³ Original: nos permiten comparar genéticamente los sistemas inferiores con los superiores y nos brindan un punto de apoyo para enfocar históricamente las funciones psíquicas superiores y relacionar la psicología del hombre primitivo con la psicología humana superior (p. 41).

⁴⁴ Original: inconcebible e imposible en un animal. En este hecho específico de introducir medios artificiales y auxiliares en la memorización, en la creación activa y el empleo de estímulos en calidad de instrumento de la memoria podemos ver, una vez más, el rasgo de un comportamiento nuevo y específicamente humano (p. 49).

funcionamento, como sistema simbólico construído a partir das situações concretas vividas pelos homens ao longo da história, compartilhado socialmente e transmitido às novas gerações. Ele buscou compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem no espaço social; como as crianças se apropriam das palavras, dos conceitos; e como esse processo produz no ser humano a sua humanidade.

Em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem* – além de fazer uma revisão acerca das diferentes teorias e formas de compreender o que é linguagem, o que é pensamento, desenvolvimento e aprendizagem e como eles se relacionam –, Vigotski (2009) constrói seus pressupostos teóricos, superando as concepções do desenvolvimento humano divididas por ele em: maturacionistas, ambientalistas e dualistas.

A concepção maturacionista considera que o desenvolvimento é determinado por fatores biológicos hereditários e, portanto, pressupõe que as diferenças entre as pessoas são inatas. Nessa concepção, o desenvolvimento é condição para que a aprendizagem ocorra, mas esta não tem uma influência sobre o desenvolvimento. O indivíduo precisa amadurecer biologicamente para estar pronto para aprender. Nesse sentido, o processo escolar em nada interfere no desenvolvimento da criança. Por sua vez, a concepção ambientalista considera que aprendizagem e desenvolvimento coincidem e atribui ao meio a influência sobre o desenvolvimento, sendo a aprendizagem um conjunto de reações a esse meio. Assim, como na primeira concepção, o indivíduo é considerado em sua dimensão biológica, sendo o ambiente algo externo a ele. Por último, a dimensão dualista busca unificar as concepções maturacionista e ambientalista, considerando também a maturação biológica como central no desenvolvimento, mas atribuindo uma importância maior à aprendizagem, que passa a ser entendida como coincidente ao processo de desenvolvimento (Vigotskii, 2014).

Como já dissemos, Vigotski se opõe a essas concepções. Para ele, ao nascer, a criança possui as condições biológicas que lhe permitem, a partir do processo de apropriação da linguagem e da cultura, desenvolver-se e tornar-se efetivamente humana, um ser histórico-social. Assim, embora necessite das condições biológicas, seu desenvolvimento acontecerá a partir da aquisição, da aprendizagem daquilo que a sociedade desenvolveu ao longo dos anos.

Nesse sentido, criança e adulto são diferentes não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. Eles diferem em sua estrutura física e psíquica. À criança é necessário ocorrer o processo de desenvolvimento, o qual não se dá apenas pelo amadurecimento biológico, mas principalmente pela aprendizagem na relação com outros homens, ou seja, por meio das mediações sociais que, por sua vez, ao serem internalizadas,

produzirão nela a formação de novas funções psicológicas, que em funcionamento e interação, gradativamente tornam-se mais complexas.

Ao considerar que a criança precisa do outro para se humanizar, Vigotski afirma que todas as atividades simbólicas da criança foram antes formas sociais de cooperação, nas quais sua relação com o mundo foi mediada pelo outro. Só depois, por meio do processo de internalização, em que a criança tem um papel ativo, essas atividades simbólicas passam ao plano intersíquico. Em suas palavras:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como **funções intersíquicas**; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como **funções intrapsíquicas** (Vigotskii, 2014, p. 114, grifos nossos).

O autor descreve o processo de aquisição da linguagem para elucidar como se dá a passagem do intersíquico para o intrapsíquico: “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotskii, 2014, p. 114).

É a partir dessa perspectiva que Vigotski afirma que o desenvolvimento ocorre em função da aprendizagem, e não o contrário. São os processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento. Para ele, “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (Vigotskii, 2014, p. 115).

Ao postular que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, Vigotski (2009) confere à educação um papel primordial para o desenvolvimento do psiquismo humano. Sendo assim, na educação escolar, o ensino oferecido deve promover o desenvolvimento, e não esperar que ele aconteça de maneira espontânea. O ensino deve ser organizado de forma a conduzir o processo de desenvolvimento, pois como afirma Vigotski (2009, pp. 331-332, grifos nossos) “(...) **só é boa** aquela aprendizagem que **passa à frente** do desenvolvimento e o **conduz**”. Entretanto, como o próprio Vigotskii (2014) aponta e como é facilmente observável, ao ensinar algo a uma criança é preciso considerar o que ela consegue aprender naquele momento. É preciso levar em consideração seu nível de desenvolvimento, sendo que ele deve ser

considerado em dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial⁴⁵.

O primeiro corresponde àquilo que a criança consegue fazer sozinha, em outras palavras, ao que ela já tem domínio, resultado de um processo já realizado. Já o segundo refere-se àquilo que a criança consegue fazer em cooperação, isto é, é preciso que haja alguém que saiba e que lhe ajude a fazer, alguém que ela possa imitar. Nessa perspectiva, a imitação (entendida amplamente como uma atividade intelectual e consciente, e não como uma ação mecânica) é considerada a forma principal em que se dá a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, pois a aprendizagem é possível quando é possível a imitação. Com ajuda, a criança aprende o novo e assim se desenvolve. O que faz hoje com a colaboração do outro, ou seja, o que está hoje em sua zona de desenvolvimento imediato alcançará, amanhã, o nível de desenvolvimento real (Vigotski, 2009).

Vigotski (2009, p. 329) também afirma que:

Em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração.

Nesse sentido, é preciso ensinar à criança o que ela ainda não sabe, mas considerando o que ela já consegue e o que está em vias de conseguir. Assim, o planejamento do ensino escolar deve ser organizado nesse espaço, nessa “zona de desenvolvimento imediato”. Só assim o ensino será eficaz. Segundo Vigotski (2009, p. 333),

Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A

⁴⁵ A expressão “zona de desenvolvimento real”, encontrada em outras traduções, é sinônimo da expressão “nível de desenvolvimento efetivo”. Da mesma forma, “zona de desenvolvimento imediato, próximo ou proximal” correspondem ao conceito de nível de desenvolvimento potencial.

pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Assim, à medida que a criança vai aprendendo, novos caminhos, novas possibilidades de desenvolvimento vão se abrindo. No entanto, Vigotski (2009) afirma que não existe um paralelismo entre esses dois processos, ou seja, não há uma relação direta entre uma aprendizagem e um conseqüente desenvolvimento imediato. Embora sejam processos interligados de maneira complexa, cada um tem seu ritmo, e a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento.

Vigotski chegou a tais formulações teóricas a partir do estudo detalhado do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na criança e sua relação com o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Suas pesquisas levaram-no à conclusão de que, embora estejam interligados, existem grandes diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos, tanto no que se refere ao seu processo de formação quanto às suas características.

Antes de expormos essas diferenças, precisamos ter claro o que é um conceito. Segundo Asbahr (2011, p. 70):

Os conceitos podem ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinados histórico-culturalmente. São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente.

De acordo com Vigotski (2009), os conceitos espontâneos são construídos a partir das experiências cotidianas da criança, em sua relação direta com os objetos. Portanto, neles são construídas generalizações com base nas semelhanças concretas dos objetos e não há uma percepção consciente de suas relações. Já os conceitos científicos são assimilados pela criança a partir da mediação do professor, que lhe apresenta os conceitos com fundamento em sua definição verbal, como uma generalização avançada, construída e organizada logicamente com base em estudos científicos.

Sendo assim, os conceitos científicos na criança são frágeis em sua empiricidade e ricos em generalizações. Ao contrário, os conceitos espontâneos são ricos em conhecimento

empírico, mas fracos na abstração, na generalização e, portanto, na conscientização de tal conceito. Vigotski (2009, p. 350) assim explica:

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento.

Vale destacar que, para o autor, os conceitos científicos são construídos a partir dos conceitos espontâneos que a criança já possui, ou seja, estão apoiados nesse conhecimento prévio adquirido pela criança. Por sua vez, ao assimilar conceitos científicos e ampliar assim sua capacidade de generalização, os conceitos espontâneos são reorganizados, são alterados qualitativamente, em uma relação dialética entre ambos os conceitos.

Vigotski (2009) explica que a entrada na escola, o contato e a assimilação do conhecimento científico produz, gradativamente, uma alteração na estrutura do pensamento da criança. Ela, então, caminha para o processo de abstração, mediante as relações de generalização que vão sendo estabelecidas entre os conhecimentos, em seus nexos mais complexos, que permitirão a tomada de consciência. Por isso, para ele, “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (Vigotski, 2009, p. 295).

Sendo assim, o ensino ocupa um papel decisivo no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. Como já dissemos, tal processo não ocorre apenas com o passar do tempo, visto que não é determinado pelo amadurecimento biológico. É preciso que sejam realizadas as mediações adequadas, que levem a criança a adquirir conhecimentos científicos e a estabelecer relações com os conhecimentos que já possui. Dessa forma, sua capacidade de compreensão do

mundo é aumentada, havendo não só um acúmulo de conhecimentos, mas uma paulatina complexificação de seu pensamento. Esse processo se estende ao longo dos anos, de maneira que, na adolescência, o pensamento assume um caráter mais complexo e o adolescente passa a operar com verdadeiros conceitos. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 228),

Com o avanço da adolescência, as formas primitivas do pensamento – sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas a segundo plano, o emprego de conceitos potenciais vai sendo cada vez mais raro e se torna cada vez mais frequente o uso dos verdadeiros conceitos, que no início apareciam esporadicamente.

Entretanto, Vigotski ressalta que o pensamento dos adolescentes e também dos adultos não opera exclusivamente com conceitos. Quando se restringem aos aspectos cotidianos, ou devido a melhores ou piores mediações realizadas em algum campo de conhecimento, coexistem conceitos e pseudoconceitos no pensamento do homem, sendo estas formas anteriores, primitivas, menos complexas dos próprios conceitos.

Em suma, o psiquismo humano se constrói a partir da aprendizagem dos sujeitos, primeiramente de forma espontânea e posteriormente de maneira organizada por meio do ensino escolar. Assim, a criança inicia a construção de seu conhecimento acerca do mundo a partir de suas vivências concretas, nas quais as relações de mediação entre os sujeitos são imprescindíveis. Nessas relações, ela vai construindo os conceitos espontâneos, com os quais opera de forma prática, mas sobre os quais não consegue ter consciência, pois seu conhecimento parte do empirismo. No entanto, quando a criança passa a ir à escola e a entrar em contato com os conceitos científicos – que já são organizados dentro de um sistema e possuem relações mediadas com os objetos –, por meio de outros conceitos, consegue generalizar e, portanto, tomar consciência sobre eles. A aquisição dos conceitos científicos, por sua vez, modifica a estrutura do pensamento, possibilitando maior capacidade de generalização e de estabelecimento de relações. Isso altera o funcionamento do pensamento qualitativamente e permite, enfim, alcançar o pensamento em conceitos.

De acordo com Vigotski (2009, p. 179), no pensamento em conceitos a palavra tem papel central, pois

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que de todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de

formação de conceitos (Vigotski, 2009, p. 179).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a palavra tem papel central na formação dos conceitos e, portanto, na consciência, pois, como explica Leal (2010, p. 90), “nela se objetivam, se sedimentam e se atualizam os conhecimentos que permitem ao homem adquirir consciência da realidade”.

Assim como a realidade se modifica, a palavra também assume diferentes significados ao longo da história. Portanto, para entendê-los é preciso considerar a evolução da língua em sua relação com o mundo concreto, com os diferentes contextos em que os significados se formam. Para Góes e Cruz (2006, p. 36), “Ao atribuir esse lugar conceitual à palavra, Vigotski toma o significado como foco de consideração”, entendendo-o como unidade de análise da relação existente entre pensamento e linguagem, sendo que o pensamento se realiza pelas palavras e estas, por sua vez, são sustentadas pelo pensamento, de maneira que o significado pertence a ambos. Destarte, como o pensamento humano se realiza pelas palavras, é preciso compreender como se dá a formação dos seus significados coletivos e como eles são incorporados pelos indivíduos, em sua singularidade, passando a ter um sentido pessoal, para só então se chegar à compreensão da consciência humana.

Tendo em vista que o presente estudo objetiva investigar os sentidos e o significado do ensino médio para os estudantes que estão nesse nível de ensino, no próximo item apresentaremos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos de significado e sentido, buscando elucidar sua relação com a atividade humana e com a formação da consciência.

3.3. Sentido, Significado, Atividade e Formação de Consciência

Antes de iniciarmos a explanação acerca dos conceitos de sentido e significado, consideramos importante pontuar que Vigotski apresentou o conceito de sentido apenas no capítulo 7, *Pensamento e Palavra*, do livro *A construção do pensamento e da linguagem*. Ao introduzir tal conceito, sem discuti-lo amplamente, deixou, por assim dizer, um espaço para o seu posterior desenvolvimento, o que foi realizado por Leontiev⁴⁶.

Sendo assim, neste item, apoiaremos nossas discussões na conceituação de Vigotski e também utilizaremos as obras de Leontiev, nas quais o autor elaborou, com maiores detalhes,

⁴⁶ Como expõe Asbahr (2011), existe uma ampla discussão entre teóricos que estudam a Psicologia Histórico-Cultural sobre se os conceitos desenvolvidos por Leontiev podem ser considerados uma continuação dos conceitos elaborados por Vigotski. Assim como a autora, considero que apesar das diferenças entre ambos, há continuidade, e não ruptura, de forma que a teoria da Atividade de Leontiev faz parte da Psicologia Histórico-Cultural.

formulações teóricas a respeito desses conceitos, cujo estudo é de grande importância para análise dos dados de nossa pesquisa.

Apoiado na categoria metodológica de unidade, que considera que as propriedades do todo estão presentes na unidade de maneira indecomponível, Vigotski (2009) conclui, a partir de seus estudos, que a unidade entre pensamento e linguagem está no **significado das palavras**:

Encontramos no **significado** da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (Vigotski, 2009, p. 398, grifo do autor).

Como não existe palavra sem significado, e todo significado é uma generalização, um conceito, que por sua vez corresponde ao ato do pensamento, o autor chega à conclusão de que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. Assim ele explica (2009, p. 398, grifos do autor):

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a **unidade** da palavra com o pensamento.

No processo de desenvolvimento da criança, a palavra vai tendo seu significado modificado, ou seja, este é inconstante, não estático. Assim, “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (Vigotski, 2009, p. 408). Por isso, a relação existente entre pensamento e palavra deve ser entendida como um processo, uma via de mão dupla, que vai “do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (409).

Vigotski (2009) buscou compreender essa relação dinâmica entre pensamento e linguagem por meio do estudo das linguagens exterior, egocêntrica e interior⁴⁷, as quais

⁴⁷ Sugerimos a leitura na íntegra do capítulo 7, *Pensamento e Palavra*, do livro *A construção do pensamento e da linguagem*, no qual Vigotski expõe detalhadamente as características das linguagens exterior, egocêntrica e

possuem diferenças tanto no que se refere à sua estrutura, como ao seu funcionamento. Entendendo que a linguagem possui uma estrutura específica de funcionamento, ele afirma que, no processo de transformação do pensamento em linguagem, o pensamento se reestrutura, modifica-se, não sendo a linguagem uma expressão direta e simples do pensamento, pois “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (2009, p. 412).

De acordo com Vigotski (2009), o pensamento é mediado externamente por meio de signos (palavras) e internamente por meio de seus significados. Os significados fazem a mediação entre pensamento e palavra. Eles são construídos socialmente ao longo da história e, portanto, guardam relação com a materialidade, com a vida social concreta. Sobre esse vínculo dos significados com a vida concreta, Leontiev afirma (2004, p. 100):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistema de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir.

Assim, ao assimilar os significados sociais, ou seja, as significações construídas ao longo das gerações e já cristalizadas, a consciência do homem se enriquece, pois não depende apenas de sua experiência pessoal. Contudo, sua consciência está sempre atrelada aos conhecimentos e pensamentos de uma época e de uma dada sociedade.

A significação enquanto fato da consciência individual não perde por isso o seu conteúdo objetivo; não se torna de modo algum uma coisa puramente psicológica. (...) A diferença não é entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular, o individual. Um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo. Poderia existir um conceito que não fosse de uma pessoa? (Leontiev, 2004, p. 101).

Como já dissemos, o processo de aquisição do que foi produzido pela humanidade se dá a partir das mediações que são estabelecidas nas inter-relações, no meio social. No entanto, o homem não é um ser passivo nesse processo, ele internaliza o que é dado na cultura, mas o

interior, das linguagens verbal e escrita, esclarecendo como se dá o processo de internalização dos significados, a partir das relações mediadas, intersíquicas, que passam a ser intrapsíquicas.

faz de maneira particular. Assim, apesar de em determinado momento histórico estarem presentes certas configurações sociais, estas serão incorporadas pelas pessoas de maneira singular, em função de suas vivências concretas, do lugar que ocupam nas relações sociais de dada estrutura social, o que resulta nas diferenças individuais, nas distintas personalidades humanas.

Portanto, no processo de aquisição dos significados sociais das palavras, ao internalizá-los, o homem fixa neles suas impressões pessoais – marcadas pelos afetos e pelos motivos que conduzem sua ação –, o que se denomina **sentido**. Pautando-se nos estudos sobre linguagem desenvolvidos pelo psicólogo francês F. Paulhan, Vigotski introduziu na Psicologia Histórico-Cultural o conceito de **sentido** da palavra, diferenciando-o do **significado** da palavra, e definiu-o assim: (2009, p. 465):

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vigotski, 2009, p. 465).

Nessa perspectiva, o sentido de uma palavra é sempre inconstante e, portanto, inesgotável, variável de acordo com o contexto. Por sua natureza dinâmica, como afirma Asbahr (2010, p. 86), “O sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e essa é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras”.

Vigotski (2009) ainda apresenta, no texto *Pensamento e Palavra*, a ideia de que para compreender o discurso de alguém, além de entender as palavras é preciso compreender os motivos que estão por trás daquele pensamento verbal, pois, como ele diz (p. 479): “A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva”.

Ao introduzir a questão da motivação, Vigotski (2009) confere à consciência humana um caráter mais elevado do que o pensamento em si, pois é ela que “sente e pensa”. Para ele, pensamento e linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana. Somente a partir das palavras, nas quais estão incorporadas as representações generalizadas da consciência prática dos homens, é possível chegar à natureza histórica da consciência humana. De maneira poética, ele explica essa relação (2009, p. 486):

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está

para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Assim, Vigotski (2009) afirma que a compreensão da consciência se dá a partir da palavra, que em sua unidade é a célula da consciência. Já Leontiev (1983) – embora considere a linguagem, e mais especificamente os significados e os sentidos como constituintes da consciência – explica o conceito de consciência humana em sua relação com a atividade, uma vez que, como ele afirma, não é possível explicar a consciência por si mesma. Apoiado no método marxista, para ele, o estudo da consciência deve ser feito a partir

(...) dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que os cerca, em toda a objetividade e independentemente de suas relações, ligações e propriedades. Razão porque num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito (Leontiev, 2004, p. 103).

De acordo com Leontiev (1983), é no estudo da atividade humana que se chega à compreensão da consciência, a qual deve ser entendida a partir dos pressupostos marxistas como um produto social, como resultado das relações sociais que os homens estabelecem entre si em função da atividade de trabalho. Nessa perspectiva, a atividade psíquica se constitui a partir da atividade prática do homem. Tal afirmação retoma o pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural de que primeiramente os processos são intersíquicos, passando depois ao plano intrapsíquico. Assim, “(...) não é a consciência que antecede a vida; se não a vida, quem antecede a consciência”⁴⁸ (Leontiev, 1983, p. 79, tradução nossa).

Leontiev (1983) considera que a grande contribuição de Marx para a psicologia é a descoberta de que a consciência (p. 24, tradução nossa):

(...) não é a manifestação de certa capacidade mística do cérebro humano de radicar a “luz da consciência” segundo a influência das coisas que atuam sobre ela, ou seja, dos estímulos, se não que é um produto de elementos determinados, a dizer, das relações sociais que estabelecem as pessoas e que somente se realizam mediante o cérebro, órgãos do sentido e órgãos de ação dos mesmos. Nos processos surgidos por estas relações tem lugar a substituição dos objetos em forma de suas imagens subjetivas na

⁴⁸ Original: (...) no es la conciencia lo que antecede a la vida; sino la vida, quien antecede a la conciencia.

cabeça do homem, em forma de consciência⁴⁹.

A consciência é, portanto, “o reflexo psíquico estável da realidade concreta, o que permite a distinção pelo indivíduo da dimensão subjetiva e objetiva da vida real” (Silva, 2007, p. 28). Entretanto, como pontua a autora, esse reflexo não deve ser entendido como simples excitação nervosa ou como transposição direta do externo para o interno, mas como elaborado processo dos homens em suas relações coletivas, apropriadas pelos indivíduos de maneira singular.

Segundo Leontiev (2004), a consciência é constituída pelo conteúdo sensível, pela significação social e pelo sentido pessoal. O primeiro deles engloba as sensações, as imagens da percepção e as representações, é o conteúdo imediato da consciência e, portanto, é a base para sua existência, já que transforma o estímulo exterior em fato da consciência. Já a significação social, ou significado social, corresponde às generalizações cristalizadas da prática social, que são elaboradas pelos homens e refletem a realidade objetiva existente, por meio da linguagem. São por assim dizer, os produtos das relações sociais e, por estas serem históricas e estarem em constante transformação, as significações também se modificam, refletindo assim a dinâmica das relações sociais. O autor assinala ainda que, ao nascer, os indivíduos se deparam com um sistema de significações pronto, do qual devem se apropriar em seu processo de humanização. A partir desse processo de apropriação, esses significados passam a constituir a consciência dos indivíduos.

Contudo, como já dissemos anteriormente, cada indivíduo se apropriará desse conjunto de significações, em maior ou menor grau, e o fará de maneira ativa, não mecânica, imprimirá nelas suas impressões, afetos, sentimentos, motivos, de acordo com suas vivências, sua posição nas relações sociais, enfim, conforme o sentido pessoal que dada significação tem para ele. De acordo com Leontiev (1983, p. 125, tradução nossa),

A diferença das significações, dos sentidos pessoais, é igual a trama sensível da consciência, não tem uma existência própria “supra individual”, “não psicológica”. Se a sensibilidade externa relaciona na consciência do sujeito as significações com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal as relaciona com a realidade de sua

⁴⁹ Original: (...) no es la manifestación de cierta capacidad mística del cerebro humano de radicar la “luz de la conciencia” bajo la influencia de las cosas que actúan sobre él, o sea, de los estímulos, sino que es el producto de elementos determinados, es decir, de las relaciones sociales que establecen las personas y sólo se realizan mediante el cerebro, órganos de los sentidos y órganos de acción de las mismas. En los procesos surgidos por estas relaciones tiene lugar la sustitución de los objetos en forma de sus imágenes subjetivas en la cabeza del hombre, en forma de conciencia.

própria vida dentro desse mundo, com suas motivações. O sentido pessoal é também o que origina a subjetividade da consciência humana⁵⁰.

O autor considera que a diferenciação entre sentido e significado é de grande importância para a psicologia, já que, ao longo do desenvolvimento histórico, a relação entre esses conceitos sofre alterações em função das circunstâncias objetivas de vida em sociedade, o que, por sua vez, produz diferentes tipos de consciência.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento histórico da consciência, Leontiev (2014) afirma que o traço mais significativo da consciência primitiva era a coincidência entre sentido e significado. Como as relações dos sujeitos com o trabalho eram idênticas, tinham o mesmo sentido para todos, o reflexo do mundo objetivo estava apoiado em um sistema com as mesmas significações linguísticas, ainda não muito desenvolvidas, com pouca diferenciação, havia conformidade entre a consciência individual e a consciência coletiva.

Contudo, na sociedade capitalista, marcada pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho (manual e intelectual), foram alteradas as formas de relação dos homens com a atividade de trabalho e também entre si, o que acarretou mudanças na relação entre sentido e significado, de tal forma que além de não coincidirem, podem estar completamente cindidos.

Apoiado nas explicações de Marx acerca do trabalho alienado na sociedade capitalista – na qual há a separação da atividade teórica da atividade prática, separação dos produtos dos meios de produção, e o homem não encontra satisfação em seu trabalho, mas o realiza apenas para conseguir seu salário e, assim, ser capaz de sobreviver –, Leontiev (1983) considera que tal configuração de relação do homem com o trabalho produz consciências desintegradas, fragmentadas, ou seja, alienadas. Em suas palavras (1983, p. 25, tradução nossa):

Possui também uma importância fundamental a teoria de Marx sobre aquelas transformações que a consciência sofre nas condições do desenvolvimento da divisão social do trabalho, da separação da massa fundamental dos produtos de seus meios de produção e do isolamento da atividade teórica da atividade prática. A expropriação econômica originada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduziu à alienação, à desintegração da consciência das pessoas. Essa última se expressa na inadequação que surge do sentido que para o homem adquire a atividade e o produto

⁵⁰ Original: A diferencia de las significaciones, los sentidos personales, al igual que la trama sensitiva de la conciencia, no tienen una existencia propia “supraindividual”, “no psicológica”. Se la sensibilidad externa relaciona en la conciencia del sujeto las significaciones con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal las relaciona con la realidad de su propia vida dentro de ese mundo, con sus motivaciones. El sentido personal es también lo que origina la parcialidad de la conciencia humana.

com respeito a sua significação objetiva⁵¹.

Isso ocorre na sociedade capitalista porque, como afirma Leontiev (2004, p. 126), “Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade de estruturas e das leis psicológicas das duas atividades”.

Como explica Leontiev (1983), todo esse processo de formação dos sentidos, do movimento interno da consciência individual, ocorre na atividade do homem, ou seja, é gerado pelo movimento da atividade objetual humana. Mas o que é atividade para a Psicologia Histórico-Cultural? Segundo o autor (1983, p. 66, tradução nossa):

A atividade é uma unidade molar, não aditiva do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, isto é, a nível psicológico, essa unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este oriente o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, se não que é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e transformações, desenvolvimento⁵².

De acordo com Leontiev (1983), a atividade só existe nas relações que se estabelecem na sociedade e sempre está orientada para um objeto, devido à existência de uma necessidade, também criada nas relações sociais. As necessidades, por sua vez, estão sempre vinculadas a um motivo, o qual orienta a atividade. Os motivos incitam a atividade e, por meio deles, pode-se compreender o sentido pessoal que está por traz de determinada atividade. “O sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (Leontiev, 2004, p. 103), pois toda atividade pressupõe a existência de um motivo. A atividade se realiza por meio de **ações**, as quais são seus componentes fundamentais. Leontiev (1983, p. 83, tradução nossa) assim as define:

⁵¹ Original: Posee también una importancia fundamental la teoría de Marx sobre aquellas transformaciones de la conciencia que esta sufre en las condiciones del desarrollo de la división social del trabajo, de la separación de la masa fundamental de productos de los medios de producción y del aislamiento de la actividad teórica de la práctica. La expropiación económica originada por el desarrollo de la propiedad privada conduce a la enajenación, a la desintegración de la conciencia de las personas. Esta última se expresa en la inadecuación que surge del sentido que para el hombre adquiere la actividad y su producto con respecto a su significación objetiva.

⁵² Original: La actividad es una unidad molar no aditiva de la vida del sujeto corporal y material. En un sentido más estrecho, es decir, a nivel psicológico, esta unidad de la vida se ve mediada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que este orienta el sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo.

“Denominamos ação ao processo que se subordina a representação daquele resultado que deve ser alcançado, isto é, um processo subordinado a um objetivo consciente”⁵³.

É importante ressaltar que Leontiev (1983) diferencia **atividade** e **ação** a partir de sua relação com os motivos, de maneira que, para ele, só devem ser chamados de atividade os processos nos quais coincidem o objeto a que se dirigem e o objetivo. Entretanto, ele estabelece um paralelo entre ambos os conceitos, ao dizer que, da mesma maneira que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação.

Para elucidar tal diferenciação, o autor nos apresenta o seguinte exemplo: um estudante está lendo um livro de história para fazer uma prova. Contudo, um colega lhe diz que tal livro não é necessário para realização da prova. Diante dessa informação, o estudante pode: a) parar de ler o livro imediatamente; b) continuar sua leitura; ou c) desistir dela, mas com relutância. Segundo Leontiev, a análise de sua atitude revela o motivo que dirigia sua ação, pois, como ele explica (2014, p. 68):

Nos dois últimos casos é obvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo de outra forma, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro – uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro. O primeiro caso é diferente. Se nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava no roteiro do teste, prontamente abandonou sua leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Nesse caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo.

A partir desse exemplo, é possível entender a diferenciação feita por Leontiev entre atividade e ação. Se, na atividade, objeto e objetivo (motivo e fim) coincidem, na ação, o objeto é sempre um “alvo direto reconhecido”, o qual a suscitará. Contudo, apesar de distintas em sua relação com os motivos, atividade e ação possuem uma ligação particular, dinâmica, de forma

⁵³ Original: Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente.

que uma atividade pode vir a se tornar uma ação e vice-versa. E é devido a esse movimento, ou seja, “Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade” (Leontiev, 2014, p. 69).

Como isso ocorre? Para explicar esse processo, Leontiev (1983, 2014) diferencia os motivos-fins, de acordo com sua relação com a atividade, dividindo-os em “motivos geradores de sentido ou realmente eficazes” e “motivos estímulos ou apenas compreensíveis”. Os primeiros se caracterizam por atribuir sentido à atividade, de maneira que os sujeitos têm consciência dos motivos que os levam à atividade e suas ações. Já os motivos estímulos não geram sentido, apenas impulsionam o sujeito para a ação.

Para ilustrar tal relação, apresentamos outro exemplo trazido por Leontiev (2014): uma criança precisa fazer suas lições de casa, mas tenta adiar a tarefa e distrai-se com coisas externas. Apesar de saber da importância de estudar para conseguir boas notas e da importância disso para seus pais, esse conhecimento não é suficiente para levá-la a fazer sua lição. Imaginemos que seja dito a ela que somente sairá para brincar quando terminar a lição e, ao contrário da situação anterior, isso sirva para que ela faça seu dever de casa. Nesse caso, embora ela queria ir bem nas provas, ou seja, tenha esse motivo em sua consciência (motivo apenas compreensível), ele não é eficaz, pois não a coloca em ação. Por outro lado, o desejo de ir brincar é que se configura como um motivo eficaz. Assim, os motivos compreensíveis se transformam em motivos eficazes e, por sua vez, fazem surgir novos tipos de atividade.

A atividade se vincula ao motivo, e a ação se vincula ao objetivo (fim), ao que deve ser feito. A maneira pela qual isso deve ser feito, ou seja, a forma como a ação será realizada, denomina-se operações.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (Leontiev, 2014, p. 74).

Dessa forma, as ações são determinadas pelos objetivos (fins), enquanto as operações são determinadas pelas condições disponíveis para sua realização. Como as condições podem variar, conseqüentemente o aspecto operacional das ações também pode. Além disso, as operações são o resultado da aprendizagem já realizada, do domínio conquistado pelo homem,

das ações criadas socialmente. Assim, o que agora constitui-se como operação já ocupou o lugar de ação no processo de realização de alguma atividade.

Leontiev (1983) faz referência ao movimento dinâmico dos motivos, que podem perder ou ganhar força, fazendo com que uma atividade passe a ser uma ação; uma ação evolua para uma atividade; ou ainda, uma ação se transforme em uma operação. Nas palavras do autor (p. 89, tradução nossa):

A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações em sucessão constante. A atividade pode perder seu motivo originário e então transformar-se em uma ação, que realiza um tipo de relação completamente diferente a respeito do mundo, outra atividade; ao contrário, uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica; finalmente, a ação pode transformar-se em um procedimento para alcançar um objetivo, em uma operação, que contribui para a realização de distintas ações⁵⁴.

Desse modo, como aponta Leontiev (2014), somente por meio da análise dos motivos pode-se chegar à compreensão das principais formas de atividade⁵⁵ dos indivíduos e, portanto, ao sentido atribuído por eles aos objetos e fenômenos do mundo social. Dito de outra maneira, para compreender os sentidos pessoais, é preciso compreender os motivos que impulsionam a atividade.

No que se refere à atividade de estudo, e tendo em mente que o processo de aprendizagem exige a conscientização dos conteúdos, o sentido da razão de estudar deve estar claro para o estudante. Isso porque é o sentido pessoal que o impulsionará ou não para a atividade de estudo.

Leontiev afirma que os sentidos não podem ser ensinados, mas apenas educados. Nessa perspectiva, qual a função da educação escolar? Como ela deveria ser organizada a fim de possibilitar que os estudantes desenvolvessem seus sentidos pessoais de forma a se sentirem motivados para o estudo e, assim, conseguirem de fato aprender?

⁵⁴ Original: La actividad comporta un proceso que se caracteriza por presentar transformaciones en sucesión constante. La actividad puede perder su motivo originario y entonces transformarse en una acción, que realiza un tipo de relación completamente diferente respecto al mundo, otra actividad; por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia u convertirse en actividad específica; finalmente, la acción puede transformarse en un procedimiento para alcanzar el objetivo, en una operación, que coadyuva a la realización de distintas acciones.

⁵⁵ Leontiev explica o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da alteração das “atividades principais”, as quais correspondem àquelas atividades cujo desenvolvimento governam as principais mudanças nos processos psíquicos e traços psicológicos, em cada estágio do desenvolvimento. Para ele, a periodização do desenvolvimento humano é entendida a partir do surgimento de nova atividade principal.

Como afirma Asbahr (2011, p.100), “A aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes”. Que escola seria essa? Certamente não a que apenas deseja promover a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. Seria uma escola comprometida com a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo dos séculos, os quais possibilitariam o desenvolvimento de consciências integradas e não alienadas.

Considerando a importância do papel da escola na formação dos indivíduos – como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, ao afirmar que é a aprendizagem que deve conduzir o desenvolvimento – e tendo em vista que a aprendizagem apenas ocorre quando dotada de um sentido para o estudante, buscaremos suporte teórico na Pedagogia Histórico-Crítica para descrever a educação em que acreditamos e que defendemos, uma vez que os preceitos dessa teoria pedagógica se coadunam aos da Psicologia Histórico-Cultural.

Assim, na próxima seção discutiremos sobre as tendências pedagógicas predominantes na contemporaneidade e discutiremos acerca da função da escola, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

4 A FUNÇÃO DA ESCOLA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para entender os sentidos e significados do ensino médio para os estudantes, não podemos perder de vista que as concepções por eles desenvolvidas se dão em sua vivência escolar, em instituições concretas, cujo trabalho educativo é orientado segundo alguma tendência pedagógica, ou seja, de acordo com uma teoria filosófica.

Diante disso, nesta seção abordaremos inicialmente as tendências pedagógicas que norteiam a organização do ensino no Brasil – as quais se vinculam às concepções dominantes do nosso período histórico e dão base para a continuidade da ordem social que está posta –, para que possamos entender o significado social e o sentido pessoal do ensino médio trazido pelos estudantes da pesquisa. Na sequência, apresentaremos os principais pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de discutir qual deveria ser a função da escola, uma vez que tal proposta de educação está alinhada à ideia de promoção de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos.

Para tanto, apoiar-nos-emos em importantes obras de Dermeval Saviani, além de textos de Newton Duarte, Marilda Facci, entre outros autores que discutem temáticas relacionadas ao trabalho educativo na escola, tendo como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou a Psicologia Histórico-Cultural.

4.1. Tendências pedagógicas e a organização do ensino na contemporaneidade

Consideramos importante primeiramente apresentar o que estamos chamando de tendência pedagógica. Para isso, citamos a definição dada por Luchesi (1990, p. 53), na qual as tendências pedagógicas são descritas como “(...) as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. Como se explicita nessa definição, as tendências pedagógicas respondem às demandas educacionais em um dado momento histórico e nela estão impressas a compreensão de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Nesse sentido, só é possível compreendê-las em sua relação dinâmica com a organização produtiva e com a consequente organização social.

Em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008) apresenta com grande riqueza de informações as ideias pedagógicas que perspassaram dinamicamente a

história da educação em nosso país, desde seu descobrimento até os dias atuais. No entanto, tendo já mencionado as ideias educacionais dominantes quando reconstruímos a história do ensino médio no Brasil, nas duas primeiras seções deste trabalho, nesse momento nosso foco se volta apenas para as tendências pedagógicas predominantes na contemporaneidade.

Como explica Saviani (2005), a organização dos sistemas nacionais de ensino no Brasil no início do século XX teve como inspiração “(...) o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (p. 5), ideias que estavam em consonância com o momento de superação do “Antigo Regime” e com a consolidação da democracia burguesa, que pressupunha a organização da sociedade a partir do “contrato social”, no qual todos os homens precisam ser “livres cidadãos” e não mais súditos. Segundo o autor, foi nesse contexto que a escola foi transformada em instrumento de conversão dos súditos em cidadãos, com a função de “acabar” com a ignorância e, conseqüentemente, com a marginalidade. No entanto, como o sistema capitalista e conseqüentemente a escola burguesa têm como característica inerente a contradição, a escola não pode de fato acabar com a ignorância e, muito menos, combater a marginalidade, condição estrutural do capital. Por isso,

Ao mesmo tempo que se coloca a exigência da universalização da educação escolar para a formação dos homens, esta não pode realizar-se plenamente, pois isto possibilitaria aos indivíduos instrumentos para a compreensão da realidade, com a tomada de consciência acerca dos determinantes sociais, o que se tornaria uma arma na luta pela transformação das condições de existência e das relações estabelecidas. Portanto, **a educação escolar**, que é produto das relações de produção estabelecidas na sociedade, somente pode acontecer dentro de alguns **limites**. Disso resulta **um esvaziamento da escola que, por necessidade política deve ser ofertada a todos, mas que deve ser limitada** e, assim, acaba cumprindo uma função assistencialista, servindo a diversas atividades e programas, sem relação direta com a apropriação do conhecimento, distanciando-se cada vez mais disto (Leal, 2010, p. 126, grifos nossos).

Essa limitação se dá no plano concreto por meio do estabelecimento de políticas educacionais pautadas em tendências pedagógicas que, de maneira velada, configuram-se como instrumentos de restrição do conhecimento, resultando na diminuição das consciências individuais.

Na contemporaneidade – que está marcada pelas reformas educacionais realizadas na década de 1990, sob os preceitos do, já mencionado na primeira seção deste trabalho, Relatório

Jacques Delors *Educação: um tesouro a descobrir* –, a ênfase é o desenvolvimento das competências a serem adquiridas na educação para garantir uma melhor posição no mercado de trabalho, que é excludente e tem número de vagas limitado. Nesse contexto a escola deve assumir um novo papel: ela não deve mais educar, mas sim “capacitar” os sujeitos para a vida no mundo globalizado, em que todos devem se preparar para a instabilidade, para se adaptarem a novas circunstâncias e a condições de vida diversas. Tais ideias são assim apresentadas no Relatório Jacques Delors (1998, p. 89):

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Como fica evidente no trecho acima, o trabalho educativo não deve ter como foco a apropriação de conteúdos científicos, pois isso passa ser entendido como inadequado. O que deve pautar o ensino na atualidade é o aproveitamento de todas as possibilidades para aprender, de maneira exploratória, a fim de que os sujeitos se adaptem às mudanças constantes do mundo globalizado.

Como afirma Saviani (2008), como o mercado não tem espaço para todo mundo, o único benefício que a escola pode proporcionar aos sujeitos é um *status* de empregabilidade.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar de condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (Saviani, 2008, p. 431).

Vale destacar que a própria palavra “educar” desaparece dos textos que norteiam a organização da educação, sendo substituída por outras que retiram da escola sua importância como transmissora de conhecimentos e colocam sobre o aluno a responsabilidade por sua

aprendizagem. Para ilustrar, apresentamos um pequeno trecho do texto da LDB 9394/96, artigo 35, acerca das finalidades do Ensino Médio: “II – a **preparação** básica para o trabalho e a cidadania do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a **ser capaz de adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Nessas finalidades estão impressas as ideias neoescolanovistas, as quais, segundo Saviani (2008), são uma das bases didático-pedagógicas difundidas na atualidade, quando o conhecido lema “aprender a aprender” proposto pela Escola Nova assume novo significado, devido à constante necessidade de atualização para os indivíduos se manterem empregáveis no mundo regido pelas leis do neoliberalismo. Dito de outra maneira, o “aprender a aprender” da Escola Nova, fundamentada na concepção biológica do funcionamento cognitivo desenvolvida por Piaget, tinha como significado a busca de conhecimentos por si mesmo, de maneira espontânea. Essa busca era baseada em interesses do próprio aluno, os quais passaram a ocupar o papel principal na construção de seu conhecimento, e os métodos ganharam destaque em relação aos conteúdos, fazendo com que o professor perdesse valor e importância. Tratava-se de uma mudança advinda da crítica à escola tradicional e a seus métodos de ensino, mas que se pautava em um sentimento otimista em função da expansão econômica do período de industrialização que se vivia.

Entretanto, é importante apontar que, ao contrário da visão otimista salientada acima, o movimento neoescolanovista funda-se na ideia do mercado de trabalho incerto, com gradativa diminuição dos postos de trabalho, cabendo aos sujeitos desenvolverem a capacidade de “aprender a aprender” para se ajustarem às vagas disponíveis, que serão ocupadas por quem estiver mais preparado. Vale dizer que tal lema é reafirmado no Relatório Jacques Delors por meio dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os quais, de acordo com o relatório, devem ser objeto de igual preocupação no ensino, devido às exigências do mundo em constante mudança. Tais pilares enfatizam o papel do sujeito que aprende, ou seja, consideram o aluno como principal personagem na construção de seu conhecimento.

Assim, em consonância com o neoescolanovismo, no que tange às bases psicopedagógicas, surge na atualidade o neoconstrutivismo, uma reedição da teoria piagetiana de compreensão da inteligência como ação para a construção de conhecimentos. Nessa concepção, tem-se a ideia de que a ontogênese repete a filogênese, sendo o professor apenas um facilitador desse processo, à medida que sua função se restringe à apresentação de situações problemas a seus alunos, que devem resolvê-las sozinhos, em sua relação direta e espontânea com o objeto.

Saviani (2008) ainda apresenta como desdobramentos dessas ideias a “pedagogia das competências” e a “teoria do professor reflexivo”, ambas também fundamentadas na psicologia genética de Piaget. A primeira delas tem como objetivo garantir aos estudantes a aquisição de competências, comportamentos flexíveis, para sua melhor adaptação às condições sociais do mundo capitalista em constante transformação. Já a teoria do professor reflexivo, “valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (Saviani, 2008, p. 436), reforçando a diminuição do trabalho com os conteúdos científicos.

Como aponta Saviani (2008), todas essas teorias respondem ao ideário neoprodutivista e respaldam o funcionamento do capitalismo. Em suas palavras,

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Isso reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados em educação (Saviani, 2008, pp. 441-442).

Considerando essa breve apresentação do panorama de ideias que predominam nos discursos e na organização do ensino no Brasil na atualidade, percebemos que o foco está na manutenção do equilíbrio do sistema de produção vigente e, portanto, não se objetiva a emancipação dos sujeitos.

Contudo, faz-se importante salientar que, apesar dessas ideias dominarem o espaço educacional, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria que se opõe a esse modo de educação. Pesquisadores como Saviani (2005), Duarte (1998) e Facci (2011) são contundentes em suas críticas ao construtivismo e ao seu lema “aprender a aprender”, pois, para eles, na medida em que os conteúdos deixam de ser trabalhados, tanto o professor quanto a escola como instituição de transmissão do conhecimento passam por um processo de desvalorização. Além disso, privados da apropriação dos meios culturais desenvolvidos pela humanidade, os estudantes ficam impedidos de se desenvolverem e poderem, de fato, ser ativos

“no sentido de poder pensar, refletir sobre os conteúdos curriculares que são transmitidos no dia a dia escolar” (Facci, 2011, p. 135).

À vista disso, a desvalorização dos conteúdos e o trabalho educativo pautado no espontaneísmo são formas veladas de impedir o desenvolvimento dos indivíduos, pois, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é por meio da aquisição dos conteúdos científicos, por meio da aprendizagem do que a humanidade produziu de melhor, que os sujeitos se humanizam, isto é, desenvolvem suas funções psíquicas superiores e sua consciência, podendo pensar sobre a realidade para além das aparências.

Em razão disso, Facci (2011, pp. 138-139) afirma que,

Quando relegamos ao segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos são abandonados na prática pedagógica, podemos afirmar que a escola perde sua função como uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade.

Diante de tal afirmação, evidencia-se a necessidade de se discutir sobre o papel que a escola tem ocupado na sociedade ao organizar o processo educativo dentro dos princípios do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo e sobre quais são as possibilidades de superação dessas ideias e práticas.

4.2. Pedagogia Histórico-Crítica e a função da escola

A Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu como uma pedagogia contra-hegêmica, que foi gestada e desenvolvida coletivamente no Brasil por pesquisadores de pós-graduação⁵⁶ em educação (cujo maior expoente é Dermeval Saviani), os quais buscaram formular uma teoria pedagógica que superasse os limites das teorias existentes.

Como produção humana, a Pedagogia Histórico-Crítica traz em sua história as marcas de seu tempo, quando era preciso buscar respostas para além da crítica e que se configurassem como possibilidades de intervenção. Pautada filosoficamente no materialismo histórico-dialético, sua elaboração se deu na tentativa de atender “(...) a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de

⁵⁶ Primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, no ano de 1979.

se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2012, p. 80).

De acordo com Saviani (2011), a publicação em 1982 do artigo *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara* pode ser considerada o marco inicial formal da Pedagogia Histórico-Crítica propriamente dita, a qual recebeu essa denominação no ano de 1984, sendo que até então era chamada pelo autor de Pedagogia Revolucionária. Contudo, apesar desse marco, textos anteriores como, por exemplo, *Escola e Democracia I: as teorias da curvatura da vara* são considerados, pelo próprio Saviani (2012), como discussões introdutórias dessa teoria pedagógica, elaborada em contraposição às teorias não-críticas e às críticas-reprodutivistas.

Ao discutir a maneira como as teorias educacionais existentes entendiam a marginalidade, Saviani (2005) as classificou em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas, por compreenderem a escola como instrumento de equalização ou de discriminação social. As teorias do primeiro grupo concebem a sociedade de forma harmoniosa, sendo que a marginalidade é um fenômeno acidental e a educação ocupa o lugar de “instrumento de correção dessas distorções” (2005, p. 4). Compõem esse grupo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Em linhas gerais, e salvo as diferenças que as separam, para essas teorias a educação possui autonomia em relação aos processos sociais e, por isso, são consideradas como “ingênuas”, “não-críticas”.

Já na perspectiva das teorias que formam o segundo grupo, a sociedade é entendida como produtora da marginalidade, devido à existência de classes sociais antagônicas (classe dominante e classe dominada) e, portanto, a educação não passa de um instrumento de reprodução dessa estrutura social. Em tal grupo destacam-se: a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica (P. Bourdieu e J. C. Passeron - 1975); a Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser); e a Teoria da escola dualista (C. Baudelot e R. Establet – 1971)⁵⁷.

Em que pese as diferenças entre elas, as teorias crítico-reprodutivistas tiveram seus limites traçados pelas necessidades históricas que se faziam presentes no Brasil em meados da década de 1970, em pleno regime militar. Era preciso desenvolver no âmbito educacional, para além da crítica, estratégias de enfrentamento das situações postas. Nesse contexto, começaram a ser realizados seminários e conferências que tinham como pauta a busca por novas alternativas

⁵⁷ Sugerimos a leitura do livro *Escola e Democracia* de Saviani, em especial o capítulo 1, denominado *As teorias da educação e o problema da marginalidade*, no qual o autor discorre sobre cada uma delas.

para atender as necessidades da educação, iniciando-se, assim, a elaboração das teorias críticas, as quais consideravam a educação como possível instrumento de transformação.

Como o próprio Saviani (2005) explica, diferentemente das teorias não-críticas, as teorias críticas têm consciência dos determinantes materiais, ou melhor, dos condicionantes histórico-sociais que lhes afetam. No entanto, ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas, que não atribuem à educação nenhuma possibilidade de enfrentamento, as teorias críticas entendem a educação de maneira dialética, ou seja, “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante” (p. 66). E é nesse sentido que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação, apesar de seus limites, pode ser um instrumento de transformação social, na medida em que se coloca a serviço da classe dominada e luta pela superação das relações de produção do sistema capitalista. Em síntese, como pontua Facci (2004, p. 23),

As teorias não-críticas partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais; as teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como instrumento de discriminação social, que reproduz as relações sociais de produção; e, finalmente, **as teorias críticas compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, sendo um elemento que pode ajudar a impulsionar a tendência de transformação da sociedade** (grifos nossos).

Tal transformação, que está condicionada à superação dessa estrutura social, pressupõe a conquista da igualdade entre os homens, de extinção da sociedade de classes. Nas palavras de Saviani (2005, p. 65),

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso **a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular** (grifos nossos).

O trabalho com os conteúdos científicos na educação escolar é um ponto-chave defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. A escola deve trabalhar não com o que a criança

aprende em seu cotidiano de maneira espontânea, mas com os conteúdos clássicos, o conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos anos, ao qual todos têm direito de acesso e que são imprescindíveis para o desenvolvimento dos indivíduos, ou melhor, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural.

São os conteúdos produzidos na prática social, que foram sistematizados pela ciência, que precisam ser trabalhados na escola, para que o povo passe a dominar o que está nas mãos da classe dominante, fazendo da cultura seu instrumento de luta e libertação. Por isso, Saviani (2012) afirma que se a escola se limitar a trabalhar com a cultura popular, que se desenvolve e se aprende de maneira espontânea, qual seria sua função? Segundo ele, o saber popular deve ser o ponto de partida no trabalho educativo, mas nunca o ponto de chegada.

Nessa perspectiva, Duarte (1998) pontua que o trabalho educativo na escola deve diferenciar-se das formas espontâneas de educação. Ele deve ser intencionalmente organizado tendo como objetivo principal produzir a humanidade nos indivíduos. Como afirma Martins (2011, pp. 55-56, grifos da autora):

Compete à escola **ensinar** aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas.

Por esse motivo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador no processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. É ele quem deve viabilizar esse processo, selecionando e organizando os conteúdos de forma que o aluno consiga se apropriar de fato do conhecimento sistematizado e, gradativamente, ampliar sua capacidade cognitiva de abstração, reflexão e análise e, conseqüentemente, ser capaz de entender o mundo em suas relações e contradições.

No processo de transmissão-assimilação desses conteúdos, professor e aluno devem ser ativos. Cabe ao primeiro organizar a atividade pedagógica e conduzi-la, partindo da prática social e respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, a fim de que eles possam dialogar entre si, com o professor e com a cultura acumulada historicamente. Em outras palavras, o professor deve trabalhar com os conteúdos não de forma mecânica, mas viva, de forma a estimular o aluno em seu processo de aprendizagem.

Facci (2011, p. 137) amplia essa ideia ao afirmar:

Considero que, numa perspectiva educacional baseada na Escola de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica, professor, aluno e conhecimento científico são ativos. O professor é ativo porque “pode provocar uma ‘revolução’ no conhecimento dos alunos, buscando socializar o que de melhor a sociedade produziu em termos culturais” (Facci, 2006, p. 140); o aluno é ativo porque, no processo de apropriação do conhecimento, precisa estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses para formar novos conceitos; e, finalmente, o conteúdo é ativo porque construído por meio da prática social dos homens, em condições históricas determinadas.

Como o vínculo entre educação e sociedade se encontra na prática social, para Saviani (2005), ela deve ser o ponto de partida do trabalho pedagógico. Porém, é preciso ter claro que há uma diferença no nível de compreensão (conhecimento e experiência) do professor e do aluno em relação à prática. Essa diferença deverá ser minimizada ou superada totalmente, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido, que levará o aluno, ao final do processo, a retornar para a prática social com uma nova compreensão sobre ela, podendo então atuar no meio social de maneira consciente. Por isso que nessa perspectiva pedagógica, considera-se que a “Importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (Saviani, 2005, p. 88).

Essa socialização se inicia pelo acesso à escrita, à linguagem matemática, aos conhecimentos básicos das ciências naturais e sociais, os quais são imprescindíveis, ou seja, são, segundo Saviani (2007, p. 160), “pré-requisitos” para compreender, mesmo que minimamente, a sociedade atual. Tais conhecimentos compõem o currículo da educação elementar, o que denominamos de ensino fundamental, e nele estão implícitas as relações entre trabalho e educação, já que é a organização social dada pela organização do trabalho (meios de produção) que orienta e define o currículo do ensino elementar.

No que tange ao ensino médio, Saviani (2007) afirma ter se apropriado do termo “politecnia”, de Gramsci⁵⁸, uma vez que, para ele, a organização desse nível de ensino deve ter

⁵⁸ “Nascido em Ales, na ilha da Sardenha, em 1891, numa família pobre e numerosa, Antônio Gramsci foi vítima, antes dos 2 anos, de uma doença que o deixou corcunda e prejudicou seu crescimento. Na idade adulta, não media mais do que 1,50 metro e sua saúde sempre foi frágil. Aos 21 anos, foi estudar letras em Turim, onde trabalhou como jornalista de publicações de esquerda. Militou em comissões de fábrica e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano em 1921. Conheceu a mulher, Julia Schucht, em Moscou, para onde foi enviado como representante da Internacional Comunista. Em 1926, foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini. Ficou célebre a frase dita pelo juiz que o condenou: “Temos que impedir esse cérebro de funcionar durante 20 anos”. Gramsci cumpriu dez anos, morrendo numa clínica de Roma em 1937. Na prisão, escreveu os textos reunidos em

como diretriz a “(...) explicitação da relação entre instrução e trabalho produtivo” (p. 164). Isso porque,

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. **O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho** (Saviani, 2007, p. 160, grifo nosso).

Segundo o autor, isso se faz necessário tendo em vista que os vínculos entre educação e trabalho, existentes nas comunidades primitivas, foram desfeitos no desenvolvimento do processo produtivo que levou à divisão do trabalho. Além disso, quando a apropriação privada de terras se tornou o principal meio de produção, isso gerou a divisão de classes. Por sua vez, a divisão de classes provocou a divisão na educação: uma centrada nas atividades intelectuais e exercícios físicos (lúdicos ou militares) e outra vinculada ao próprio processo de trabalho. A primeira, por diferenciar-se como atividade específica, passou a ser entendida como educação propriamente dita. Dessa maneira, consolidou-se a separação entre educação e trabalho.

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida: diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a quem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da **escola**. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma

Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere. A obra de Gramsci inspirou o eurocomunismo – a linha democrática seguida pelos partidos comunistas europeus na segunda metade do século 20 – e teve grande influência no Brasil nos anos 1970 e 1980. Co-fundador do Partido Comunista Italiano, Antônio Gramsci foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20. Embora comprometido com um projeto político que deveria culminar com uma revolução proletária, Gramsci se distinguia de seus pares por desacreditar de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele, os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola. Alguns conceitos criados ou valorizados por Gramsci hoje são de uso corrente em várias partes do mundo. Um deles é o de cidadania. Foi ele quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola. Ela deveria ser orientada para o que o pensador chamou de elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes”. (Texto disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/antonio-gramsci-307895.shtml>).

escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p.156, grifos do autor).

Saviani (2007) pontua que, com o surgimento do modo de produção capitalista, a relação entre trabalho e educação passou por novas modificações. A revolução industrial, que fez com que muitas funções manuais passassem a ser realizadas pelas máquinas, teve grande impacto sobre o processo educativo, pois, para a maioria dos trabalhadores, não era mais necessária qualificação específica, mas apenas um conhecimento geral mínimo que lhes dessem condições para operarem as máquinas. Contudo, era preciso instruir alguns deles para fazerem a manutenção dessas máquinas, ajustes e adaptações às circunstâncias em constante mudança.

Assim, organizado para atender às diferentes demandas do processo produtivo “(...) sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (Saviani, 2007, p. 159). Nas primeiras, a ênfase foi dada para a formação geral (intelectual), enquanto que, nas escolas profissionais, o ensino voltou-se para os aspectos operacionais do processo produtivo em suas especificidades. Instalava-se aí a dualidade presente no ensino médio até hoje: uma formação voltada para a execução de tarefas em um campo limitado e outra voltada para os aspectos intelectuais, teóricos. Tal divisão corresponde à divisão de classes e, portanto, ao lugar destinado às pessoas da classe dominante e da classe de trabalhadores, fazendo-se perpetuar o sistema produtivo e o modo de organização social como um todo.

Em vista disso, a proposta de um ensino que resgate o vínculo entre trabalho e educação se impõe como uma necessidade na formação dos indivíduos, pois, como destaca Saviani (2007), na atividade pedagógica com os conteúdos científicos é preciso explicitar os vínculos existentes entre trabalho e educação, a fim de que os alunos sejam capazes de articular teoria e prática, em outras palavras, de posse dos conhecimentos teóricos, consigam compreender o processo produtivo e a maneira como a ciência se materializa nessa realização.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2007, p. 161, grifos nossos),

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas

modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Moraes (2006) também aponta a proposta da escola única de Gramsci, cujo trabalho é o princípio educativo, como a principal referência teórica contra a visão economicista da educação. Kuenzer (2000) também compartilha desse ideário, pois como ela descreve:

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2000b, pp. 86-87).

Partindo desse referencial para pensar o ensino médio como está organizado atualmente, é possível perceber que nos cursos denominados “integrados” essa proposta se faz presente de maneira tímida, não atingindo seus ideais, pois há um processo de afunilamento em relação às técnicas, que não dão base para a multiplicidade, já que os estudantes saem preparados para uma profissão específica. Nesse sentido, tais cursos estão organizados tendo por base a profissionalização e não a politecnia.

Por outro lado, pensando no ensino médio na modalidade geral – na qual os conteúdos são trabalhados desvinculados da prática social, sem uma articulação entre ciência/conhecimento e cultura/trabalho –, o referencial gramsciano está mais distante ainda, na medida em que os conteúdos têm sido definidos em função dos processos seletivos, sendo trabalhados superficialmente, de forma fragmentada, não dando condições para que os estudantes estabeleçam relações entre teoria e prática e, assim, compreendam os fundamentos

da organização do trabalho moderno e da vida social. Isso também parece refletir na dificuldade que os estudantes encontram para compreender o motivo de terem que aprender os conteúdos escolares, sua utilidade para além dos muros da escola e dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Ao mesmo tempo, a organização do ensino a partir dessas tendências pedagógicas em que a máxima “aprender a aprender” é dominante resulta na construção de um significado social do ensino médio não como espaço do conhecimento, mas como lugar para se preparar para a vida e para o futuro. Vida e futuro que, na sociedade capitalista, são muito diferentes de acordo com a classe social a que se pertence. Preparar-se para a vida pode ser tanto se apropriar de conhecimentos que serão base à formação futura – quando estamos falando dos filhos da classe dominante que necessariamente irão para o ensino superior – quanto preparar os filhos da classe trabalhadora para conseguir um emprego como técnico de nível médio. A estes, ainda pode haver uma outra possibilidade dentro do projeto capitalista: a aquisição de comportamentos flexíveis para que se adaptem às vagas disponíveis no mercado de trabalho ou sejam “empreendedores” e construam o “seu próprio futuro”. Dessa forma, embora já esteja determinado pela estrutura social e pela correspondente organização da educação na sociedade capitalista as diferentes finalidades dos tipos de ensino médio para cada classe social, para os indivíduos fica a ilusão de que escolhem e fazem seus próprios caminhos, sendo, portanto, os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso alcançado em sua vida.

Assim, a organização dos diversos “ensinos médios” torna clara a diferenciação de educação específica de acordo com os postos a serem alcançados na estrutura social, diferenciação essa que não foi superada por nenhuma das reformas realizadas, como já discutimos anteriormente. Por isso, pensar o significado do ensino médio é bastante complexo, pois temos que considerar para que público esse ensino foi organizado, além de suas várias finalidades: consolidar conhecimentos, preparar para o trabalho, preparar para o exercício da cidadania etc. Diante disso, essa ideia ampla de “preparar para o futuro”, contida nos documentos educacionais, engloba diferentes possibilidades e deixa para os sujeitos a responsabilidade do quão longe conseguirão ir, como se isso dependesse apenas de suas escolhas e de seus esforços individuais.

Nesse sentido, as tendências pedagógicas neoescolanovistas, materializadas nas práticas educativas, além de fortalecerem o significado do ensino médio como espaço de preparação para um futuro incerto – por não permitirem a verdadeira apropriação de conhecimentos e, assim, possibilitarem a ampliação da consciência de si e do mundo que os

circunda –, impedem também que os estudantes tenham sentidos que os motivem para a atividade de estudo.

Todos esses aspectos poderão ser melhor entendidos a partir da apresentação e discussão, na próxima seção, dos dados obtidos na pesquisa empírica realizada com estudantes do ensino médio. A partir desses dados, analisaremos o significado que esse nível de ensino manifesta na sociedade atual e o sentido que possui para alguns estudantes de três escolas públicas.

5 A PESQUISA EMPÍRICA: O SENTIDO E O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO AO ENSINO MÉDIO PELOS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, o método da pesquisa e sua base filosófica, em sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural, teoria que fundamenta nosso trabalho. Em seguida, discutiremos sobre o caminho percorrido na realização da pesquisa empírica, a qual inclui a busca dos participantes, uma descrição resumida das características das instituições e estudantes que fazem parte deste estudo, bem como os materiais por nós utilizados. Posteriormente, daremos ênfase aos procedimentos adotados para a organização e análise de dados. Por fim, faremos a exposição dos resultados, expondo gradativamente as discussões realizadas a partir deles.

5.1. Método

Considerando que esta pesquisa está apoiada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural – que tem no materialismo marxiano sua base filosófica, no qual a compreensão de homem é de um ser sócio histórico, construtor da realidade e construído por ela, o que implica, portanto, em constante transformação –, o método eleito no presente trabalho foi o materialismo histórico-dialético, pois permite investigar os fenômenos em seu movimento, sua historicidade e sua totalidade.

Tal escolha se deu tendo em vista que nos apropriamos da concepção de Vigotski (1996) de que os objetos da psicologia só podem ser verdadeiramente apreendidos, a partir de um método que integre subjetivo e objetivo, ideal e material, sujeito e sociedade. Somente com uma análise histórica e dialética dos fenômenos é possível estudá-los em sua complexidade, não os reduzindo, não os simplificando, mas entendendo-os como uma totalidade.

No texto *O método de investigação*, Vygotsky (1995) discute a importância do método para o processo de investigação, apontando para a necessidade de ele estar adequado ao objeto que se pretende estudar. Para o autor, método e problema a ser estudado precisam ter uma correspondência, de tal forma que a análise de um bom método se faz pelos resultados que se alcançam na pesquisa a partir de sua utilização.

Para Marx, como pontua Netto (2011), é o objeto que determina o método, pois tendo o objeto definido, o pesquisador precisa questionar-se sobre a maneira de como conhecê-lo. Mas, por onde começar? Como o autor explica (p. 42, grifos do autor), “(...) começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são

abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”. Contudo, é preciso ir além disso. Após se chegar às determinações mais simples, é preciso fazer o caminho de volta, reorganizando, por meio das abstrações, o “todo caótico”, demonstrando suas determinações, chegando novamente a sua totalidade.

Oliveira (2005) assinala que, nesse método, o ponto de partida da investigação deve ser as manifestações fenomênicas mais evidentes nos fatos da realidade. No entanto, é preciso ultrapassar o que está na superfície dos fenômenos e buscar ir às suas raízes processuais, sua essência encoberta na aparência. “É preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção” (p. 36).

Para tanto, como explica Netto (2011), o pesquisador tem um papel ativo, fundamental para o processo de investigação. O objeto existe independentemente do pesquisador, mas é o seu movimento de apreensão do objeto, por meio da organização de vários conhecimentos, realização de análises, de crítica, de revisão, enfim, de um trabalho árduo em direção ao objeto, que este poderá ser conhecido em sua essência.

Segundo Netto (2011, pp. 20-21), para Marx:

(...) o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa (grifos do autor).

Em resumo, de acordo com Netto (2011), para apreender o movimento real do objeto, é preciso que o pesquisador faça um longo caminho de sucessivas aproximações a ele, utilizando-se de diferentes técnicas e instrumentos (como análise documental e entrevistas). Essa aproximação é feita para que, por meio dos dados, paulatinamente, um constructo teórico-científico seja elaborado, sempre considerando que o objeto compreende um conjunto de processos em constante movimento e deve ser olhado em sua historicidade e vinculação ao contexto mais amplo. De fato, a complexidade dos fenômenos sociais e psíquicos exige que se busque compreendê-los em suas múltiplas relações e entendê-los ontologicamente, ou seja, a partir de sua gênese e sua construção histórica.

Masson (2012, p. 8), ao enfatizar a adequação do enfoque marxista, afirma:

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real.

De acordo com Oliveira (2005), para captar os movimentos da realidade, é preciso utilizar a lógica dialética, partindo da realidade social imediatamente dada, fazendo a

(...) delimitação das relações mais simples e determinantes até a totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente. Somente desse modo, isto é, através da relação entre singularidade, particularidade e universalidade se pode compreender a realidade existente como “a unidade do múltiplo” (Oliveira, 2005, p.38).

Segundo a autora, para Marx, é necessário entender que a sociedade não é uma abstração em relação ao indivíduo, eles não estão separados antagonicamente. O homem, como ser social, expressa em sua vida pessoal a confirmação da vida social. Portanto, os sentidos que buscamos investigar são singularidades que devem ser entendidas dentro da totalidade (universal), como expressão de determinado momento e contexto social (o particular). É preciso buscar as relações entre os diferentes elementos sociais (estudantes – ensino médio – trabalho – meios de produção – sociedade capitalista) interligados em uma mesma totalidade.

Como enfatiza Martins (2006), a análise a partir do materialismo histórico-dialético deve elucidar as contradições que não são perceptíveis nos fenômenos em sua imediatez. No entanto, ao conseguir desvelar as contradições, a atividade teórica não consegue por si mesma produzir alterações nos fenômenos. Isso só ocorre à medida que a lógica dialética, captada por meio da atividade teórica, passa a orientar a intervenção prática, sendo assim uma possibilidade transformadora da realidade.

Contribuir para essa transformação seria, em última análise, o grande objetivo de todas as pesquisas pautadas no materialismo histórico-dialético, uma vez que como enfatiza Netto (2011, p. 10), “a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário”. Assim, a partir desse referencial tem-se a clareza de que a ciência não é neutra, ao contrário disso, ela é e deve ser uma ação política, necessitando contribuir para os movimentos de transformação social.

5.2. A busca pelos participantes

A realização da pesquisa empírica teve como objetivo coletar dados junto a estudantes que estavam cursando o ensino médio em escolas públicas (que representam quase 90% das matrículas no Brasil nesse nível de ensino), a fim de apreender o sentido e o significado que essa etapa de ensino tem para cada um deles. Em outras palavras, pretendeu-se captar o que estava presente no singular, mas que reflete também a complexidade do todo.

Optamos por contatar tais estudantes diretamente em instituições educacionais que ofertassem o ensino médio e, ainda, por existirem distintas modalidades, buscamos englobar duas delas: o ensino médio geral e o ensino médio integrado (educação profissional integrada ao ensino médio). O primeiro compreende apenas disciplinas gerais e tem duração de três anos. Já o ensino médio integrado à formação profissional combina disciplinas gerais e disciplinas de um curso técnico⁵⁹, as quais devem ser trabalhadas de maneira integrada, durante um período de 4 anos.

Com o intuito de contar com uma amostra mais variada, no que se refere ao contexto institucional frequentado pelos participantes da pesquisa, optamos em envolver na pesquisa mais de uma escola, sendo que foram escolhidas instituições com diferentes características no que se refere à sua vinculação governamental, modalidade de ensino médio oferecida, extensão da oferta (número de turmas e atendidos) e localização na cidade. Além disso, elegemos para o primeiro contato aquelas instituições em que havia pessoas conhecidas por nós, com o intuito de facilitar a aprovação para a realização da pesquisa, bem como agilizar o processo de recolha

⁵⁹ No Estado do Paraná existem, na rede pública (estadual e principalmente federal) diferentes cursos técnicos ofertados de maneira integrada ao ensino médio, englobando diferentes áreas de conhecimentos e setores produtivos, tais como: a) Ambiente e Saúde: técnico em biotecnologia, meio ambiente; b) Processos Industriais: técnico em automação industrial, eletromecânica, eletrônica, eletrotécnica, química, mecânica; c) Gestão e Negócios: técnico em administração, contabilidade, serviços jurídicos, cooperativismo; d) Informação e Comunicação: técnico em informática, informática para internet, programação de jogos digitais; e) Infraestrutura: técnico em edificações; f) Produção Alimentícia: técnico em agroindústria, alimentos; g) Produção Industrial: Técnico em petróleo e gás; h) Recursos Naturais: técnico em agroecologia; i) Produção Cultural de Design: técnico em processos fotográficos. Vale destacar que geralmente existe uma organização na oferta dos cursos pelas diferentes instituições ou campi, de acordo com as características econômicas regionais.

das informações, tendo em vista as dificuldades causadas pela alteração de todo o calendário escolar devido à greve dos professores realizada no primeiro semestre de 2015, ano em que iniciamos a coleta de dados.

Entramos em contato pessoalmente com três instituições que ofereciam ensino médio nas modalidades geral e/ou técnica, apresentamos os objetivos da pesquisa e solicitamos a permissão para sua realização com alguns dos alunos. Nessa ocasião, explicamos detalhadamente os procedimentos que seriam adotados junto aos alunos, bem como os aspectos éticos envolvidos na realização da pesquisa.

Diante do aceite das três instituições contatadas, entregamos os Documentos de Anuência (Modelo – Apêndice 1) aos diretores das instituições, que os assinaram, formalizando a permissão para realização da pesquisa. Na sequência, os documentos requeridos para a realização da pesquisa – projeto de pesquisa, documentos de anuência das instituições de ensino médio já assinados, modelos do termo de consentimento livre e esclarecido para a assinatura pelos participantes e seus responsáveis (Apêndice 2), ficha de identificação dos participantes (Apêndice 3) e roteiro de entrevista (Apêndice 4) – foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual de Maringá.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética, foi retomado o contato com as instituições de ensino participantes da pesquisa e solicitado aos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa dentro de cada instituição (coordenadores pedagógicos e psicólogo) que indicassem alguns estudantes que poderiam se interessar em participar da pesquisa. É importante mencionar que decidimos pela solicitação de indicação de estudantes devido ao número pequeno de participantes de cada escola, bem como pelo momento vivido pelas instituições estaduais, que estavam com o calendário em atraso em decorrência de uma greve realizada no primeiro semestre de 2015; diante disso, não queríamos causar qualquer tipo de interrupção em suas atividades. Dessa forma, ao realizarmos esse procedimento com as escolas estaduais, mantivemos a mesma postura em relação à escola federal, embora esta estivesse com o andamento normal de suas atividades.

Vale apontar também que, em nosso pedido, solicitamos apenas a indicação de estudantes (meninos e meninas) que cursavam o primeiro ou segundo ano do ensino médio geral, ou até o terceiro ano, no caso do ensino médio integrado. Não queríamos estudantes do último ano, pois tínhamos a hipótese de que eles poderiam estar mais voltados para o momento posterior ao término do ensino médio do que propriamente para a sua realização em si. Além disso, pedimos para que fossem indicados, de preferência, estudantes que tivessem facilidade

em se comunicar, sendo que não foram feitos quaisquer tipos de ressalvas com relação ao desempenho educacional dos alunos.

Em todas as instituições, as pessoas responsáveis pela indicação dos alunos, logo ao receberem o pedido, demonstraram já ter em mente quais estudantes poderiam se interessar pela pesquisa. Nas escolas 1 e 2, cujas pedagogas foram as responsáveis pela escolha dos alunos, notamos que a seleção foi pautada no bom rendimento escolar dos estudantes. Já na instituição 3, onde uma psicóloga escolheu os estudantes participantes, observamos uma amostra com perfis mais variados: alguns estudantes com destaque acadêmico; outros com dificuldades; e, inclusive, um que havia passado pela situação de reprova no ano anterior.

Aos estudantes indicados, fizemos o convite para a participação na pesquisa, em caráter voluntário. Explicamos os objetivos da pesquisa, informamos sobre como ocorreriam as entrevistas, o tratamento dos dados e a preservação do sigilo com relação à identidade dos entrevistados. Apenas uma das indicadas optou por não participar.

Diante do aceite dos estudantes em número necessário para cada instituição, foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido para menores, os quais foram lidos juntamente aos alunos, além de ser feita a elucidação das dúvidas que surgiram. Pelo fato de os sujeitos da pesquisa terem entre quinze a dezessete anos, era necessária também a anuência de seus responsáveis. Devido à impossibilidade de trazê-los à escola para dar-lhes as explicações necessárias e pelo fato de as próprias instituições considerarem mais viável enviar os documentos por meio dos alunos, assim o fizemos, recebendo-os, posteriormente, assinados pelos pais ou responsáveis. De posse das anuências, agendamos as entrevistas, respeitando-se os horários mais adequados para os participantes, as determinações de cada instituição de ensino e a disponibilidade de uma sala nas escolas.

Nos dias agendados, antes de iniciar a entrevista, os participantes preencheram uma ficha de identificação destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade e condição socioeconômica do participante. Inicialmente, foram realizadas apenas duas entrevistas, com o intuito de avaliar o roteiro de entrevista semiestruturada por nós elaborado e fazer alguns ajustes com relação às explicações que precisavam ser dadas para os participantes. O propósito era facilitar a compreensão das perguntas e também das respostas dadas pelos alunos, visando alcançar os objetivos da pesquisa.

Depois de avaliarmos que não era preciso fazer nenhuma alteração no roteiro propriamente dito, mas apenas na maneira de conduzir os questionamentos, com o fim de buscar o detalhamento de algumas respostas, deu-se continuidade à realização das entrevistas, as quais tiveram extensão bem variada de tempo, com em média 18 minutos de duração cada uma.

Contudo, vale mencionar que durante as entrevistas foi preciso dar algumas explicações para que os estudantes entendessem o que estava sendo perguntado, um exemplo disso era quando se questionava sobre o papel do ensino médio em sua formação. Nesses momentos, a entrevistadora mudava a forma de perguntar e inseria novos elementos que pudessem facilitar o entendimento em relação ao que estava sendo perguntado. É importante apontar que em nenhuma das instituições foi necessário remarcar horários para as entrevistas, uma vez que todos os estudantes compareceram e se mostraram totalmente disponíveis e comprometidos em sua participação.

Ainda, faz-se necessário explicar que, em função da greve dos professores da rede estadual no início de 2015 – que incluiu também o ensino superior e vários programas de pós-graduação, dentre eles o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM –, houve um atraso no término da elaboração de nosso projeto de pesquisa, que só foi liberado pelo Comitê de Ética em meados de dezembro. Como os estudantes da rede pública estadual ainda estavam em atividade nesse período, devido à reposição de aulas, foi possível realizar, em dezembro de 2015, as entrevistas com os estudantes da rede pública estadual. Contudo, os estudantes da rede federal estavam iniciando o período de férias e retornariam apenas no final de fevereiro; diante disso, só foi possível a realização das entrevistas com eles no início do mês de março do ano de 2016.

Consideramos importante assinalar tal fato, pois essa diferença no momento do ano letivo em que foram realizadas as entrevistas com os estudantes da rede estadual e da rede federal, pode, na análise de dados, revelar condições motivacionais distintas, uma vez que uns estavam entre os dias 15 e 23 de dezembro repondo aulas e tinham ainda um certo caminho a percorrer para finalizar o ano letivo, enquanto os estudantes do ensino federal estavam iniciando um novo ano letivo dentro do calendário regular.

Por fim, após a realização das entrevistas, que foram gravadas, fizemos a transcrição do material na íntegra, para que posteriormente pudéssemos dar início a análise de dados.

5.2.1. Participantes:

5.2.1.1. As Instituições de Ensino:

A pesquisa foi realizada com estudantes de três instituições públicas de ensino, de duas cidades de médio porte do interior do Estado do Paraná. A seguir, descreveremos de maneira sucinta cada uma delas:

a) Instituição 1 (I1):

Existente há mais de trinta anos, é uma Instituição Estadual de ensino fundamental e médio, que funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite), e está localizada em um bairro periférico, formado inicialmente por casas populares, nas quais muitos dos primeiros moradores ainda são residentes. O bairro conta com uma estrutura comercial de pequenos estabelecimentos (padaria, farmácia, mercadinhos, sorveterias e algumas lojas) e não tem espaços públicos de convivência, como praças e parques. Atualmente, a escola conta com uma equipe de 65 profissionais para atender cerca de 900 alunos, a maioria residentes no próprio bairro, dos quais 600 são da educação básica regular (ensino fundamental e médio) e aproximadamente 300 da Educação de jovens e Adultos (EJA). Com relação à estrutura física, a escola possui um bom espaço em razoável estado de conservação e conta com salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, além de salas do setor administrativo e diretivo, que são pequenas e estão atulhadas de materiais diversos.

b) Instituição 2 (I2):

Também estadual, fundada na década de 1950, está situada na região central e nobre da cidade e tem como maior público estudantes de classe média, oriundos de diferentes bairros da cidade. Oferta as duas modalidades pesquisadas, ou seja, o ensino médio geral e o ensino médio integrado, além de ensino fundamental e profissional, funcionando no período diurno e noturno. Atende cerca de 2400 alunos, dos quais 1000 estão cursando o ensino médio nas diferentes modalidades ofertadas. A equipe de profissionais é composta por 180 pessoas em diferentes funções (docência, atividades administrativas e de apoio). O espaço físico da escola é muito amplo, completo e em ótimo estado de conservação. Além de vários blocos com salas de aula, possui também biblioteca, laboratório, refeitório, ginásio de esportes, espaços administrativos adequados e anfiteatro.

c) Instituição 3 (I3):

Integra uma Instituição Federal, fundada por meio da lei 11.892, de dezembro de 2008, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. O campus onde foi realizada a pesquisa iniciou suas atividades no ano de 2010 e está localizado na periferia da cidade, em um bairro pobre, e oferta dois cursos de ensino médio na modalidade integrada, bem como cursos de educação à distância (EAD). No momento, a unidade atende, ao todo, 408 alunos, que residem em diferentes bairros da cidade e região, provenientes de classe baixa e média baixa, dos quais apenas 210 estão matriculados na modalidade presencial, no período diurno. Conta com uma equipe de 65 profissionais, formada por 49 servidores (docentes e técnicos) e 16 pessoas de mão de obra terceirizada. A Instituição

dispõe de uma boa estrutura física recentemente construída, possui espaço para as atividades administrativas, bem como salas de aula, laboratório de informática e uma biblioteca ampla, com bom acervo bibliográfico e com um ótimo espaço para estudo individual e em grupo. Contudo, ainda não possui espaço para esporte e nem refeitório. Com relação aos docentes, a equipe é composta, quase que exclusivamente, por mestres e doutores, além de todos da equipe de apoio (pedagogo, assistente social, psicólogo, técnico em assuntos educacionais) serem mestres.

Para facilitar a visualização de algumas diferenças e semelhanças entre essas instituições, apresentamos um quadro resumo de suas características:

Quadro 2: Caracterização das Instituições participantes da pesquisa

	Instituição I	Instituição II	Instituição III
Rede de ensino	Estadual	Estadual	Federal
Localização	Periferia	Centro	Periferia
Ensino ofertado	Fundamental e Médio (modalidade geral)	Fundamental, Médio (modalidades geral e integrada) e profissional	Ensino médio integrado e Educação à Distância
Número total de alunos	900 alunos	2400 alunos	408 alunos (Apenas 210 em sistema presencial)
Número total de profissionais	65 profissionais	180 profissionais	65 profissionais
Estrutura Física	Bom espaço, em razoável estado de conservação	Ampla, completa e em ótimo estado de conservação	Ampla, com vários ambientes e recém construída

(Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das informações coletadas durante a pesquisa)

5.2.1.2. Os Estudantes Entrevistados:

Ao todo, foram entrevistados 12 estudantes do ensino médio, seis (06) do sexo masculino e seis (06) do sexo feminino, com idade entre 15 e 17 anos, sendo que a maioria deles (07) estava com dezesseis anos de idade.

Quanto à modalidade de ensino médio cursada, metade dos entrevistados era proveniente do ensino médio geral e a outra metade do ensino médio integrado. Com relação aos estudantes da modalidade geral, quando foram feitas as entrevistas, todos estavam cursando o 2º ano do Ensino Médio. Já, dentre os estudantes da modalidade integrada, dois estavam no

primeiro ano, sendo que um deles encontrava-se no final do ano letivo e o outro estava iniciando a série pela segunda vez; três estavam no 2º ano; e apenas um aluno já cursava o terceiro ano. Vale lembrar que o ensino médio geral tem duração de três anos, enquanto o ensino médio integrado tem duração de quatro anos. Assim, nenhum dos entrevistados estava no último ano do ensino médio quando participou das entrevistas, respeitando a delimitação de séries pretendidas no início da pesquisa.

Com relação ao turno frequentado, dentre os estudantes da modalidade geral, quatro frequentavam as aulas no período matutino e dois no período vespertino. Todos os entrevistados da modalidade integrada, por sua vez, estudavam pela manhã, embora quatro deles também participassem de atividades complementares (projetos, monitorias) no período da tarde.

Quanto à composição familiar, seis estudantes possuem família composta por quatro integrantes, ou seja, os pais⁶⁰ e dois filhos. Três estudantes fazem parte de famílias maiores, compostas pelos pais e três filhos e, três estudantes são filhos únicos e moram com os pais.

Por fim, no que se refere à renda média dos participantes, de acordo com sua própria avaliação, a maioria (08) se considera pertencente à classe média. Destes, cinco fazem o ensino médio geral e três a modalidade integrada. Três entrevistados se consideram da classe média baixa, dos quais dois são do ensino médio integrado. Apenas um, também da modalidade integrada, afirmou ser da classe baixa.

5.3. Material utilizado

Os materiais utilizados para coleta de dados da pesquisa empírica foram:

- Modelo do Documento de anuência das Instituições de Ensino Médio (Apêndice 1);
- Termo de consentimento livre e esclarecido para menores: apresentado aos participantes e seus respectivos responsáveis legais para que, a partir da sua leitura e explicação, tivessem conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assinassem demonstrando sua concordância em participar do trabalho (no caso dos estudantes) e permitissem a participação de seus filhos (no caso dos responsáveis) (Apêndice 2);
- Ficha de identificação dos participantes: destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade e condições sócio econômicas (Apêndice 3);

⁶⁰ Algumas famílias foram reorganizadas, com um padrasto ou madrasta ocupando o lugar do pai ou da mãe.

- Roteiro de Entrevista: elaborado pela pesquisadora, englobou questões referentes aos sentidos e significados dos estudantes acerca do ensino médio, a importância para sua formação e os planos pessoais após a conclusão do ensino médio (Apêndice 4); e
- Gravador digital: utilizado durante a entrevista mediante autorização de cada participante da pesquisa.

5.4. Procedimentos e forma de análise dos dados

Considerando que a presente pesquisa tem como fundamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural, buscamos fazer um exercício a partir do método do materialismo histórico-dialético, partindo do conteúdo manifesto na singularidade. Após a transcrição das entrevistas realizadas com os estudantes do ensino médio, passamos a organizar os dados obtidos em eixos temáticos, buscando reunir as respostas de maneira a tornar mais clara as concepções trazidas pelos alunos. Assim, as informações obtidas foram distribuídas em dois grandes eixos de análise, a saber: I - *Significado do ensino médio* e II - *Sentido pessoal do ensino médio para o estudante*.

Os dois eixos relacionam-se diretamente com os objetivos da pesquisa, ou seja, apreender os sentidos e os significados do Ensino Médio para os alunos. Cada eixo contempla respostas de diferentes questões do roteiro de entrevista semiestruturada utilizado, bem como outros aspectos trazidos pelos estudantes durante as entrevistas. No eixo I – *Significado do ensino médio* foram contempladas as respostas sobre a definição de ensino médio e sua função, seu papel na formação educacional e profissional dos alunos.

Já o eixo II – *Sentido pessoal do ensino médio para o estudante* englobou o sentido pessoal propriamente dito, o que significa cursar o ensino médio para o aluno, qual a importância do que ele aprende nesse nível de ensino para a sua vida e quais são seus projetos futuros, a serem realizados após a conclusão do ensino médio. Destacamos que, no segundo eixo, incluímos também os aspectos relacionados à percepção dos estudantes acerca da maneira como está organizado o ensino médio, com o intuito de trazer dados acerca das particularidades de cada instituição por eles frequentada, o que auxilia na compreensão das condições concretas vividas por eles no espaço escolar e na compreensão da formação dos sentidos individuais.

Após essa organização dos dados, iniciamos o processo de análise do material. Vale apontar que as análises e discussões se pautaram em teorizações de autores que tratam da presente temática ou que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural.

5.5. Resultados e discussões

Passaremos agora à apresentação dos dados da pesquisa organizados a partir dos eixos temáticos por nós elaborados. É preciso ressaltar que, em nossa análise, não nos restringiremos a discutir apenas os dados que apareceram com mais frequência, mas sim todos os que tiverem relevância para nossa pesquisa, incluindo até mesmo os que pouco apareceram, pois podem revelar aspectos importantes acerca de nosso objeto de estudo.

Também consideramos importante salientar que, embora tenhamos dois grupos de alunos, os que cursam o ensino médio na modalidade geral (EMG) e os que estão matriculados na modalidade ensino médio integrado (EMI), somente faremos uma análise de suas respostas considerando-os grupos distintos quando houver diferenças significativas a serem apontadas; assim, quando isso não ocorrer, as respostas serão apresentadas de maneira unificada, entendendo que todos são estudantes do ensino médio.

5.5.1. Eixo I - Significado do ensino médio

Neste eixo pretendemos apreender o significado social do ensino médio, presente nas respostas dos estudantes (singularidades), o qual foi construído pelos homens a partir das relações concretas da sociedade e se cristalizou em forma de conceito, transmitido por meio da linguagem nas vivências interpessoais entre alunos e professores, alunos e alunos, pais e filhos, enfim, na sociedade como um todo. Nesse sentido, é um significado construído coletivamente e compartilhado pelos membros da sociedade, em determinado momento histórico.

Como a maioria dos estudantes teve dificuldade em diferenciar o que é o ensino médio (definição) de sua função e/ou papel e deram respostas iguais ou muito semelhantes para esses questionamentos, apresentaremos tais dados de maneira integrada.

Quando interrogados acerca do que é o ensino médio e qual sua função, quase a totalidade dos entrevistados (11 estudantes) falaram que ele é uma preparação tanto para o ensino superior (9 verbalizações, que englobam faculdade, vestibular, ensino superior), quanto para o mercado de trabalho (6 verbalizações), envolvendo a ideia de preparação para o futuro, como pode ser observado nas seguintes falas:

Ele serve pra preparar a gente pra faculdade e pra um futuro. Porque o futuro... a faculdade faz o nosso futuro e o ensino médio prepara a gente pra faculdade, então

ele tecnicamente... ele prepara a gente pro futuro (Juliana, 17 anos, 2º EMG, I1⁶¹).

Então... é preparar a gente pro futuro. Pro mercado de trabalho, pra faculdade (Elisa, 16 anos, 2º EMG, I2).

Pra mim a função do ensino médio é preparar o aluno pro ensino superior, porque até então o básico que ele precisava pra sua formação ele já sabe até o nono ano. Então eu acho que a função do EM é preparar o aluno pra ele ingressar no ensino superior (Cecília, 17 anos, 3º EMI, I2).

A concepção de ensino médio como etapa preparatória apresentada pelos estudantes, um significado compartilhado coletivamente, está de acordo com as finalidades definidas na seção IV, artigo 35 da LDB 9394/ 96, na qual lê-se:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o **prosseguimento de estudos**; **II - a preparação básica para o trabalho** e a **cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar** com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Podemos pensar também que o significado que ele possui hoje mantém uma estreita ligação com sua ideia inicial, uma vez que, segundo Dallabrida (2009), o ensino secundário consistia na realização de cursos preparatórios para os exames seletivos que davam acesso ao ensino superior, ou seja, ele nasceu com essa característica, embora naquele momento (Período Imperial e Primeira República) ele fosse destinado apenas aos membros da elite.

Além disso, os estudantes trouxeram também a ideia de dualidade de sua função, isto é, preparação para o ensino superior e preparação para o trabalho, ideias que acompanham o ensino médio desde a década de 1930, quando foi realizada a Reforma Francisco Campos, que instituiu uma educação para a formação dos dirigentes (elite), a qual dava acesso ao ensino superior, e uma formação específica para os trabalhadores, que os preparava para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, percebemos que, apesar dos avanços nas políticas educacionais para o ensino médio, sua construção histórica e as correspondentes concepções que lhe foram atribuídas ainda se fazem presentes em seu significado na atualidade, demonstrando que a

⁶¹ Em todos os excertos de entrevistas apresentados, os participantes serão identificados com nomes fictícios, além de sua idade, série, modalidade de ensino médio cursado e instituição a que pertence.

materialidade vai sendo traduzida e cristalizada nos conceitos, sendo estes uma verdadeira construção social. Portanto, de acordo com essas respostas, o significado social de ensino médio é o de preparação para o futuro, com maior ênfase, para o ensino superior, mesmo nas respostas dadas pelos estudantes que cursam o ensino médio integrado, cujo curso técnico já lhes oferece uma formação profissional.

É possível levantar a hipótese de que a maior ênfase à preparação ao ensino superior reflita a possibilidade que os entrevistados têm de acesso a esse nível de ensino, ou seja, por serem em sua maioria de classe média (segundo avaliação dos próprios alunos), o ensino superior é uma possibilidade mais concreta. Dessa maneira, podemos conjecturar que, caso os entrevistados tivessem menores condições socioeconômicas, talvez a resposta seria mais voltada à preparação para o trabalho. Além disso, pelo aumento de vagas no ensino superior, em especial em instituições privadas, e pela implementação de programas de bolsas de estudo e financiamento de cursos de graduação, organizados pelo governo federal nas duas primeiras décadas do século XXI, a possibilidade de continuidade se estendeu a um número maior de pessoas, o que pode justificar o reforço da ideia de preparação para a continuidade dos estudos.

Vale ressaltar que, dentre os seis estudantes que citaram a preparação para o trabalho, para três deles o ensino médio pode ser compreendido a partir do valor de certificação, de conclusão de um curso, que na concepção dos entrevistados facilita a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, como consta nesta resposta:

(...) porque é bom você ter uma formação, você ter aquilo no seu currículo. Ensino médio completo e não incompleto. E ter uma faculdade ainda. (...) Em questão assim de conhecimento, de estar lá no seu currículo, você ter o ensino médio, ainda com técnico. Você querendo ou não isso vai dar um destaque pro currículo (Clara, 15 anos, 1º EMI, I2).

Essas respostas apresentam a concepção de terminalidade do ensino médio (como última etapa da educação básica), uma vez que, mediante sua conclusão e o consequente recebimento de seu certificado, os jovens podem concorrer às vagas de trabalho que têm como exigência mínima esse nível de escolaridade. Tal concepção condiz com as determinações legais, sendo obrigatória ao Estado apenas a oferta da educação básica, havendo um enorme contingente de pessoas que somente terão acesso a esse nível de educação e que deverão enfrentar o mundo do trabalho com os conhecimentos nele adquiridos.

Pensando ainda na importância dada à certificação recebida ao término do ensino médio, notamos a presença da ideologia da educação em sua relação de subordinação ao mercado de trabalho, como ferramenta para a adequação dos sujeitos, que devem se preparar para competir e conseguir se colocar nesse mercado. O conhecimento, dentro dessa perspectiva, não tem valor em si, pois a obtenção do diploma é o motivo para se frequentar o ensino médio.

Várias pessoas que não concluem o ensino médio elas começam a trabalhar e são bem exploradas por causa disso. Recebem pouco e trabalham muito. Então acho que pelo menos o ensino médio, a pessoa, quando a pessoa tem, é melhor porque pessoa que só tem o ensino fundamental num... é muito difícil de arrumar um emprego. Então, com o ensino médio pelo menos um emprego melhor ela consegue ter. Então eu acho que seria isso (Gustavo, 16 anos, 2º EMG, I1).

Em sua fala, Gustavo não menciona a necessidade de ter mais conhecimentos, mas sim a importância do diploma para conseguir um emprego. Nessa perspectiva, dentro da concepção utilitarista do ensino na sociedade capitalista, a formação integral dos indivíduos não é e não pode ser o foco do processo educativo e do trabalho com os estudantes no ensino médio. Ao contrário disso, a extrema valorização de diplomas em detrimento do conhecimento adquirido faz com que a verdadeira busca pelo conhecimento não seja de fato valorizada. A expressão concreta de tal concepção pode ser facilmente observada no intenso surgimento de inúmeras instituições de ensino, sobretudo privadas, e de seus diversos cursos, que têm ofertado certificação e garantindo diplomas, mas não a formação no sentido defendido pela Psicologia Histórico-Cultural.

No entanto, apesar do predomínio desses significados e de sua naturalização, um aluno trouxe uma concepção diferente, pontuando que o ensino médio deveria ter a função de transmitir conhecimentos científicos, mas que na realidade acaba apenas preparando para o vestibular. Em suas palavras:

Eu acho que a função do ensino médio deveria ser transmitir conhecimento científico. Iniciar a pessoa dentro do meio acadêmico. Mas ele não tem esse objetivo. Ele é mais pra que você decore as coisas e passe no vestibular (Arthur, 15 anos, 2º EMG, I2).

Essa fala nos remete a compreensão que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm a respeito da função da escola: transmitir conhecimentos científicos a fim de possibilitar um amplo desenvolvimento e conseqüentemente a emancipação dos sujeitos. É

interessante notar que é exatamente um aluno que está tendo maior acesso ao conhecimento, pois está realizando pesquisa científica⁶², que trouxe essa visão mais ampla acerca da temática, reafirmando a importância da educação e do trabalho com conteúdos científicos para a compreensão do mundo em suas relações e contradições.

Ainda com relação à função do ensino médio, dois (2) estudantes falaram que ele consiste em dar o conhecimento básico, necessário para a vida educacional ou para o trabalho. Diferentemente, outros quatro (4) estudantes disseram que o ensino médio tem a função de aprofundar conhecimentos, de fazer uma retomada do que foi visto e também avançar nos conteúdos, como ilustra esses excertos de entrevistas:

Porque pra mim ele é... tipo, o ensino fundamental ele vai te alfabetizar, vai te dar noções básicas do que vai ser estudado aqui e aqui você aprofunda tudo mais. Você tem conhecimentos avançados. E aqui é que você vai se preparar pra sua faculdade também. Pra ENEM, pra tudo mais (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

Aí... tipo... é uma ajuda, um complemento daquilo que eu já vi. Só que em formatos diferentes, palavras diferentes, mais difíceis, tipo mais reforçado (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).

Consideramos que a diferença entre avaliar os conteúdos apreendidos no ensino médio como básicos ou mais avançados parece residir no fato de que alguns entrevistados fazem esse assinalamento partindo de uma comparação em relação aos conteúdos do ensino fundamental, considerando, portanto, os conteúdos do ensino médio mais aprofundados. Por outro lado, outros estudantes os relacionam ao ensino superior ou à possível entrada no mercado de trabalho, e, assim, consideram-nos conteúdos de formação básica. Nesse sentido, embora partindo de ângulos diferentes, eles fazem uma descrição adequada, já que de acordo com a organização da educação trazida pela LDB 9394/96, o ensino médio é a última etapa da educação básica, estando para além do ensino fundamental e anterior ao ensino superior.

A maioria dos estudantes (10) também disse que é no ensino médio, por meio da aprendizagem nas disciplinas, que eles passam a conhecer e tomar conhecimento do que gostam e do que não gostam e, a partir disso, começam a decidir o que querem para o futuro, no sentido profissional. Vejamos a resposta de um dos estudantes, que engloba vários destes aspectos:

⁶² O adolescente foi indicado pela escola para o processo seletivo de iniciação científica para estudantes de ensino médio, realizado por uma universidade privada, e começou sua pesquisa no início de 2015, com previsão de término no ano seguinte.

Função do ensino médio? É... então é bem amplo essa questão, eu acho. Porque eu acho que o ensino médio é... ele tem a... primeira função básica dele é dar o conhecimento necessário. Básico. Básico, eu não falo fácil. Falo assim, é o conteúdo que vai ser a base pra tudo que você vai querer fazer depois. E... é ... se você vai fazer uma faculdade, ou se você vai só trabalhar, independente do que você for fazer, ele é o conhecimento que vai servir como base. Em segundo plano, ele também pode ser uma maneira... um local que você vai descobrir o que você gosta ou até se autodescobrir. Quem você é realmente. É... que grupo social você se encaixa, o que você gosta de fazer.... De repente, o curso que você vai escolher, pode ser isso também. E também é um lugar pra você ter maior assim... contato social, também. Eu acho que é um local, onde tá com pessoas da sua idade, que tem muitos interesses em comum, então, é um local pro desenvolvimento das próprias pessoas. E é isso (Murilo, 16 anos, 2º EMG, I2).

Assim como Murilo, outros dois participantes falaram ser o ensino médio um espaço de autoconhecimento. Ao trazerem esses outros aspectos, embora atrelados à definição profissional tão importante dentro de nossa estrutura social, podemos dizer que os estudantes atribuem ao ensino médio um papel em sua formação pessoal, entendendo que por meio do que aprendem nele, conseguem identificar aspectos de si mesmos. Nesse sentido, avançam em relação à primeira ideia, pois explicitam a contribuição desse nível de ensino para a sua vida presente e não apenas para o futuro. No entanto, tal auxílio terá um reflexo na vida futura, em especial no plano profissional, com a definição de cursos e carreiras, sonhos que vão se enquadrando nas possibilidades de cada um, dentro do contexto histórico e socioeconômico em que vivem.

Uma outra aluna afirmou que, no ensino médio, além de ser possível esse autoconhecimento, quando o conteúdo é contextualizado, ou seja, apresentado em sua aplicação à vida, amplia também a visão de mundo dos estudantes.

Olha, a partir do ensino médio é quando você começa a definir sua carreira. Por exemplo, todo mundo tem um sonho, até no fundamental. Mas no ensino médio é quando tipo... através das áreas que você estuda, e o aprofundamento delas é onde basicamente você vai fazer da sua vida daqui pra frente. Por exemplo, eu agora estou no ensino médio e eu não sabia qual área eu queria seguir até chegar no ensino médio, não só pelo meu técnico, mas foi chegando nessa fase da... que eu decidi que eu num...

através do aprofundamento das matérias, que eu não conseguiria, que eu não queria aquela profissão, por exemplo, que eu não queria ser médica, que eu não queria ser advogada, que sabe... foi através dali que eu fui excluindo.(...) As matérias no ensino médio elas são aprofundadas a nível tipo de vida. Normalmente no ensino fundamental a gente tem, vamos dizer assim, eles só chegam até o que o livro te mostra. Já no ensino médio não. Eles te mostram aquilo que vai... tipo aquilo aplicando a tudo que está acontecendo na tua vida e o que pode acontecer. Ou seja, tudo que é aprofundado ali é pra te mostrar dentro da sociedade, ou dentro de você mesmo, entendeu? (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

É interessante destacar que essa estudante cursa o ensino médio integrado e enfatiza a importância de se estabelecer na educação a relação entre os conteúdos e a vida em sociedade, trazendo um aspecto valorizado pela Pedagogia Histórico-crítica no que tange à educação politécnica, na qual, segundo Saviani (2007), o trabalho é entendido como princípio educativo. A apropriação dos conhecimentos nessa perspectiva garantiria uma melhor formação e melhores condições de entender o mundo a agir sobre ele, o que pode de fato promover transformações.

Com relação ao papel do ensino médio para a formação educacional, além de falar dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, alguns estudantes estabeleceram uma relação entre o ensino médio e o aumento de responsabilidades, mudança de postura, a “separação” entre adolescência e a vida adulta, dando ênfase ao impacto em seu desenvolvimento pessoal. Para ilustrar, apresento a fala de alguns entrevistados:

É uma preparação nossa. De responsabilidades (Elisa, 16 anos, 2º EMG, I2).

Eu acho que ele tem a função de preparar o aluno pro que está vindo. É tipo um prelúdio. Do que está chegando, tal. Pra você ficar esperto. Acordar. (Pesquisadora: E o quê que está vindo?) Ah, a faculdade, né? O ensino superior, o trabalho, as novas descobertas da vida, que vai vim com a vida adulta, né? Quando tu faz aquela separação do adolescente pro adulto. Tá surgindo aquelas coisas e a vida já não é mais tanto de brincadeira assim. É a separação (Eduardo, 15 anos, 2º EMI, I3).

Consideramos que a atribuição ao ensino médio de um impacto em seu desenvolvimento está relacionada ao salto qualitativo que, segundo Vygotsky (1995), os adolescentes vivem neste momento em função de seu desenvolvimento intelectual, que ocorre

mediante a aquisição dos conhecimentos e das aprendizagens realizadas, que conduzem à complexificação de seu pensamento, pela formação dos conceitos propriamente ditos, e ao aumento de sua capacidade reflexiva. Tal desenvolvimento conseqüentemente amplia sua compreensão sobre o mundo e lhes possibilita perceber as ações e suas conseqüências, os fenômenos em suas interações. Como explica Leal (2010, p.186),

A relação do adolescente com o mundo se modifica, pois o jovem se torna capaz de compreender a realidade em que vive. Seus interesses se modificam e torna-se possível, para ele, compreender os valores que lhe são transmitidos e formar seus próprios valores e concepções, a partir de sua relação com os outros.

Segundo Leal (2010), de acordo com sua pesquisa⁶³, os adolescentes entendem esse período como uma fase de mudanças, de novas experiências e também de conquistas, na qual eles devem assumir responsabilidades sobre seus comportamentos e atitudes. Ela explica que, ao falarem sobre a adolescência, eles não deram ênfase aos conflitos emocionais, tão difundidos pela psicologia tradicional. Da mesma forma, em nossa pesquisa, os estudantes apontaram essa característica de aumento de responsabilidades e desenvolvimento de novos comportamentos.

Tomando a fala de alguns estudantes no que tange ao seu desenvolvimento e tendo a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico, concordamos com eles que o ensino médio (quando bem realizado) tem um impacto em seu crescimento como sujeitos, pois contribui, por meio dos conhecimentos nele trabalhados, para a formação de conceitos e para o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que promove a abertura de sua visão acerca do mundo e também sobre si mesmos. Por esse motivo, entendemos a importância de uma educação que possibilite a aprendizagem, impulsionando o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A seguir, faremos uma discussão, com base nas entrevistas realizadas, sobre a educação escolar que os estudantes estão recebendo no ensino médio, quando apresentaremos sua percepção sobre a organização do ensino, as aulas, os professores, os conteúdos, enfim, sua vivência prática na escola. Nessa vivência no ambiente escolar, as relações sociais são de extrema importância, sendo este outro aspecto pontuado pelos alunos. Assim, o ensino médio também foi definido como espaço de socialização, de contato com outros estudantes de sua idade, de aprendizagens sociais. Discutiremos esse aspecto no próximo eixo temático, uma vez

⁶³ A pesquisa consiste em uma Tese de Doutorado, intitulada *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, realizada pela psicóloga Zaira Fátima Rezende Gonzalez Leal e publicada em 2010.

que vários estudantes pontuam as relações com os amigos e a convivência com os pares como fatores motivadores para irem à escola.

5.5.2. Eixo II – Sentido pessoal do ensino médio para o estudante

Neste eixo tentaremos elucidar qual o sentido do ensino médio para os participantes da pesquisa, entendendo que, como expressão singular da subjetividade dos indivíduos, os sentidos se relacionam às suas vivências concretas, às impressões e aos afetos de cada sujeito em relação a dado fenômeno. Portanto, apesar da singularidade dos sentidos, precisamos buscar compreendê-los em sua relação com as condições particulares vivenciadas pelos alunos, as quais têm impacto na construção desses sentidos. Sendo assim, primeiramente apresentaremos a visão dos estudantes com relação à maneira como está organizado o ensino médio que cursam, como é a rotina de aulas, os professores, as disciplinas, enfim, a vida escolar no ensino médio. No entanto, precisamos salientar que esses dados apenas podem ajudar a compreender o sentido, mas não o explicar por completo, uma vez que as vivências em outros espaços sociais, bem como o lugar ocupado nas relações sociais, a classe a que pertencem, a história de vida do sujeito e de sua família, também interferem na construção dos sentidos.

Para tanto, separaremos por escola as respostas dos estudantes acerca da organização do ensino médio, com o intuito de apontar as diferenças entre as instituições a que os estudantes pertencem, a fim de tornar clara essa relação entre a vivência escolar e a formação de sentido pessoal, uma vez que cada escola possui características que a constituem como um espaço particular e distinto dos demais.

Os dois estudantes da instituição I – escola estadual de médio porte de um bairro periférico da cidade, que oferta apenas ensino médio da modalidade geral – avaliaram como boa a maneira como o ensino médio está organizado, embora um deles tenha apontado que deveria haver um aumento da carga horária, para que disciplinas como espanhol e artes fossem trabalhadas em todos os anos do ensino médio e não em um ou outro ano. A seguir, parte da resposta de um deles:

Eu não sei como é nos outros colégios, mas aqui nesse colégio a gente tem tipo... no primeiro ano a gente tem espanhol e no segundo a gente tem arte e no terceiro a gente volta a ter espanhol. Eu acho que a gente deveria ter um horário a parte pra ter a língua estrangeira e arte, porque são duas matérias que fica e que você tem que aprender, porque vai que a pessoa tipo... tem um menino ali da sala que ele desenha bem, tal, e no terceiro ano ele não tem arte. Então é uma coisa que ele não vai praticar.

Vai praticar, tipo... vai desenhar em casa, mas ele não vai aprender sobre aquilo que ele gosta, entendeu. Então eu acho que deveria ser isso (Gustavo, 16 anos, EMG, I1).

As respostas de ambos os estudantes foram restritas, pois não detalharam a vivência no espaço escolar. Embora tenham afirmado estar satisfeitos com o ensino médio, a percepção da entrevistadora – devido às dúvidas que os estudantes apresentaram diante dos questionamentos feitos, o que gerou a necessidade de dar explicações adicionais para que eles conseguissem responder às questões – foi de que esses estudantes tiveram um pouco de dificuldade para pensar o ensino médio e suas características e estabelecerem relações entre seu processo de aprendizagem e as condições concretas de ensino.

Em suas falas, eles não trouxeram comparações com outros espaços, nem mesmo apontaram grandes necessidades de mudanças, de maneira que as percepções apresentadas se deram dentro de limites mais estreitos, circunscritos ao contexto de sua própria escola, como Gustavo verbalizou: “eu não sei como é nos outros colégios”.

Já na instituição 2 – escola estadual de grande porte, situada no centro da cidade e considerada de qualidade, que oferece ensino médio geral e integrado e recebe, em sua maioria, estudantes da classe média – os estudantes fizeram vários apontamentos, envolvendo aspectos relacionados aos conteúdos, à carga horária, à metodologia dos professores e às atividades diferenciadas/extracurriculares no contra turno, como constam nestes excertos das entrevistas:

*Ensino médio só poderia ser um pouco mais completo nessa coisa... é... os **professores buscar novas formas de ensinar**, com a tecnologia... ou até mesmo **explicando assim de uma forma que atraia os alunos**, sabe? Porque tem alunos que “Ah, eu preciso estudar”, mas tem muita gente, por exemplo, na minha sala, acho que metade da minha sala, não tá muito afim de estudar. Ainda mais agora no final do ano, eles tão tudo assim desistindo. Chega no ensino médio as pessoas começam a desistir, entendeu? A minha mãe ela parou no segundo ano do ensino médio. Então as pessoas começam a desistir assim, porque “Ai eu num... acho que já tá bom” ou “não aguento mais estudar”, alguma coisa que atraia os alunos realmente a chegar no ensino médio e terminar o ensino médio. Porque não é só chegar, tem que terminar, não é? (Carmen, 16 anos, EMG, I2).*

Olha, eu acho que pelo seguimento da carga horária tá ótimo. Eu acho que é mais pela dinâmica mesmo. Por mim tá tudo ótimo. Eu acho que os professores, a maioria, são muito bem organizados, exceto aqueles que faltam demais. Mas eles são muito

bem organizados. Os meus, pelo menos. Muito bem organizados. Eles trazem as aulas sistematizadas, certinho. Mas o maior problema mesmo que eu vejo é essa questão da dinâmica. Do professor ser dinâmico, para que o aluno entenda. Não só ele colocar o conteúdo pro aluno, pra que ele assimile da forma que ele consiga. Que o professor seja dinâmico, sempre buscando novas metodologias pra que o aluno possa aprender. Não sempre a mesma. Porque se ele viu que o aluno não aprende daquela, porque que ele não busca outra (Cecilia, 17 anos, 3º EMI, I2)

Eu acho que falta mais conteúdo. Porque assim, os alunos já foram reclamar, Sabe? Não é questão dos alunos ir reclamar. É questão dos professores mesmo, sabe? Ou o professor falta muito, assim... Professor tem as suas... sabe? Professor fica doente, tal... Igual o problema que aconteceu com o professor aqui. Mas mesmo assim a gente está estudando o mesmo conteúdo o ano todo. Então assim, a gente acaba achando ruim, né? (...) Ela fica trazendo cruzadinha pra gente fazer. Quem é que vai ficar fazendo cruzadinha? Então assim, são coisas desnecessárias que a gente poderia estar aprendendo outras coisas (Clara, 15 anos, 1º EMI, I2).

Nas três falas anteriores, os estudantes de tal instituição (I2) explicam boa parte dos problemas que encontram no ensino médio indicando a utilização de metodologias inadequadas e/ou a falta de didática de alguns professores. Se por um lado eles atribuem aos professores as responsabilidades pelas dificuldades que encontram, não tendo uma visão mais global sobre o processo educativo, por outro eles apontam a figura do professor como imprescindível na mediação de sua aprendizagem.

Esse dado encontra respaldo em vários estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera o trabalho do professor em sala de aula extremamente importante para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Facci (2011) ao falar sobre o trabalho e sobre a formação do professor, afirma que, além de ter domínio do conteúdo que ministra, ele

(...) precisa ter conhecimento didático-curricular, que o oriente como sistematizar esse conhecimento para que o aluno aprenda; precisa também ter acesso aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; deve ter uma compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; e, por fim, um “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho

educativo. Longe de ser um “facilitador”, como propõe o construtivismo, ele pode ter uma **atuação determinante no desenvolvimento psicológico dos alunos** (Facci, 2011, p. 141, grifos nossos).

Outro dado apontado pela aluna Clara refere-se à falta de conteúdo, ao afirmar que os alunos passam o ano todo estudando a mesma coisa. Ela pontuou que durante as aulas são realizadas atividades inadequadas, como cruzadinhas, e é gasto muito tempo com processos desnecessários, tempo este que poderia ser mais bem aproveitado para a aprendizagem de outros conteúdos. Tal fato na educação é denunciado pela Pedagogia Histórico-Crítica, que explica que a redução de conteúdos científicos ou a equiparação do saber sistematizado à cultura popular é uma das características da ideologia neoescolanovista, na qual os conhecimentos cotidianos ganham espaço e passam a ocupar o lugar dos conteúdos científicos, podendo ser trabalhados até mesmo por “amigos da escola”, já que é o próprio aluno que deve construir seu saber a partir de sua relação com os objetos. Aqui, o espontaneísmo e o “aprender a aprender” são valorizados e os estudantes são “protagonistas” na construção de seu conhecimento. A escola, por sua vez, perde a sua função de transmissora do conhecimento e se efetiva, com grande força, como instrumento de alienação dos indivíduos.

Três estudantes da instituição de ensino 2 (I2) pontuaram que a organização do ensino médio deveria contemplar atividades no contraturno. Apresentaremos excertos de algumas entrevistas, com alguns recortes e questionamentos da pesquisadora (representada pela letra P), com o objetivo de demonstrar as diferentes ideias que eles trouxeram:

(...) eu acho que seria muito legal uma escola integral, de manhã e à tarde. Ainda mais no ensino médio, porque o aluno ele está crescendo pra vida. Então seria muito importante ter aulas de música, que não tem. Aulas de disciplinas específicas, sabe, por exemplo: Ah, você quer fazer... engenheiro civil, então você vai ter uma aula específica da matéria que mais usa na engenharia civil. Aulas de... aulas assim, que mais envolve na sociedade, sabe? É... aulas assim com esporte, sabe, mas não os esportes de sempre, porque educação física sempre foi... a escola toda: vôlei, basquete, handebol e futebol. Mas esportes diferentes, luta... que leva as pessoas a gostarem, que leva os jovens a gostarem. Porque a maioria que está no ensino médio são adolescentes e jovens, que não se inteiram fácil com as coisas. E todos os adolescentes e jovens gosta de música e muitas vezes não tem aula de música. Aí a pessoa vem na escola e não vai estar acostumada com aquela coisa dela sentar. Então

eu acho que poderia a usar um pouco mais de tecnologia na sala de aula, porque eu acho importante. Pro aluno não ficar aquela coisa assim, fixa. É claro que só no horário que a gente estuda, quatro horas por dia, não daria certo. Não seria assim... porque é muita aula, muita coisa, mas se pegasse uma coisa integral, tivesse uma preparação escolar melhor, aquela coisa assim... seria uma coisa mais legal. A pessoa se interessaria terminar o fundamental logo, pra começar o médio. (...) Então ter aulas de inglês integral, desde o começo, essas coisas assim... espanhol, francês, outras línguas. Essas coisas que envolvem os alunos, sabe, a vim pra escola (Carmen, 16 anos, 2º EMG, I2).

É... é que é assim, é uma questão de ser viável, porque a gente não sabe. A questão de verbas, né? A gente esta falando do colégio público, né? Então assim a questão de verbas, aí eu não sei se seria viável. Mas falando assim, na teoria, o ensino médio perfeito, vamos dizer assim, é... bem... eu acho que... eu não sei essa questão das aulas, né. Eu tenho cinquenta minutos de aula, de uma aula e depois eu tenho cinquenta minutos de aula que não tem nada a ver uma com a outra. Eu penso que de repente igual o Colégio X, que é um colégio que tem por blocos, primeiro você estuda todas as exatas depois todas de humanas, de repente eu penso que seria mais organizado nesta parte pra o aluno entender, porque as matérias que estão relacionadas eles estudam primeiro e depois estudam outras matérias que estão relacionadas. Então eu acho que assim, de repente, ficaria mais fácil de organizar. É eu acho que o colégio tinha que ter também atividades extracurriculares no período de contraturno, porque pra mim um colégio tinha que ser um lugar onde você vai porque quer ir. Ele tem que trazer o aluno pro interesse. Ele tem que fazer o aluno querer ir. Ah, porque as atividades extracurriculares têm a ver também com o conteúdo curricular que traz na grade. E eu acho também, que deveriam também ter mobilidade na questão de... na informática, porque a gente está evoluindo nesta parte da informática e eu acho que, por exemplo, poderia existir um site no qual os alunos do ensino médio entrariam lá e teriam... os professores poderiam postar algum texto que eles acharam interessante, ou um vídeo aula de alguma coisa, poderia ser mais informatizado, talvez, entendeu? (...) P: Quando você fala de atividades extracurriculares, me diz quais, que tipos de atividades? Murilo: É... bem, começando. Eu acho que teatro tinha que ter. Aulas de música. Tem alunos que se interessam por robótica, programação, informática. Aí poderia ter... Eu acho que deveria ter... abertura. Os próprios alunos poderiam chegar

e fundar um grupo. (...) Ou então “ah, eu gosto de teatro. Vou fundar aqui um grupo de teatro”, ai os alunos interessados.... Eu acho que tinha que ser assim (Murilo, 16 anos, 2º EMG, I2).

É interessante perceber que os estudantes apontam para a necessidade do ensino médio ter “algo a mais”, inclusive para tornar-se mais interessante para os estudantes, ou seja, algo que suscite neles o desejo de ir para a escola, o sentido em realizar essa atividade que lhes consome tempo e energia, mas que, da maneira como se materializa, não passa de uma obrigação, uma preparação determinada socialmente. Ao destacarem atividades como música, teatro, esportes, eles trazem a ideia de que o ensino médio deveria promover um desenvolvimento mais global dos indivíduos, distanciando-se da visão economicista de educação. Por outro lado, eles não apontam a inclusão de nenhuma disciplina voltada à compreensão do mundo do trabalho, a qual estaria relacionada à visão politécnica defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, em que os vínculos entre trabalho e educação deveriam ser explicitados.

Embora os estudantes verbalizem que o ensino médio é uma preparação para o futuro, devido ao distanciamento entre o que aprendem na escola e o mundo do trabalho que enfrentarão, eles não conseguem visualizar como se dá essa junção. Isso ocorre exatamente pelo fato do conhecimento adquirido ser fragmentado, superficial, a escola que temos não tem o trabalho como princípio educativo, mas sim está voltada para a “preparação” de sujeitos com algumas habilidades necessárias ao trabalho no mundo capitalista, mas não para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas.

Um dos estudantes entrevistados nessa instituição (I2) traz uma leitura mais ampla acerca da organização do ensino médio. Pela riqueza de dados e pela clareza em expressar suas ideias, apresentamos um trecho da entrevista, na qual aparecem tanto os questionamentos da pesquisadora (P) como as respostas do aluno Arthur:

Eu acho que a organização ela veio de um processo todo de detrimento do ensino por parte do governo do estado, desde sei lá... a década de 80, que vem caindo muito a qualidade do ensino público e os governos vão deixando de lado. E não tem um auxílio... Os professores até tentam mudar o ensino público, mas não tem auxílio do governo, que é essencial pra mudar, sabe? A carga horária é insuficiente pra aprender todo o conteúdo proposto. É... são poucos funcionários aqui na escola. É um problema todo estrutural e também metodológico, né? P: O metodológico entra como? Arthur:

A falta de formação de professores, sabe? Uma formação continuada que dê pra eles todo o conhecimento necessário. P: Você acha que o professor vem como uma formação deficitária? Arthur: Sim. Eu acho. Principalmente as licenciaturas nas áreas de exatas. Que eles não têm tanto o lado da relação com o aluno. P: De todas as exatas? Você acha que nas humanas isso é mais resolvido? Arthur: Eu acho que é mais resolvido pelo... porque eu acredito que nas áreas das ciências humanas há mais um... como se chama? Ah, assim um contato entre todas as áreas... são mais... não tem o lado pedagógico, sabe? Porque por exemplo você faz química, você vai aprender toda a manipulação, mas não tem a parte de pedagogia, de aprender a dar aula, é muito pouco, não é? P: E aí o professor vem pra aula, ele sabe, mas não sabe transmitir. É isso? Arthur: Exatamente. P: Então, como acha que o ensino médio deveria ser? Arthur: Eu acho que devia... que o governo devia reunir todos os professores, aumentar a carga horária, sem dúvida... P: Aumentar a carga horária em que sentido? Arthur: Acho que ter mais aulas. Porque não dá pra fazer do jeito que tá. Não dá. Muitos conteúdos vão deixando de lado, sabe e eu acho que são importantes. P: Quais conteúdos você acha que são deixados de lado e são importantes? Arthur: Por exemplo, em filosofia, filosofia política esse ano não deu tempo de aprender. Foi muito pouco. Muito breve, sabe? A parte da teoria a gente não teve muito. Eu acho isso essencial pra formação de um bom cidadão, não é? P: E não teve? Arthur: Não. Não teve. P: Mas por quê? Tá na grade e não foi dado ou foi retirado da grade? Arthur: Ele está na grade só que não teve tempo pra ser abordado o tema. Porque muito pouco tempo. P: Então na sua opinião teria que ter uma carga horária diferente. E as disciplinas, seriam as mesmas? E a organização de tempo, como seria? Arthur: Eu acho que devia ter uma outra organização de tempo, sabe? A exemplo das instituições americanas, que durante a manhã é muito semelhante ao nosso e depois a tarde são atividades que eles gostariam de fazer. Isso seria interessante. Por exemplo, o desenvolvimento da pesquisa, com professores ou atividade física, para quem gostasse (Arthur, 15 anos, 2º EMG, I2).

A partir da leitura de parte da entrevista, nota-se na fala do estudante a sua percepção da interdependência entre mudanças políticas por parte do Estado para que ocorram mudanças no processo de ensino dentro da escola. Essa visão mais ampla, que articula diversos fatores, demonstra uma compreensão mais crítica, que não coloca a culpa nos professores ou nos alunos,

mas tenta estabelecer o elo entre as diferentes partes do todo que é a escola e, especificamente, no que se refere ao ensino médio.

Essa fala também serve para reafirmar a tese da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural de que a função da escola é garantir a apropriação de conhecimentos científicos para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua complexificação, levando à formação da consciência. Isso porque o aluno em questão estuda em uma escola considerada uma das melhores escolas públicas da cidade, além de se avaliar como ótimo estudante, desenvolve projeto de iniciação científica e valoriza os conhecimentos, como ele próprio afirmou: “*o conhecimento científico nós temos que buscar ele sempre. E tem que abrir mão de algumas coisas por isso*”. Além disso, somado às vivências escolares, ele possui em sua vivência familiar um estímulo para o estudo, uma vez que deseja seguir a mesma profissão da mãe, que é psicóloga. Todo esse contexto faz com que existam motivos para a atividade de estudo, o ensino médio para esse estudante parece ter um sentido de espaço de aprendizagem e formação.

Isso condiz com a afirmação de Leontiev (1983) acerca do processo de formação de sentido, pois, embora em cada época estejam presentes determinadas significações sociais, como o processo de assimilação é único, singular, devido às diferentes situações vivenciadas por cada indivíduo, o sentido é diferente para cada sujeito, composto por afetos e motivos, os quais se desenvolvem no movimento da atividade objetiva dos sujeitos. Assim, para a compreensão dos sentidos, é preciso buscar os motivos que conduzem suas atividades; no caso desse adolescente em particular, o motivo é se apropriar dos conhecimentos científicos.

Outro dado interessante é que, embora esse aluno seja um dos mais novos dentre os entrevistados, com apenas 15 anos, ele demonstra um bom desenvolvimento do pensamento abstrato, ao estabelecer relações entre os fenômenos, confirmando a tese vigotskiana de que não é o desenvolvimento biológico que determina o funcionamento psíquico, mas este ocorre em função das aprendizagens realizadas ao longo da vida e do processo de aquisição do conhecimento científico no contexto escolar.

Com relação à Instituição 3 – escola federal de ensino médio integrado –, todos os entrevistados enfatizaram apenas os aspectos positivos da organização do ensino, destacando a qualidade das aulas pelo alto nível de titulação dos professores (mestres e doutores), sua disponibilidade de tempo no contra turno para atender os alunos, a distribuição das disciplinas, a existência de projetos diversos dos quais os estudantes podem participar e a ótima estrutura física.

A fala de Luísa, estudante do ensino médio integrado na instituição federal, traz dados acerca da organização do ensino nesse tipo de escola:

Eu acho que as disciplinas são bem distribuídas. Assim, na questão de todos os anos. A gente possui três matérias do técnico a cada ano e todas as matérias são administradas com calma. Tipo... a gente consegue absorver bem essas matérias que são só três por ano. Eu acho que em questão didática assim também não tem problema nenhum, até porque a gente possui professores todos mestrados ou doutorados. Então a gente possui uma qualidade de ensino aqui bem grande. (...) Você vem de um colégio público geral e você pegar a instituição que você tá, que eu estou aqui, no caso, tem uma diferença muito grande. Isso daqui pra muita gente é tipo sonho, sonho distante mesmo. Você poder ter projetor, você ter cadeira com estofado, você ter ar condicionado dentro de sala, você ter só professores mestrados e doutorados, é uma questão de qualidade muito maior. Então além de tudo isso o técnico também me chamou. Me fez vir pra cá. E mesmo que eu tenha um ano aqui a mais do que no ensino geral, é uma coisa que eu já saio daqui podendo entrar dentro de um ramo, do mercado de trabalho. Mesmo que eu faça a faculdade, eu já tenho, digamos, uma profissão que eu já posso entrar. Então foi o que me atraiu, realmente, aqui (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

Em sua resposta, a aluna aponta tanto a boa organização das disciplinas nos anos letivos, que segundo ela possibilitam a aprendizagem, a “absorção” das matérias, como também a qualidade do ensino, devido à formação dos professores e às condições de infraestrutura do espaço físico, todos como fatores diferenciais dessa instituição. Outro estudante da mesma escola complementa dizendo:

É diferente em todas as formas, né? Em várias visões: como fisicamente, como os professores atenderem os alunos, né? P: Você acha que é diferente o atendimento do professor aqui, nesse instituto, de outras escolas? Tiago: Ah, assim, claro, pode haver uma hora que o professor te atende no corredor na escola pública, para tirar sua dúvida, né? Não pode esquecer. Mas, aqui o professor tem uma hora específica pra ajudar, né? Ele é pago pra isso e ele tem que fazer isso. P: Então vocês têm horários a mais? Tiago: Sim. Desde o início do ano tem monitoria de matemática, né? Pra quem não entendeu a matéria. Você pode ir lá falar com o professor. O professor vai repassar a matéria. P: E é o professor mesmo? Tiago: É o professor mesmo. P: Você

tem como reforçar aquilo que você não entendeu. Tiago: É. “Pô, não entendi essa conta. Professor pode explicar pra mim?” E ele vai e ajuda você a fazer de outras formas (Tiago, 16 anos, EMI, I3).

Além de poder contar com o professor no contraturno, o que estende a chance de se apropriar dos conteúdos, o entrevistado pontua que nesses momentos os professores fazem a mediação de “outras formas”, ou seja, existe a utilização de outra metodologia que pode possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento. Contudo, o mesmo estudante enfatiza que, devido à qualidade do ensino, os estudantes precisam se dedicar mais, destacando a importância da atividade de estudo dos adolescentes, isto é, de uma postura ativa para que haja a apropriação dos conhecimentos. Em suas palavras:

Aqui no Instituto é muito corrido. Tem muitos trabalhos. É muito dependente do aluno. O aluno tem que se esforçar mesmo. Em comparação com a escola pública. Quando eu estudava na escola pública, eram poucos trabalhos, um ou outro, e olhe lá ainda. A gente tinha poucas tarefas. E eu acho que no ensino médio, aqui mesmo, tá bem corrido. Porque o ano passado eram treze matérias e agora são dezesseis, no segundo ano. Daí, mas é... Dá tempo dá, só tem que... tem que ser... depende do aluno, né? O aluno tem que se organizar. Dependente do aluno mesmo (Tiago, 16 anos, EMI, I3).

Como é possível perceber, Tiago fala como se a escola federal não fosse pública, como aconteceu também com outro participante da pesquisa. Ao agirem dessa forma, esses adolescentes trazem implícita a concepção de que o ensino público não tem qualidade. Em outras palavras, se é bom, não é público, como aparece na verbalização de Eduardo ao falar sobre a organização do ensino médio em sua escola:

Aí eu concordo com a atual. É claro, no meio federal, né? Agora no público, aí já muda as ideias. P: O quê que você acha daí? Qual é a diferença? Eduardo: Do federal pro público? Ah, o federal é aquele... é aquele colégio particular que o teu pai não pode pagar. O estadual.... ah, o estadual tem todo aquele descaso né, com o aluno que vem lá de baixo, aquele da renda pobre lá. E já o federal, ele engloba todo mundo, não é? Tem aqueles que sempre tiveram a oportunidade de estudar pra passar na prova, que ficam bravos quando um aluno de renda inferior entra, porque conseguiu por causa de cotas. Mas nunca para pensar porque que ele entrou... e é isso aí. A gente é julgado, sabe? Mas antes disso tudo, de se importar com quem tá julgando, a

gente tem que conquistar as nossas coisas. Eu acho assim. Tipo, se eu tivesse condições de tá lá no poder pra mudar, eu ia investir principalmente na educação do estadual. Porque a gente tá preparando eles pra ser o quê quando terminar o ensino médio? Minha mãe mesmo, minha mãe terminou e ela não lembra de mais nada que ela estudou no ensino médio, nem no fundamental. Tá fazendo uma faculdade porque... porque ela conseguiu correr atrás mesmo, porque senão... (Eduardo, 15 anos, EMI, I3).

A vida escolar de Eduardo, que fez ensino fundamental em escola estadual e está fazendo o ensino médio em uma instituição federal, permitiu que ele fizesse essa análise com relação à qualidade do ensino ofertada nas redes estadual e federal. A percepção por ele apresentada corresponde aos dados obtidos por Sampaio e Guimarães (2009)⁶⁴, no que tange à eficiência média das escolas privadas, públicas federais e públicas estaduais, uma vez que, segundo os autores, “(...) o ensino público federal obtém níveis de eficiência muito próximos dos níveis de eficiência do ensino privado e muito mais elevados que o sistema de ensino público estadual” (p. 61). Assim, ao dizer que a escola federal é “o colégio particular que teu pai não pode pagar”, Eduardo está afirmando que o ensino federal que ele frequenta tem qualidade. Ao mesmo tempo, quando utiliza a palavra “público” apenas para o ensino estadual, ele manifesta a ideia presente no senso comum dos brasileiros de que os serviços públicos são necessariamente ruins. Podemos pensar que, talvez por isso, mais de um entrevistado não tenha conseguido conceber como público o ensino no colégio federal.

O estudante também menciona o descaso com o ensino na instituição estadual e aponta a necessidade de investimento governamental na educação estadual. Essa é também a conclusão apresentada por Sampaio e Guimarães (2009) para que sejam reduzidas as disparidades de oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, sejam diminuídas as desigualdades sociais e econômicas. Ainda, Eduardo questiona para que esse ensino de má qualidade tem preparado os indivíduos, o que demonstra uma visão mais abrangente sobre o impacto do ensino ofertado na construção do conhecimento pelo aluno. Sendo assim, como ele diz, se a escola não cumpre seu papel, resta ao sujeito a responsabilidade de correr atrás do conhecimento.

Renato, em concordância com alguns dos aspectos levantados por Eduardo, faz a seguinte afirmação em relação ao ensino na instituição federal:

É puxado. É muito puxado. O conteúdo que você tem dentro da federal, comparado

⁶⁴ Artigo *Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil*.

com uma escola municipal, estadual, de bairro assim, é bem diferente. É bem diferente. Porque muitos professores têm... tem alguns que até falam na sala “Ai, eu tô aqui pra dar aula, mas se vocês não querem prestar atenção o problema é de vocês. O meu vai tá lá... o meu dinheiro vai tá lá todo mês, né?”, “Eu já fiz a minha faculdade e tudo”. Sim, e aqui também os alunos são bem interessados, porque em estadual os alunos... tem muitos alunos que ficam atrapalhando aula, aí não dá pra prestar atenção direito no professor. Você quer e alguns não querem e aí isso também dificulta um pouco o pensamento da pessoa durante a aula. Tipo no técnico, na palavra técnico já dá pra pensar que a sala também vai ser bem diferente, né? Que tipo, porque não vai ser qualquer um que vai querer vim fazer técnico. Vai ser os que querem mesmo se alguém na vida. Todo mundo quer ser, mas muitos não querem batalhar pra isso (Renato, 16 anos, 1º ano EMI, I3).

No final dessas duas falas percebemos também a presença da ideologia da “pedagogia da exclusão”, a qual, segundo Saviani (2008), faz com que o fracasso na vida profissional (não conseguir “ser alguém na vida”) seja responsabilidade do indivíduo. Em outras palavras, o sucesso depende do esforço de cada um, se você não consegue emprego é porque não se preparou, não se dedicou como deveria, sendo culpado por sua condição, e não porque o sistema é excludente e se fundamenta numa ordem econômica que não tem espaço para todos.

Por outro lado, o fato de a escola ter um nível de qualidade maior e, conseqüentemente, exigir uma postura mais ativa dos alunos na posição de estudantes é outro dado que aparece nas verbalizações dos entrevistados da escola federal. Contudo, eles pontuam que a organização do ensino e, em especial, o fato de poderem contar com os próprios professores em um horário extra para tirarem dúvidas, constitui-se como um diferencial em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, por meio de um número maior de mediações do professor no processo de aquisição dos conhecimentos torna-se possível a apropriação do conhecimento e, à medida que conseguem isso, passam a valorizar mais a escola, e o processo educativo assume novo sentido.

Dessa forma, assim como os estudantes da instituição 2, os estudantes da escola federal também consideram o trabalho do professor um fator central para a qualidade do ensino, retomando a ideia defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica de que ele não é um mero facilitador do processo, mas sim um agente cujo papel é decisivo para a geração de um bom resultado.

Tal compreensão também apareceu quando se questionou acerca de possíveis dificuldades que os estudantes estivessem encontrando ao cursarem o ensino médio. A

mediação do professor foi apontada por três entrevistados como fator determinante para a aprendizagem dos alunos. Para exemplificar, a seguir apresentaremos um trecho da entrevista da aluna Cecília falando sobre as dificuldades que encontra no ensino médio:

*Sim. Muitas. Porque eu acho que... na minha concepção o professor que ele trabalha com adolescentes, ele acha que ele não pode ser, ele não deve ser dinâmico, porque ele tá lidando com adolescentes e não mais com alunos do ensino fundamental. Professor ele leva muito, ele chega... nem todos, não são todos, não posso generalizar. Mas, a maioria chega, e joga todo o conteúdo em cima do aluno e você tem que aprender, e você vai se virando... Tem uns... eu tenho muita facilidade de aprender, então eu me viro melhor. Mas eu tenho colegas que não conseguem acompanhar o conteúdo, e o professor não tá nem aí. Ai chega no conselho final ele reprova o aluno, mas será que aquele aluno que foi reprovado ele realmente não se esforçou ou ele não conseguiu captar o conteúdo? P: E você acha que ele não capta o conteúdo por quê? Cecília: Porque muitas vezes o professor ele num... ele num adapta aquele conteúdo pra forma que o aluno tem de aprender. Eu posso aprender por meio de slides, a professora chegar, colocar um montão de slides e ir falando, falando, falando. Mas às vezes, o meu colega, ele aprende mais em forma de questões práticas. A professora supor questões pra ele, que ele responda, ele usa o intelecto dele pra trabalhar. Mas o professor tem que entender que cada aluno tem uma dificuldade diferente. Não que todos os alunos aprendam da mesma forma. Porque não é desse jeito que acontece. **Ele não pode ter uma visão única da sala. Tem que entender que cada aluno é diferente um do outro.** P: Então você acha que esse é um dos problemas... Cecília: Sim. Eu acho que esse é um dos maiores problemas que tem. Que sempre o professor ele tem que pensar em cada aluno. Ele não tem que ver o mesmo... ele não tem que... porque geralmente os professores, principalmente os de língua inglesa, matemática, eles focam no aluno que sabe mais. Eles acompanham o aluno que sabe mais. A fala de muitos professores “Ah, mas vocês estão demorando muito. A fulana já terminou, porque vocês não terminaram ainda”. **Mas nem todo mundo caminha da mesma forma. Cada um caminha no seu tempo. E aí os professores vão andando de acordo com aqueles que já aprenderam. E aqueles que não aprenderam ainda? Será que eles não poderiam usar uma outra metodologia pra fazer esse aluno aprender?** (Cecília, 17 anos, 3º EMI, I2).*

Embora a aluna diga que não tem grandes dificuldades, ela demonstra uma preocupação com outros estudantes que não conseguem aprender e enfatiza a mediação do professor – expressa em sua percepção sobre o ritmo de aprendizagem dos estudantes e sobre a escolha das metodologias para o trabalho em sala – como um dos problemas que interferem no desenvolvimento dos colegas. Ao afirmar que “cada um caminha em seu tempo”, ela traz de sua vivência concreta a relação entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial explicada por Vigotski. Assim, ao planejar suas aulas, o professor precisa conhecer o nível de desenvolvimento dos seus alunos e atuar dentro da zona de desenvolvimento imediato para que sua mediação seja eficaz. Caso contrário, como Cecília também menciona, se o professor trabalha para muito além do que o aluno consegue naquele momento, fora dessa zona (ao conduzir seu trabalho com o grupo a partir do nível dos alunos que “sabem mais”, por exemplo), ele não atinge grande parte da turma e impossibilita a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes. Isso porque, como Vigotski (2009) afirma, a aprendizagem só é fecunda entre seus limiares inferior e superior da aprendizagem, uma vez que se estiver abaixo, o professor estará trabalhando com o que o aluno já sabe e, se estiver acima desse limite, trabalhará para além do que o aluno tem condições de alcançar. Em ambos os casos, a ação educativa será ineficaz, não promovendo o desenvolvimento.

Por outro lado, a maioria dos entrevistados (sete estudantes), ao responderem se estavam tendo dificuldade de cursar o ensino médio, entendem seu processo de aprendizagem como dependente de suas facilidades e/ou dificuldades, bem como de sua postura frente aos estudos. Assim, se vão bem ou mal, a responsabilidade é deles, de suas facilidades “naturais” e de sua maneira de resolver as dificuldades encontradas.

Eu me avalio assim como uma boa aluna. Eu procuro estudar. Se tenho dificuldade eu procuro estudar mais. A questão é essa. Se o aluno tem a dificuldade, ele tem que buscar aprender. Então eu me avalio como uma boa aluna, porque eu sempre busco aprender aquilo que eu não consigo entender, aquilo que eu não entendo (Carmen, 16 anos, 2º EMG, I2)

Gustavo disse que “dificuldade assim só em matérias que eu acho difícil”, avaliando-se como um aluno irregular:

Eu sou um aluno meio irregular. Porque eu sou assim: eu estudo as matérias que eu gosto. As que eu não gosto eu não estudo (Gustavo, 16 anos, 2º EMG, I1).

Eu, aquelas matérias, vamos dizer assim, que eu gosto, eu presto atenção nas aulas, entendo e às vezes até estudo sem... estudo a parte assim. Agora, aquelas matérias que eu não gosto, não tenho interesse, é... eu tenho que estudar em casa, mas eu... é... acabo tendo preguiça de estudar, porque não tenho interesse mesmo. E daí eu trabalho no contraturno... (Murilo, 16 anos, 2º EMG, I2).

Essas falas nos remetem a dois aspectos distintos. Como já explicamos, para que ocorra a aprendizagem, os estudantes precisam assumir uma postura ativa. No entanto, percebemos nas falas as ideias dominantes da teoria piagetiana acerca das habilidades inatas e também do construtivismo, em que o aluno deve construir seu conhecimento e ser o principal personagem do processo educativo. Portanto, notamos que, embora alguns adolescentes ainda percebam a importância do professor, devido à apropriação das ideias dominantes em educação neste momento histórico, a maioria dos entrevistados considera que sua aprendizagem depende basicamente de seu esforço, de suas habilidades inatas, como se facilidade e dificuldade fossem dadas *a priori*, e acabam por não perceberem a importância do papel da mediação do professor.

Da mesma forma, para eles, o interesse advém de características pessoais, e não do tipo de trabalho pedagógico realizado na escola. Em oposição a essas ideias, para Leontiev (2014), é preciso que na atividade educativa sejam criados estímulos, motivos compreensíveis que coloquem o aluno em ação, para que posteriormente se tornem motivos eficazes para o estudo e se configurem como uma atividade verdadeira para o estudante, de maneira que motivos e fins tornem-se coincidentes. Somente aí a atividade de estudo terá sentido para o aluno. É nessa perspectiva que, tanto para a Psicologia Histórico-Cultural como para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo educativo escolar é de extrema importância e deve ser intencionalmente organizado de maneira a possibilitar a aquisição dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento psíquico dos sujeitos e a sua formação de consciência.

Dois outros entrevistados, ambos cursando o ensino médio integrado na instituição federal, ao falarem sobre as dificuldades encontradas ao cursar esse nível de ensino, estabeleceram uma relação direta entre elas e a falta de uma boa formação no ensino fundamental, no qual o grau de exigência era muito menor. Segundo eles, as escolas onde estudaram, que faziam parte da rede pública estadual, eram fracas, sendo que não era necessário muito esforço para conseguir aprovação.

Olha, quando eu cheguei aqui eu não estava acostumado com o nível de ensino federal, né? Eu tava acostumado com o fundamental lá, que você faltava muito e

passava com dez... P: Você se dedicava pouco e tinha boa nota? Eduardo: Isso. Fazia só o que professor mandava fazer. Tava lá... Eu já matei muita aula também. Então. A gente não tá acostumado, né? Aí chega essa realidade, é um choque pra você, aí acorda também, né? (Eduardo, 15 anos, 2º EMI, I3)

Um pouco. Por causa que, não querendo falar mal da escola. É que a escola do governo estadual é mais fraca um pouco, por causa da carga horária dos professores, né? E aqui não, os professores ficam à tarde, ajudam, mas é bem mais puxado. Porque eu reprovei de ano, né? Tô fazendo o primeiro ano de novo. Assim, em alguns conteúdos eu melhorei bastante, mas tem alguns que eu não conseguia me identificar, tipo lógica. Eu não consigo mesmo. Eu tento, tento, tento um monte. Falei até com a psicóloga, fiz um plano de estudo pra estudar, tava seguindo, mas eu não conseguia. Tipo, tem algumas matérias que eu não consigo desenvolver. Eu tenho que parar, pensar bastante, pra conseguir desenvolver. Isso são umas dificuldades que eu tenho, de estudar assim (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).

Apesar de também se considerarem como responsáveis por sua aprendizagem, esses dois estudantes avançam em sua análise quando apontam a baixa qualidade de ensino das escolas estaduais onde fizeram o ensino fundamental, bem como a falta de exigência, como fatores que tiveram impacto nas dificuldades sentidas por eles no ensino médio, em uma instituição com qualidade superior, como eles mesmos afirmam.

Ao mencionarem a baixa qualidade do ensino a que tiveram acesso, os entrevistados tocaram em um ponto extremamente discutido acerca da educação brasileira. Como já pontuamos na seção um, a baixa qualidade da educação no Brasil se manifestou em sua ineficiência desde o processo de alfabetização, marcado pelo fracasso escolar e pela evasão, fenômenos educacionais que foram explicados de diferentes formas ao longo da história, mas que, via de regra, focaram as causas do problema nos indivíduos e/ou em suas famílias, como foi amplamente discutido por Patto (1990)⁶⁵.

De acordo com dados do PISA⁶⁶ – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – constantes no Relatório Educação Para Todos no Brasil – 2000-2015 – Versão Preliminar -

⁶⁵ Livro *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena Souza Patto, publicado pela primeira vez há mais de duas décadas. Segundo Carvalho (2011) é uma importante referência, devido a sua ampla análise do fenômeno do fracasso escolar em vinculação aos condicionantes históricos políticos e sociais, ou seja, para além de dados matemáticos, que muitas vezes não auxiliam na compreensão do problema.

⁶⁶ “Instrumento de comparação internacional, o Pisa é uma avaliação de larga escala, cujos exames são realizados a cada três anos e que abrangem três domínios do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003,

de junho de 2014, a comparação entre os índices obtidos no período de 2000 a 2012 revelam que, embora o Brasil tenha conquistado algum crescimento, “ainda não atingiu o patamar necessário no desenvolvimento da qualidade da educação” (p. 69). Assim, se por um lado houve um crescimento no acesso ao ensino, tanto em relação ao nível fundamental quanto ao nível médio, em especial, a partir da década de 1990, no que tange à qualidade, por outro, o Brasil ainda precisa elevar seus índices. Vale apontar também que, apesar dos números revelarem alguma melhora, percebe-se uma precarização do ensino, cada vez mais fragmentado, superficial, que no caso do ensino médio muitas vezes tem focado na preparação para processos seletivos (provas de vestibular e ENEM), e não na transmissão de conhecimentos científicos, o que resulta no empobrecimento dos indivíduos no que tange ao seu processo de humanização.

Isso porque, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural e com a Pedagogia Histórico-Crítica, não é qualquer tipo de ensino que promove desenvolvimento psíquico, mas sim aquele que prima pela apropriação dos conteúdos científicos, que permite o desenvolvimento do pensamento em conceitos e, portanto, possibilita ao estudante o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

A educação tem papel central na transformação dos indivíduos, contribuindo para a formação e o enriquecimento de sua consciência. Não se trata de qualquer educação, mas daquela que se organize tendo por base esse objetivo, que favoreça o pensamento teórico, por meio do qual o sujeito pode compreender a realidade social, em seu movimento, em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercer uma ação com vistas à transformação dessa realidade (Leal & Mascagna, 2016, p. 224).

Nesse sentido, Saviani (2005) explica que uma educação de qualidade para todos é condição para o desenvolvimento dos indivíduos em suas amplas possibilidades, constituindo-se como instrumento para o enfrentamento e para a busca de superação da sociedade de classes. Exatamente por esse motivo, não é de interesse do capital que ela se torne realidade, mas sim que a educação dos sujeitos ocorra apenas dentro dos limites necessários ao atendimento de sua demanda.

Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaíndo sobre o domínio em Leitura, sendo em 2012 dada ênfase à Matemática. O Brasil vem participando do Pisa desde a primeira edição e os resultados obtidos confirmam o esforço do País em melhorar seus resultados” (Relatório Educação Para Todos no Brasil – 2000-2015 – Versão Preliminar - de junho de 2014, recuperado em 02 janeiro, 2017 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)

Considerando a história de construção do ensino médio como política educacional e as muitas reformas realizadas, como pontuamos nas seções iniciais deste trabalho, podemos perceber claramente esse movimento de organização do ensino circunscrito às exigências de cada momento histórico do processo de produção capitalista no Brasil. A análise para além da aparência desse fenômeno nos revela a intencionalidade da classe dominante de manter sob controle a classe de trabalhadores, negando-lhes o acesso ao conhecimento sistematizado, mesmo nos momentos em que os discursos de universalização do saber ganham força. Nesse sentido, a baixa qualidade de ensino não é expressão da ineficiência do sistema educativo, mas sim da eficiência da classe dominante na maneira de organizá-lo para que o conhecimento não seja apropriado pela maioria da população. Além do mais, essa manobra é feita sem que as pessoas percebam essa intencionalidade, mas, ao contrário disso, acreditem que são feitos verdadeiros esforços na busca da socialização do saber.

Ainda com relação às dificuldades encontradas no ensino médio, três adolescentes relataram sentir um prejuízo em seu processo de aprendizagem pelo fato de estarem trabalhando.

*Por mim, se eu não trabalhasse, eu preferia que fosse assim: o ensino médio de manhã, normal e, pra mim, vamos colocar hoje que eu estudo de manhã. Então, de manhã eu estudo e a tarde tem um reforço, vamos colocar... prova a tarde, como se fosse um colégio particular. E um ensino mais forte. Mas, hoje que eu trabalho e acho que tem pessoas que precisam trabalhar no EM. Então tem 15, 16 anos, já começa e... **não tem como focar só no estudo**. Tem professores que acha que a gente tem que ficar só no estudo. Que não tem nenhum problema, chega em casa e só dorme e tal. Então, trata todos os alunos iguais, como se não fizessem nada (Elisa, 16 anos, 2º EMG, I2).*

Ao dizer que os professores consideram que “todos os alunos são iguais”, Elisa expressa que existem ideias dominantes de adolescência, pautadas em uma visão biológica e, portanto, universal, como se todos os adolescentes tivessem as mesmas características e as mesmas condições de vida, independentemente da classe a que pertencem.

Como explicam Leal e Mascagna (2016), o maior tempo de estudo e o conseqüente afastamento do trabalho são fatores que têm estendido o período considerado como adolescência. Contudo, esse é um aspecto que se refere aos adolescentes de classes sociais mais altas, uma vez que, como não adentram no mundo do trabalho enquanto cursam o ensino superior, mantêm atitudes e comportamentos adolescentes. Diferentemente, para os jovens das

classes populares, a necessidade de começar a trabalhar ocorre mais cedo. Assim, “o ensino e o trabalho passam a se dar, muitas vezes, paralelamente, ainda na segunda metade ou final da adolescência, comprometendo, por via de regra, o pleno atendimento das demandas advindas da atividade de estudo” (Leal & Mascagna, 2016, p. 227).

É exatamente essa a situação relatada por Elisa, pois, ao falar sobre sua postura frente aos estudos, ela afirmou que não conseguiu se dedicar, e embora tendo clareza que se encontra em uma situação de desvantagem em relação a outros adolescentes que não precisam trabalhar, sente-se responsável por não alcançar o rendimento desejado, como evidencia em sua resposta:

Como eu avalio a minha postura? Eu acho que está um pouco fraca. Penso que está um pouco fraca, porque eu dei prioridade, no início, pro meu trabalho. Eu falei “Ah, vou conseguir”. Vou conseguir. Igual esse ano eu vou passar. Só que eu preciso de 87 em matemática. Só que eu tenho 41 de trabalhos, né? Então não vai ser assim tão difícil, mas eu poderia ter me posicionado melhor no início. Assim, “O meu foco é o estudo”. Tem uma menina logo que eu entrei trabalhar que ela entrou, ficou um mês e pediu as contas. Porque ela... caiu o rendimento dela. O meu caiu e eu não fiz isso, porque realmente eu preciso, entendeu. Ela tá fazendo faculdade, o pai paga, então... é diferente. E... seu eu preciso, a minha postura tem que ser diferente. Igual eu tenho que entender que eu estou estudando, mas eu também tenho que entender que eu tô trabalhando e focar nos dois, mas ter o foco mais no trabalho... na escola, e eu não foquei tanto na escola, então hoje tenho dificuldade, um pouco (Elisa, 16 anos, 2º EMG, I2).

Da mesma maneira, outro estudante explica que, como o tempo para estudar fica menor, ele acaba se dedicando menos nas disciplinas que não gosta.

É. Eu trabalho no contraturno. E assim, aquele tempo que às vezes sobra pra mim, eu prefiro assim, fazer o que eu gosto e pra eu estudar, prefiro estudar o que eu gosto, aquilo que eu já sei. Então, às vezes, eu fico um pouco prejudicado naquelas matérias que eu não gosto (Murilo, 16 anos, 2º EMG, I2).

Tais dados demonstram a inadequação do conceito universal de adolescência e, principalmente, seu valor ideológico, que tenta encobrir as contradições da sociedade de classes, fazendo com que os indivíduos sejam entendidos de maneira abstrata, desvinculada das condições objetivas de vida.

Vale ressaltar que no caso dos adolescentes participantes desta pesquisa, como estudam no período diurno, eles trabalham durante meio período. Contudo, sabemos que existe um grande número de adolescentes no Brasil que enfrentam cargas horárias integrais e acabam abandonando a escola e, se retornam a ela posteriormente, optam por cursos mais flexíveis e aligeirados, como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tais cursos, se por um lado são mais acessíveis aos membros da classe trabalhadora, por outro também são mais restritos em relação ao conteúdo científico trabalhado, alimentando o ciclo vicioso que mantém as pessoas das classes populares em situação de extrema desvantagem na sociedade capitalista.

Ainda, no que se refere à interferência do trabalho no rendimento escolar, segundo Guimaraes e Sampaio (2007, como citado em Sampaio & Guimarães, 2011, p. 49) “quanto maior a carga de trabalho dos estudantes, maior é o efeito negativo sobre seu desempenho”.

Quando questionados sobre o que significava para eles estarem cursando o ensino médio, as respostas dos entrevistados foram variadas e trouxeram aspectos mais individuais dessa experiência, seu sentido para cada estudante. Três deles consideram que cursar o ensino médio é uma vitória, pois existem pessoas em suas famílias ou colegas que não tiveram essa oportunidade ou não a aproveitaram. Nas palavras dos entrevistados:

*Que eu conquistei **grandes vitórias**. Que eu pulei o ensino fundamental e cheguei no ensino médio, que pra mim aquilo é uma vitória. É... **Eu da minha família, de todos os meus primos, eu sou a única, das mais velhas eu sou a única que está no ensino médio**. Então aquilo pra mim é assim... um prazer, né? Pra mim, **pra minha família eu sou o orgulho**, porque eu não larguei os estudos... Então pra mim é uma vitória (Juliana, 17 anos, 2º ano EMG, I1).*

*Ah, pra mim cursar ensino médio tá sendo bom, em todos os sentidos, porque **na minha família eu sou um dos únicos netos... não netos... da geração assim, eu e mais quatro só tá cursando o ensino médio**, apesar de hoje não concluir quem não quer, mas... porque é mesma história de sempre, né? Começa a trabalhar desde cedo, daí para de estudar. Vem pra noite e não consegue acompanhar os estudos e acaba parando de estudar. Daí tem eu e mais três primos meus e minha irmã, que também é professora, que concluiu o ensino médio (Gustavo, 16 anos, 2º ano EMG, I1).*

*Olha, me comparando a outras pessoas, tanto no passado como no presente, eu acho que é uma **dádiva**. Tantas pessoas que eu vejo aí que não tem... Meu pai não tem o ensino médio. É que **não tiveram condições e eu estou tendo essa condição**. Outras*

peças da minha idade que não tem condição, que estão na rua, fazendo outras coisas e queriam estar no meu lugar. Eu tenho que aproveitar isso. Aproveitar pra tornar o mundo um lugar melhor, não é? (Eduardo, 15 anos, 2º EMI, I3).

Nas falas acima notamos que o sentido de vitória se relaciona ao fato dos estudantes conviverem, em sua família e em suas relações sociais, com muitas pessoas que não tiveram condições de acesso a esse nível de ensino. Por perceberem essa exclusão, poder cursar o ensino médio tem o sentido de obtenção de uma oportunidade diferente, que deve ser aproveitada, de maneira que essa percepção se torna um dos motivos para a atividade de estudo.

Além disso, devemos lembrar que os sentidos estão marcados também pela posição social que cada um ocupa na sociedade. Isso fica evidente nesses casos, pois, por serem oriundos de famílias com baixa escolaridade, como eles apontam, a educação assume um *status* de superação, principalmente pela ideia ainda presente na sociedade de que ela pode ser redentora e diminuir as desigualdades sociais. Vale ressaltar que, como as ideias pedagógicas da escola nova e do construtivismo continuam sendo predominantes no contexto educacional – embora com nova roupagem, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, como defini Saviani (2008) –, essa concepção está em plena vigência, sendo cada vez mais atribuída aos indivíduos a responsabilidade por seu sucesso, pois cabe a eles aproveitarem as oportunidades e alcançarem essa vitória.

Em consonância com essa ideia, Cecília estabelece uma relação entre o sentido do ensino médio e sua postura ativa na busca de conhecimentos para ampliar sua formação. Em sua fala, fica clara a incorporação das ideias das pedagogias do “aprender a aprender”, como uma necessidade constante de aperfeiçoamento, expressa na realização consecutiva de cursos, sendo o aluno protagonista na construção de seu conhecimento.

Muito. Porque eu tenho... eu almejo muita coisa. Então, eu procuro sempre tá buscando é... mais informações, com professores, sempre que eu posso. Eu pergunto além do conteúdo que ele tá estudando, porque assim eu posso ter uma formação a mais pra entrar na faculdade, pra ingressar numa faculdade, depois fazer uma pós, e assim por diante (Cecília, 17 anos, 3º EMI, I2).

Outros três estudantes também pontuam a aquisição de conhecimentos como o significado pessoal do ensino médio para eles, como ilustra a seguinte fala:

Ah, mais pra você aprender mais, ter mais conhecimento. Eu acho que pra mim é isso,

não é? É importante você ter o ensino médio. É mais pra você conhecer coisas novas e tal, entendeu? Principalmente o técnico, que eu estou fazendo, é melhor ainda, porque além de você aprender as suas matérias que tem no ensino médio, você aprende um pouco mais do técnico... (Clara, 15 anos, 1º EMI, I2).

Dois estudantes entendem que cursar o ensino médio é concluir uma etapa de suas formações, que lhes credencia a iniciar outra etapa, a faculdade.

Estou chegando na faculdade (risos). E logo saio daqui (Elisa, 16 anos, 2º EMG, I2).

Ah, significa um alívio, porque eu já estou quase terminando e entrando pra faculdade. Já dá pra ver que eu tô terminando uma parte da minha vida, que é a parte de estudar e agora tá entrando pra uma parte que vai me qualificar ainda mais. Na minha vida profissional (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).

Para Tiago, cursar o ensino médio é vivenciar um momento decisivo, quando se começa a definir a vida futura, como exemplifica este trecho da entrevista:

Significa a minha vida pro futuro, né? P: Sua vida pro futuro? Tiago: É. Isso. Porque agora é a hora de eu me esforçar. Agora é a hora de eu saber o que eu vou fazer. Se eu vou querer fazer um curso depois desse aqui. Se vou querer fazer uma faculdade. É isso (Tiago, 16 anos, 2º EMI, I3).

A aluna Luísa, por sua vez, também enfoca o futuro ao falar sobre o sentido do ensino médio, no entanto, para ela, há uma relação entre cursar o ensino médio e iniciar um processo de transição para a fase adulta, na qual os estudantes deverão escolher seus caminhos. Em suas palavras:

É estar sendo inserido dentro de toda uma sociedade. Não que antes você não esteja. Mas agora você está indo... é uma parte que você tá indo, e tá indo sozinho, entendeu. A partir daqui... antes a gente só faz o quê? Dizem que a gente só estuda, né? No caso, até chegar essa fase do ensino médio. Só que a partir daqui, agora a gente começa a seguir nossos próprios passos. São... até aqui a gente faz... segue um cronograma, vamos dizer assim. Só que a partir daqui são os nossos passos. Tá preparando a gente pra seguir em frente (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

Sobre tais aspectos abordados pela participante, recorremos a Leontiev (2014), quem explica que, no processo de desenvolvimento psíquico, a alteração da atividade principal, entendida como aquela que governa as principais mudanças nos processos psíquicos e traços psicológicos, modifica a forma do indivíduo se relacionar com o mundo e consigo mesmo, pois ele toma consciência dessas relações. Nesse sentido, a verbalização dessa adolescente indica a sua percepção de que ela começa a ocupar um novo lugar na sociedade, isto é, a fala evidencia a sua tomada de consciência acerca da mudança de posição social vivenciada neste momento.

Segundo Leal e Mascagna (2016, p. 227), “Esse período envolve grande mudanças da personalidade, que receberam na psicologia soviética o nome de ‘sentimento de adultez’, referindo-se à neoformações psicológica que expressa a situação social específica de desenvolvimento dos adolescentes”. De acordo com Tolstij (1989), ao fazer projetos futuros, o adolescente inicia sua inserção no mundo adulto, primeiramente de maneira ideal. Pela imaginação o adolescente pode se colocar nesse novo lugar, experimentando esse sentimento. Sendo assim, se considerarmos que durante o ensino médio, na sociedade contemporânea, os adolescentes começam a pensar sobre a sua vida adulta e precisam fazer escolhas, a vinculação feita pela entrevistada é pertinente e compreensível.

Quando questionados sobre qual a importância dos conteúdos aprendidos no ensino médio para suas vidas, a maioria dos estudantes teve dificuldades em responder, fazendo até mesmo pausas em suas falas e, por vezes, pedindo para repetir a pergunta. Dos doze participantes, oito estabeleceram uma relação direta entre conteúdos aprendidos e utilidade na vida diária, em questões práticas e simples do cotidiano, como matemática financeira, conhecimento sobre o funcionamento de seu corpo e uso da língua portuguesa para se comunicar.

(Pausa). Depende do que. Em química mesmo. A gente tá aprendendo sobre bomba nuclear. A gente vê que isso faz mal e que a gente não pode praticar, né? E... Matemática, essas coisas, a gente vê que... Matemática trimestre passado foi matemática financeira. Então a gente aprende que... negócio de juros, essas coisas, que a gente já pode levar pra vida, porque se você deixar o juro muito alto, muito baixo, o lucro, as perdas que você pode ter, etc. E as coisas tudo que pode acontecer... A maioria das coisas que você aprende no ensino médio é pra isso. E... biologia você aprende os negócios do corpo e depois você aprende as plantas... Igual a gente estava estudando este trimestre, aprende as coisas da raiz, então pra quem quer ser um agrônomo, tem que estudar bastante biologia, principalmente no segundo ano

(Gustavo, 16 anos, 2º EMG, I1).

Então... é... (pausa). Assim, às vezes a gente brinca, fala que não vai usar muito matemática, aquelas contas do x, do y, aquelas coisas tudo e... eu não acredito que tudo que a gente faça aqui a gente vai usar na vida. Às vezes não é muito necessário tudo, mas tem coisas que é importante pelo fato só de você saber, só por aquilo, você aprender. Então eu posso... eu vou usar, por exemplo, a sociologia ou a filosofia, eu vou usar elas a minha volta. Eu tô vendo uma sociedade de uma forma, eu tenho que enxergar ela de uma outra forma, pra mim entender aquela pessoa. Então, conforme eu vou crescendo, eu vou vendo esse mundo, eu vou entendendo isso. A história: como é que foi o meu passado, como é que eu utilizei. A física: porque que o sol está assim, porque que a terra está assim, então.... tudo eu vou utilizar na minha vida, nem sempre na minha profissão, mas às vezes, por exemplo, é... é... eu não tô usando na minha profissão, mas eu tenho filho e meu filho tá na escola, daí como que eu vou falar pra ele uma coisa que eu não estudei. Então eu acredito que eu estar aqui... tudo pode ser utilizado. Tudo no seu tempo. Então, seria isso. P: Você disse que tem algumas coisas que você acha não vão ser utilizadas. Que tipo de coisas? Que coisas são essas? Carmen: É... eu não me dou muito bem com matemática, então... eu não acredito que, por exemplo, ah Báskara, x, y... ah... a Báskara é importante, mas umas coisas assim, desnecessárias, sabe, é... (pausa). Química também tem umas coisas que eu não acho que seria útil, por exemplo, estudar porque H₂O mais isso dá aquilo, se eu não vou usar isso na minha vida. A não ser que você queira ser uma química, uma matemática, uma coisa que use, uma profissão que use. Você vai utilizar daí, mas tem... eu acredito que seria melhor se cada ensino médio fosse da forma o seguinte: é... você vai estudar aquilo que você quer realmente se formar. Então, se a minha área é mais pra humanas, então eu vou pegar mais pesado nas humanas. Então pode é claro ter aquelas coisas de exatas que são importantes, mas nem tudo no meio da exatas, pra uma pessoa é importante, pra outra não. Então pra mim importante... muita coisa da matemática não é importante. A gente tá estudando agora... é.... como é o nome da matéria? Trigonometria. Que nós estudamos no trimestre passado. Tem umas coisas na trigonometria que não vai usar na minha vida. Se eu for fazer uma compra no mercado eu não vou usar trigonometria. Então é isso (Carmen, 16 anos, 2º EMG, I2).

Bem, ele [ensino médio] vai me dar uma noção do eu que preciso pra desenvolver no

meu futuro. Deixa eu tentar entrar detalhes. Por exemplo, eu quero tentar fazer engenharia. Então assim, a noção que eu tô tendo de física aqui, de matemática, não que eu tô falando aqui de física e de matemática, porque eu tô falando do que eu quero fazer. Vai me dar uma noção pra mim aprender no futuro da parte da física e da matemática, né? Assim, agora falando na parte social. Tudo bem que eu não vou fazer algo relacionado à filosofia ou à sociologia, mas o que eu aprendi lá também vai servir pra mim na minha vida, pra eu ser um ser ético, por exemplo, uma pessoa ética. O que eu aprendi em português vai... eu vou conseguir me expor melhor, entendeu? O que eu aprendi em história, eu vou conhece melhor a cultura do nosso país. Eu só tô dando exemplos, assim, do que o ensino médio vai assim, vai... vai me tornar uma pessoa melhor. Vamos dizer assim. Não melhor... eu quis dizer... Ai, ai me dar uma noção pra eu ser quem eu vou ser... não sei (Murilo, 16 aos, 2º EMG, I2).

Ah, com certeza. Mil coisas. Desde de quando tu aprende a fazer aquele texto em português pra expressar o que tu pensa. Desde aquela conta de matemática que você pode usar pra ajudar a fazer uma economia no final do mês, pra ajudar uma ONG, essas coisas (Eduardo, 16 anos, 2º EMI, I3).

Dos oito entrevistados em foco no momento, um deles enfatiza que não consegue ver utilidade prática para alguns conteúdos e, por isso considera que eles não precisariam ser trabalhados no ensino médio. Outro, que cursa o ensino médio integrado, destaca a importância do que aprende no ensino médio em relação à formação técnica, que pode lhe ajudar a conseguir um emprego. Vejamos como cada um deles expressou essas duas ideias em suas próprias palavras:

Depende da disciplina. Eu acho que depende muito da disciplina. Porque eu não vejo muito utilidade, por exemplo, de alguns conhecimentos da física, que nós aprendemos. Eu não vejo utilidade na vida prática, sabe? Eu entendo que pra algumas profissões isso é essencial, mas eu acho que isso podia ser deixado pra graduação, porque os conteúdos todos que se propõem a fazer não tem como cumprir na carga horária (Arthur, 15 anos, EMG, I2).

Eu, por exemplo, tô fazendo um curso da área de exatas, né? Informática. Mas eu não quero seguir com isso. Tô querendo fazer história. Mas isso não significa que eu não vá usar isso na minha vida. Que eu não vá, por exemplo, enquanto estou cursando a

faculdade, trabalhar como técnico pra pagar a faculdade. Até pra ter um emprego melhor, né? (Eduardo, 15 anos, 2º EMI, I3).

A partir da leitura dessas respostas, notamos que as relações feitas entre o que aprendem no ensino médio e sua utilidade para sua vida se deram de maneira simplista, ou seja, os estudantes confrontaram os conteúdos e sua utilidade direta na vida prática. Por isso, eles não conseguem perceber a utilidade de conteúdos mais complexos. Essa falta de clareza em saber por que se estuda determinado conteúdo faz com que o ensino se torne mecânico, sem sentido para o aluno e, conseqüentemente, ele perde o interesse em aprender, sendo esta uma das grandes queixas de professores desse nível de ensino.

Como explica Leontiev (1983), a falta de consciência entre motivos e fins impede que o estudo seja verdadeiramente uma atividade. Ela no máximo é uma ação, realizada para atingir o objetivo de conseguir notas nas provas e nos processos seletivos. Esse distanciamento entre motivos e fins tem impacto na postura que os adolescentes assumem em relação ao estudo e pode explicar o famoso “desinteresse” demonstrado pelos estudantes diante das atividades propostas pela escola. Isso porque a necessidade de aprender os conteúdos não se vincula à sua importância como saber, mas apenas em seu uso restrito na aprovação em exames.

Sendo assim, o que lhes motiva é, na maioria dos casos, a aprovação e não a aprendizagem. Assim, o estudo não se configura como uma atividade, mas apenas como uma ação voltada a um objetivo. Portanto, o sentido de cursar o ensino médio não é se apropriar de conhecimentos e a partir deles promover uma complexificação do seu pensamento, mas sim cumprir com as tarefas exigidas pela escola e conquistar o diploma desse nível de ensino, o qual tanto pode servir para cumprir uma exigência para uma vaga de trabalho, quanto para ingressar no ensino superior.

Outras duas estudantes não conseguiram nem mesmo estabelecer essas relações e deram respostas vagas, dizendo novamente que o ensino médio será importante no futuro, mas sem explicar o porquê, como podemos perceber na resposta abaixo:

Qual a importância? (Pausa longa). Olha... importância... (silêncio)... P: Você acha que o que você aprende no ensino médio tem alguma importância pra sua vida? Juliana: Claro! Muitas coisas daqui eu vou levar pra minha vida inteira. Muitas coisas que eu aprendi aqui eu vou levar pra minha vida inteira. Igual quando eu for fazer minha faculdade eu vou lembrar de muitas coisas que eu aprendi aqui. Fora da faculdade, entendeu? (Juliana, 17 anos, 2º EMG, I1).

Apenas 3 adolescentes entrevistados avançam um pouco em sua compreensão sobre a importância do que aprendem no ensino médio, entendendo a contribuição para o seu desenvolvimento como pessoas, como cidadãos. Falam da formação de caráter, desenvolvimento de responsabilidade e de senso crítico. A fala de Luísa é representativa dessa compreensão:

A gente tem várias áreas dentro do ensino médio. A gente tem as áreas sociais, as áreas mais de exatas. Tudo mais... e... mais a parte que eu sinto que mais influencia mesmo é a questão social. Quando a gente chega no ensino médio, ele... é o momento que eles começam a desenvolver o nosso senso crítico, né? Então é uma fase assim que... o ensino médio acho que ele tem assim, pra formação da... não é do caráter da gente, mas é... como a gente vai se portar frente ao que está por vir. P: E você acha que ele tem esse papel? Luísa: Sim. Basicamente, tudo que eu tenho aqui dentro é o que eu vou ter pra contestar lá fora. Ou seja, tudo que eu aprendo aqui dentro é o que eu vou aplicar lá fora. Então eu vejo muito esse papel dentro do ensino médio. Porque o ensino médio ele vai te dar as ferramentas que você vai ter, pra poder lá fora, pra poder estar usando isso (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

Embora não consiga explicar de maneira clara, Luísa estabelece uma relação entre o conteúdo aprendido na escola e a formação de sua consciência, de seu senso crítico e de sua capacidade de pensar o mundo. Essa relação é explicada pela Psicologia Histórico-Cultural a partir do processo de humanização, que se dá pela apropriação do conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade, o qual se efetiva por meio das relações intersíquicas, que passam a ser intrapsíquicas, de maneira que a formação das funções psicológicas superiores e da consciência humana são resultantes desse processo.

Vygotsky (1995) postula que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá em termos qualitativos, mediante as apropriações da cultura, realizadas pelo sujeito nas relações sociais, inicialmente em sua vivência cotidiana e de maneira espontânea e, com a entrada na escola, pela aprendizagem sistemática dos conhecimentos científicos. Nesse processo, ocorrem modificações na estrutura da personalidade dos indivíduos, em função das neoformações, que, na idade de transição (adolescência), expressam-se pela complexificação do pensamento e pela gradativa utilização pelo adolescente do pensamento em conceitos. Este, por sua vez, abre para o sujeito uma nova possibilidade de compreensão de mundo, tendo em vista que, a partir das

abstrações, podem ser estabelecidos nexos entre os múltiplos fatores que compõem os fenômenos, permitindo entendê-los para além de sua aparência.

Por isso, para Vygotski (1996, p. 113),

O pensamento nesta idade não é uma função a mais entre outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente.

É a partir dessa perspectiva que, para a Psicologia Histórico-Cultural, os conhecimentos sistematizados aprendidos no espaço escolar são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento das potencialidades humanas, devendo o ensino ser organizado com essa finalidade, pois,

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

Alguns entrevistados expuseram com maiores detalhes o que lhes motiva a vir para as aulas. Quatro deles vincularam sua motivação ao desejo de alcançarem seus objetivos no futuro, como é exemplificado no excerto a seguir:

(...) o motivo de eu estar aqui é porque eu quero estar aqui. É porque eu gosto de estar aqui e eu quero ter um futuro... que diga, ah, você vai ter um futuro bom (Carmen, 16 anos, EMG, I2).

Dois estudantes enfatizaram o gosto pelos estudos, a vontade de aprender como principal fator motivacional, embora um deles também tenha destacado as relações sociais com os amigos da escola e o incentivo da família como fatores geradores de motivação.

O que mais me motiva mesmo, é aprender mesmo. É aprender principalmente as coisas que eu gosto, que eu tenho bastante interesse. E... sem falar também na questão social. A questão social com certeza ajuda muito, porque vir aqui e saber que você vai estar presente com os seus... você acaba fazendo amizades, né? E aí saber que você vai estar perto de pessoas que você fez muita amizade, já tá bem íntimo, é interessante, bem interessante. É uma das coisas que eu acho que atrai muita gente, na verdade. É uma coisa que incentiva muitos alunos é a própria questão social. E também pode repelir, não sei qual a palavra correta, de repente... por exemplo, um aluno que chegar aqui e não se dar muito bem socialmente, um aluno que, de repente, tem uma... Uma dificuldade de se integrar, que ele não tiver um acolhimento por parte da turma, pode também afastar ele de querer vir, pode se... ficar desmotivado pra vir às aulas. Enquanto que se você conseguir se socializar... não tô falando que... a pessoa não tem que se conseguir, os outros tem que acolher ela, vamos dizer assim. Acho que parte dos outros, mas do que de você mesmo. Se os outros te acolherem, você vai se sentir mais motivado. Por exemplo, eu fiz bastante amigo e... me sinto motivado sim, por esse outro... essa outra característica, né? Por vir aqui e encontrar os amigos é outra motivação (...) Ah, voltando pro lado pessoal de novo, mas é que, por exemplo, meus pais eles não tiveram estudo, mas eles sabiam o quanto importante isso era. Eles notaram o quão importante isso era. Eles sempre motivaram a minha irmã, muito. Aí a minha irmã assim, ela foi uma aluna excelente. Ela lia bastante, gostava de ler. Aí o que eles fizeram. Eles pegaram a minha irmã e usaram como exemplo. “Oh, tá vendo Murilo, você tem que ser igual a sua irmã”, “Você tem que fazer isso”, e isso me motivou. Eles souberam a importância do estudo, né? Inclusive eles voltaram a estudar e se formaram e.. servem como um exemplo, pra mim. Eles sempre me ensinaram que aprender é uma coisa que ninguém vai roubar de você. É uma coisa que ninguém tira de você. É uma coisa que só vai te fazer melhor. O conhecimento é bom. Eles me disseram isso. Então assim, a família empurrando... eu me sinto motivado pra vim pro colégio, mas se eu não me sentisse “não quero mais vim pro colégio”, minha mãe [...] faria de tudo pra que eu continuasse, pra me motivar a vir pro colégio. Então a família é... acho que é um dos outros laços que traz o aluno pro

colégio, pra aprender (Murilo, 16 anos, 2º EMG, I2).

Segundo Murilo, embora o que mais lhe motive a ir para a escola seja aprender, as relações sociais no espaço escolar, ou seja, a convivência com os colegas é também um fator de extrema importância, de tal forma que, como ele mesmo diz, pode tanto estimular o aluno a ir para o colégio como pode conduzir à sua desistência, caso tenha dificuldades de se relacionar e de estabelecer amizades.

De acordo com Leal (2010), essa grande importância atribuída à convivência com os pares, a qual se torna para muitos como principal fator de motivação, demonstra o quanto a escola não tem conseguido desenvolver seu papel e fazer sentido para os estudantes, ou seja, ser entendida em sua função e significado central. Na pesquisa realizada pela autora com adolescentes, a convivência com os colegas no ambiente escolar foi apontada pelos participantes como a característica mais marcante e positiva da escola.

A atribuição de maior importância para a convivência do que para o processo de aprendizagem no ambiente escolar revela a ineficiência do trabalho educativo realizado. Isso, como explica Leal (2010), devido à maneira como a escola está organizada, esvaziada em sua função, justamente para atender a demanda do sistema de produção, que não precisa de homens plenamente desenvolvidos,

(...) cria uma situação em que o que há de interessante, para os alunos são as atividades que não envolvem a especificidade da escola, que é a circulação do conhecimento científico, mas sim outras atividades, como aquelas que se desenvolvem com os amigos, que possibilitam o relacionamento pessoal e mesmo atividades de lazer que ali são praticadas...” (p. 211).

Faz-se importante pontuar que não estamos desconsiderando a comunicação íntima pessoal uma das faces da atividade-guia (atividade principal, que conduz o desenvolvimento) na adolescência, sendo os pares importantes interlocutores na construção de pontos de vista acerca da vida de maneira geral (Elkonin, 1987). Contudo, a questão discutida aqui refere-se à valorização da escola, no caso desta pesquisa, do ensino médio especificamente, como lugar para se apropriar do conhecimento científico. Nesse sentido, como discutem Anjos e Duarte (2016), cabe à escola produzir necessidades de conhecimento sistematizados nos alunos, recuperando assim seu papel no desenvolvimento desses estudantes como sujeitos em plena fase de formação do pensamento em conceitos, de desenvolvimento de sua consciência.

Entretanto, devemos sempre lembrar que a escola não está desvinculada da sociedade, ou melhor, não se configura como um espaço independente das condições materiais. Assim, a desvalorização do conhecimento em prol da formação de “competências” para fácil adaptação dificulta que o processo educativo consiga, por si só, produzir necessidade de verdadeira apropriação do conhecimento. Diante disso, a prática educativa fica marcada por essa cisão entre o significado da escola e o sentido que ela assume para os estudantes, em especial durante o ensino médio, uma vez que não são explicitados os vínculos entre os conteúdos trabalhados e a realidade concreta. Dessa forma, os estudantes não conseguem compreender para que devem aprender aqueles conteúdos e perceber sua importância para além de sua utilização prática e imediata.

Além de destacar a importância das relações sociais com os amigos, Murilo apontou a família como um dos fatores que o motiva a cursar o ensino médio. Assim como ele, outros três entrevistados também relacionaram sua vontade a aspectos ligados à vida familiar. Um deles mencionou que o incentivo da família é sua “fonte de inspiração”, outra estudante se sente motivada pois vê-la formada era o sonho de seu pai já falecido, já o terceiro entrevistado se dedica nos estudos porque tem o desejo de dar uma vida melhor para sua mãe. Nas palavras dos estudantes:

Na minha família os meus irmãos não terminaram o ensino ainda, né? Daí meu pai sempre cobra “Filho, faz isso, se forme. Não queira isso para você, não. Você pode trabalhar num escritório, no que você quiser. Mas se forme”. E isso é a minha principal fonte de inspiração, né? (Tiago, 16 anos, 2º EMI, I3).

(...) Eu tô quase chegando onde eu queria chegar. É onde meu pai sonhava em me ter. É onde eu sonhava em chegar também (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

Ah, o que me motiva é dar uma vida melhor pra minha mãe. Pra minha mãe, pra mim ter uma vida melhor também. Mas, o que me motiva também é estar ajudando a minha família, essas coisas (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).

Apenas um dos entrevistados, ao falar sobre o que lhe motiva a estudar, fez menção a características do colégio em que estuda, citando: o vínculo com os professores, o apoio recebido da equipe técnica (psicóloga) e o desenvolvimento de motivos próprios a partir do interesse que foi despertado na vivência escolar. Vale destacar que ele pensou em desistir, mas teve apoio dentro da escola e nas relações familiares, o que fez com que esse pensamento fosse

revertido. Esse mesmo estudante, em outro momento da entrevista, disse “amar a instituição” e desejar no futuro ser professor nessa escola, trazendo um aspecto a respeito da vinculação entre afetividade e desenvolvimento de motivos. Para ilustrar, apresentaremos trechos (com recortes e questionamentos da pesquisadora) da entrevista com o estudante,

P: O quê que fez você não desistir? O que te motivou a continuar? Eduardo: Nossa, eu acho que foi um conjunto de coisas. Foi professor falando na sala de outros alunos que desistiram. Acho que foi a psicóloga também, que não me fez desistir. Mais meus pais, o que eles queriam pra mim e o que eu quero pra mim. Sei lá. Eu acordei pra vida também, né? Não dá pra você ficar sem estudo hoje em dia. P: Como foi? O quê que aconteceu pra te dar esse click? Eduardo: Ah, eu não sei dizer a data e a hora certa, mas uma hora eu me peguei pensando no que eu podia realizar e no quê que eu tava realizando. Aí eu pensei nisso, eu comecei a me interessar muito por história e aí eu pensei que eu queria ser professor. Mas pra você ser professor, você tem que estudar. Aí eu falei: “Eu vou ter que estudar”. Aí eu comecei a pegar umas matérias pra estudar e gostei. Aí eu... Eu nunca me imaginei querendo ser professor, sabe? Ai surgiu isso daí e eu decidi que eu tinha que estudar e eu tinha que estudar. Aí eu me dediquei de verdade. P: Aí você começou a se dedicar e conseguiu superar as dificuldades que estava tendo? Eduardo: Quando tu para pra querer uma coisa de verdade. Tu pega o lápis e pega o caderno, pra tentar escrever e aí tu consegue. Porque tu fazer uma coisa fingindo que tá sendo obrigado. Porque hoje em dia ninguém vem pra escola obrigado. Vem se quiser. Ou não quiser. Porque se não quiser, fica alí fora, mata aula, não sei... usa drogas, se embebeda. É isso aí. Eu vejo até pelos amigos que eu tinha. Tipo, se drogavam. Alguns eram alcóolatras. E eles ficavam lá na escola, mas não faziam nada. Eu ainda fazia alguma coisa, mas matava aula também. Aí eu pensei que eu não queria isso pra minha vida, né? Mas o quê que adianta não querer isso pra minha vida e não estar fazendo nada lá dentro? (Eduardo, 15 anos, 2º EMI, I3).

Para analisar a fala de Eduardo, precisamos retomar alguns dados acerca de sua trajetória escolar e considerar certas particularidades da escola em que estuda atualmente. Primeiramente, é preciso lembrar que ele fez o ensino fundamental em uma escola pública estadual, a qual foi por ele considerada muito fraca, pois não lhe exigia praticamente nenhum esforço. Além disso, ao começar o ensino médio na instituição federal, ele sentiu muita

diferença no nível de ensino, bem como no nível de exigência, fato que o fez pensar em desistir. Por outro lado, recebeu apoio para superar suas dificuldades e começou a se interessar pelos estudos, pois sentiu a necessidade de aprender para poder se tornar um professor.

Considerando o exposto acima, podemos dizer que as novas exigências impostas a Eduardo, tanto pela mudança de nível de ensino (do fundamental para o médio) como pelo maior nível de qualidade no processo educativo fizeram com que ele tivesse que assumir uma postura de maior responsabilidade. Nesse sentido, segundo Elkonin (1960, como citado em Anjos & Duarte, 2016), o aumento de exigência do meio social se constitui como determinante no desenvolvimento psíquico do sujeito. Assim, quando diz que “acordou pra vida”, ele está descrevendo essa mudança de postura e de posição que assumiu em relação a sua vida escolar, demonstrando o aumento de sua independência, que segundo Elkonin (1960, como citado em Anjos & Duarte, 2016, p. 203), conduz ao desenvolvimento dos “(...) aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina)”.

Considerando a mudança enfatizada pelo próprio aluno, podemos destacar a importância de lutarmos por uma educação de qualidade para todos, que exija mais de seus estudantes e lhes garanta condições reais de aprendizagem, pois é por meio desta que o desenvolvimento psíquico poderá se realizar mais plenamente, contribuindo para a superação da alienação. Essa superação, por sua vez, poderá conduzir os sujeitos à luta pela suplantação da atual estrutura social.

Ainda no que concerne à questão motivacional, a pesquisadora questionou os entrevistados pertencentes à modalidade integrada (ensino médio geral mais a formação técnica) acerca do motivo de terem escolhido cursar esse tipo de ensino médio. Dos seis estudantes dessa modalidade participantes da pesquisa, cinco afirmaram ter tido o desejo de fazer o curso técnico, dentre os quais quatro se interessaram principalmente pela área específica de conhecimentos dos cursos ofertados e um foi atraído pela possibilidade de enriquecer seu currículo. O sexto aluno, por sua vez, disse ter sido “escolhido” pela instituição mediante um sorteio e, como sempre teve vontade de estudar em uma escola federal, fez a matrícula e está gostando muito. A seguir, apresento trechos das entrevistas de alguns destes alunos:

É... por influência do meu pai. Na verdade, a minha família toda. Porque é assim: a minha tia, ela fez letras, e aí minha outra tia fez química e meu pai fez administração. E a minha tia ela passou num concurso da prefeitura. Primeiro ela passou num público e depois ela passou num da prefeitura. Então sempre lá em casa tinha alguém estudando ou alguma coisa ou outra. E o meu pai, quando ele fez administração, eu

*sempre vi ele estudando e tal e eu me interessava por aquilo. Tipo, ele tava estudando e eu tava ali do lado dele vendo o que ele tava estudando. **E quando a gente veio pra cá e eu descobri que tinha ensino técnico aí eu fiquei fascinada.** Ai pronto. Falei: “oh, pai, eu preciso fazer!”. E ele “Tem certeza que é isso?” e eu falei “Não. Tenho certeza, absoluta.” E ai ele “Ah! Tá bom, então. Já que você quer, então a gente coloca você”. P: E você está gostando? Tô amando! (risos) (Clara, 15 anos, 1º EMI, I2).*

Porque aí, onde eu estudava, uma professora minha me indicou, ela sabia que eu já tinha vontade de fazer o magistério e ela me indicou pra cá (Cecília, 17 anos, 3º EMI, I2).

Assim... É... eu sempre pensei nessa área da tecnologia. A gente tá nessa era da tecnologia, né? E assim, quando eu fiquei sabendo da instituição... Você vem dum colégio público geral e você pegar a instituição que você tá, que eu estou aqui, no caso, tem uma diferença muito grande. Isso daqui pra muita gente é tipo sonho, sonho distante mesmo. Você poder ter projetor, você ter cadeira com estofado, você ter ar condicionado dentro de sala, você ter só professores mestrados e doutorados, é uma questão de qualidade muito maior. Então além de tudo isso o técnico também me chamou. Me fez vir pra cá. E mesmo que eu tenha um ano aqui a mais do que no ensino geral, é uma coisa que eu já saio daqui podendo entrar dentro de um ramo, do mercado de trabalho. Mesmo que eu faça a faculdade, eu já tenho (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).

*Então, **primeiramente eu quero alguma coisa a mais no meu currículo profissional.** Ter um técnico e ainda mais numa escola boa que é o Instituto, né? Ah, pra mim poder tá se aperfeiçoando ainda mais, que num é só o estudo. Eu vou ter um conhecimento a mais, de técnico. Eu vou estar fazendo um curso junto com a escola (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).*

Nas respostas acima, fica clara a escolha do curso técnico vinculada à possibilidade de conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Vaga esta que pode ser um caminho intermediário para se buscar a formação no ensino superior, já que alguns desses estudantes mencionaram, em outros momentos da entrevista, que a profissionalização pode lhes ajudar a custear estudos futuros.

Nesse sentido, embora com nova terminologia, que engloba ensino geral e técnico, a ideia de profissionalização para membros de classe trabalhadora permanece viva nos cursos com enfoque técnico, mantendo até hoje uma divisão no que diz respeito aos públicos a que se destinam. Em outras palavras, a dualidade do ensino médio que tanto discutimos nas duas primeiras seções deste trabalho não foi superada, nem mesmo depois da nova organização desse nível de ensino, a partir das determinações do Decreto n.º. 5.154/2044. Infelizmente, o que se vê, como discutem Zibas (2005) e Frigotto *et al.* (2005), é a continuidade da velha cisão, mas com uma nova roupagem que tenta conciliar interesses conflitantes, sendo que as contradições constituem-se como principal característica dessas reformas. Tal dado pode ser analisado até mesmo pelo local da cidade onde foi construída a escola federal de ensino médio integrado na qual se realizou a pesquisa: um bairro periférico que, segundo o relato informal de pessoas da própria instituição, é um dos mais pobres e violentos da cidade.

No entanto, apesar do curso técnico já lhes dar uma formação profissional, quando questionados sobre seus planos após a conclusão do ensino médio, ou seja, seus projetos de vida, todos os entrevistados de ambas as modalidades disseram que desejam cursar o ensino superior e se formar. Para facilitar a visualização dos projetos de tais adolescentes, organizamos um quadro a partir das respostas dos entrevistados:

Quadro 3: Respostas dos entrevistados sobre seus projetos futuros:

Estudantes entrevistados	Projetos futuros	Instituições a que pertencem e modalidade de ensino médio cursada
Juliana	Cursar Moda (pretende conseguir bolsa de estudos).	I1 – EMG
Gustavo	Cursar Medicina ou Mecatrônica (se não for possível, encontrar um emprego).	I1 – EMG
Carmen	Cursar Direito e prestar concursos.	I2 – EMG
Murilo	Cursar Engenharia Elétrica e seguir carreira acadêmica, ser pesquisador/professor universitário.	I2 – EMG
Elisa	Fazer cursinho para prestar vestibular e, como precisa trabalhar, cursar Psicologia em uma universidade privada e se casar.	I2 – EMG
Arthur	Cursar Psicologia.	I2 – EMG
Clara	Fazer uma faculdade, intercâmbio, curso de línguas e viajar.	I2 – EMI
Cecília	Cursar Pedagogia e Letras para dar aula no ensino fundamental.	I2 – EMI
Luísa	Fazer intercâmbio, formar-se e abrir uma empresa. Deseja trabalhar na área de seu curso técnico, por isso pretende fazer faculdade de Computação ou	I3 – EMI

	Engenharia de Software, mas também gosta de Psicologia e História	
Tiago	Cursar Química ou Medicina e ser um orgulho para os pais.	I3 – EMI
Eduardo	Cursar História para dar aula e ter condições de se sustentar. Também deseja “mochilar” pelo mundo.	I3 – EMI
Renato	Cursar Artes Cênicas, Jornalismo ou Direito. Conseguir um emprego ou abrir o próprio negócio. Comprar uma casa, um carro e ajudar sua mãe.	I3 – EMI

Embora todos os entrevistados tenham colocado como projeto futuro fazer um curso superior, para alguns, esse projeto é mais consistente, enquanto que, para outros, ele parece fazer parte de um discurso pronto, determinado pelas expectativas sociais impostas a todos os jovens, como se todos tivessem as mesmas condições concretas para realizá-lo. Foi possível obter essa conclusão, porque, durante a entrevista, alguns estudantes mencionaram seu ritmo de estudo, o apoio familiar, a necessidade ou não de trabalhar, a participação em processos seletivos etc., dados que indicam o quanto esses projetos estão mais próximos ou mais distantes de serem realizados.

Para tornar mais clara essa diferenciação, apresentarei trechos de duas entrevistas:

Depois que eu terminar o ensino médio eu pretendo fazer faculdade. É... que tem dois cursos que eu tenho em mente. Se eu não conseguir passar em um eu vou tentar o outro: que é medicina e mecatrônica. Porque medicina eu quis ser sempre desde pequenininho e mecatrônica é porque eu amo mexer com computador, essas coisas... E... se... arrumar um emprego... se eu não conseguir isso, pelo menos arrumar um emprego, ser um trabalhador, que é o que importa, não é? Num... ser honesto, porque já tem muita gente desonesta nessa vida, pelo amor de Deus. Isso... P: Então esses são seus projetos. Você quer continuar estudando? Gustavo: Sim. P: E você acha que isso vai ser possível? Gustavo: É... eu acho que sim, porque... como eu disse, hoje não estuda quem não quer. Tanto programa do governo pra financiar faculdade, essas coisas... Então... P: E a universidade pública? Você pensa? Eu penso, a Universidade Estadual, daqui... é uma das melhores daqui, falam. Principalmente medicina. Então já vou tentar até o ano que vem. Fazer o ... vestibular, né? Então eu vou... P: Você tá fazendo o PAS? Gustavo: Não, eu esqueci de ir no dia da prova... (Gustavo, 16 anos, 2º EMG, I1).

Eu pretendo concluir o ensino médio e cursar psicologia. P: E o que você tem feito de

concreto para atingir seu objetivo? Arthur: Eu tenho estudado a parte conteúdos de psicologia, que eu amo. E tenho também estudado os conteúdos do EM pra poder ingressar na universidade. P: Já está fazendo o PAS? Arthur: Já. Já estou...Fiquei com 175 (Arthur, 15 anos, 2º EMG, I1).

Como é possível perceber nas falas acima, Gustavo, ao mesmo tempo que diz pretender fazer ensino superior, já menciona que, se não conseguir, procurará emprego. Esse mesmo aluno disse ser um dos únicos da família que está cursando o ensino médio, estuda em uma escola menor e periférica e não participou do PAS (Processo de Avaliação Seriada da instituição de ensino superior pública da cidade, o qual é realizado ao final de cada ano do ensino médio e possibilita a entrada na universidade). Ao contrário, Arthur já está fazendo o PAS, tem estudado e deseja cursar o mesmo curso que a mãe, o que explicita uma situação familiar com outro histórico escolar, com pessoas que podem lhe orientar e lhe apoiar de diferentes formas. Arthur não menciona que irá buscar trabalho, mas sim que está fazendo pesquisas, iniciação científica, preparando-se para a graduação. Tais diferenciações precisam ser feitas para que não fique a impressão de que avançar nos estudos depende apenas da vontade do aluno, uma vez que isso decorre de uma série de condições que lhe possibilitam ou não de fato continuar estudando.

É interessante notar o quanto a ideologia dominante de “liberdade” e “responsabilidade individual por seu sucesso ou fracasso” do mundo regido pelas leis do neoliberalismo estão incorporadas pelos sujeitos como naturais, de tal forma que Gustavo, contraditoriamente diz que se não conseguir estudar vai trabalhar e, logo em seguida, afirma que “hoje não estuda quem não quer”. Isso nos remete ao processo de alienação a que estamos submetidos, que encobre as múltiplas determinações sociais e, muitas vezes, faz com que os sujeitos que compõem a classe dominante se sintam vencedores e merecedores de sua condição, e os trabalhadores se considerem verdadeiros fracassados, como se não tivessem se esforçado como deveriam.

Tal percepção ocorre porque, de acordo com Leontiev (1983), a formação de consciência está atrelada à atividade e, na sociedade capitalista – em que a configuração do trabalho (atividade humana) encerra a divisão entre teoria e prática, entre produtos e meios de produção, de maneira que a relação do homem com o trabalho está marcada por essa cisão –, a consciência também se desenvolve de maneira fragmentada. Como resultado do processo produtivo e das relações sociais definidas por essa estrutura, a consciência dos indivíduos se encontra alienada, de modo que eles não conseguem compreender os fenômenos para além de

sua aparência e, muitas vezes, apresentam ideias incoerentes, refletindo as contradições da realidade da qual são parte.

Assim, quebrando com essa ideia tão difundida na sociedade atual de que basta querer para que conquistemos sucesso, como preconiza o materialismo histórico-dialético, são as condições concretas de vida que determinam a forma de pensar, a consciência dos indivíduos, e não a consciência que determina a vida. Nesse exemplo, podemos perceber que, embora ambos estejam cursando o 2º ano do ensino médio na modalidade geral na mesma cidade, existem contextos diferenciados de vida (escola que frequentam, formação e profissão dos pais, entre outros fatores por nós desconhecidos) que impactam e modificam sua relação com o ensino médio e o estabelecimento de seus projetos futuros.

Outro dado que merece destaque refere-se aos cursos de graduação pretendidos, sendo que dentre os doze estudantes, seis apontaram pelo menos um curso clássico, ou seja, medicina, direito ou engenharia, cursos que historicamente representam sucesso financeiro e *status* social, embora na contemporaneidade não possuam mais essa garantia, tendo em vista a complexificação do mercado de trabalho e a gradativa redução de vagas.

Segundo Leal e Mascagna (2016, p. 225),

São muitas as considerações a se fazer nesse processo de escolha, e geralmente muitas delas permanecem no plano da fantasia, daquilo que o adolescente concebe sobre seu futuro profissional e do que espera que seja contemplado nesse futuro, muitas vezes influenciado pelo prestígio que a profissão expressa socialmente. Embora nem sempre esse processo possa constituir-se como escolha, o adolescente em geral reflete sobre suas expectativas, seus desejos, muitas vezes sem possuir realmente informações consistentes sobre as exigências das profissões e suas possibilidades de segui-la, tanto em relação às possibilidades concretas da vida como aos aspectos das habilidades e capacidades pessoais para poder exercer a profissão desejada.

Assim, como discutem as autoras, na adolescência os indivíduos começam a delinear suas escolhas profissionais, apesar de que frequentemente tais escolhas estão permeadas por imagens fantasiosas acerca das profissões e do futuro. Isso ocorre porque o adolescente começa a tomar consciência de suas possibilidades, mas dentro de um plano ideal. Nesse momento da vida, decidir acerca de sua futura profissão é colocar-se diante das expectativas de conquista de sucesso profissional e pessoal, não se constituindo como um processo sem dificuldades. Contudo, como afirmam Leal e Mascagna (2016), esse processo de “escolha” é de fato possível

apenas para os indivíduos pertencentes às classes mais abastadas, sendo que quanto menor a possibilidade financeira do estudante, menores são as chances de poder escolher, sendo obrigado, muitas vezes, a aceitar as oportunidades que surgem, para garantir sua sobrevivência.

Além desses aspectos, alguns entrevistados, sem nem mesmo terem feito um curso de graduação, já apontam que pretendem fazer mais de um, ou, ainda, afirmam ter projetos diversos para sua vida profissional, como consta nas falas destes estudantes:

*Eu não pretendo fazer só uma faculdade. Mesmo que seja difícil, eu quero poder tipo ter o **máximo de leques possíveis**, abrangente ali pra mim. Quero poder chegar em qualquer lugar, entendeu? Eu quero ter o **máximo possível de opções**. Que eu possa chegar em qualquer lugar e **me encaixar** (Luísa, 16 anos, 2º EMI, I3).*

Eu quero fazer uma faculdade. Quero fazer faculdade de Artes Cênicas e ultimamente eu tava pensando em fazer jornalismo ou direito. (...) Ah, eu quero arrumar um trabalho pra... trabalho eu tô procurando, já, né? Mas (riso) tá difícil de encontrar hoje em dia, né? Ah, eu quero trabalhar, talvez entrar pra alguma ONG, né? Ajudar, igual, sabe? Mais pra frente eu quero também abrir meu próprio negócio. Talvez eu quero fazer... Esse ano eu quero também vê se eu consigo fazer meu curso de cabeleireiro, pra abrir meu estabelecimento É que cada coisa vale, né? Pode me ajudar a pagar a minha faculdade. E outras coisas... ter minha casa própria, o meu carro. Dar uma vida melhor pra minha mãe (Renato, 16 anos, 1º EMI, I3).

Esses dois excertos apresentam, novamente, a concepção naturalizada de que é preciso estar preparado para o mundo incerto e, para tanto, quanto mais abrangente for a formação, melhores as chances para se “encaixar” com facilidade. Nessas falas percebemos que a ideia difundida no Relatório Jacques Delors e nas tendências pedagógicas do “aprender a aprender” concebem a educação como condição apenas para a conquista do que Saviani (2008) chamou de “*status* de empregabilidade”. Assim, podemos afirmar que a organização do ensino atual tem cumprido sua função de produzir homens adaptáveis e não desenvolvidos em suas máximas possibilidades psíquicas, como deveria ser a função da escola, de acordo com os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, mesmo quando os estudantes falam de formação para o futuro, de gradativa inserção na sociedade, essa fala se dá dentro de uma visão economicista da vida, em que os sujeitos não são formados, mas “moldados” às necessidades do mercado de trabalho, inclusive como exército de reserva. Podemos dizer que, não apenas com relação ao ensino

médio, mas à educação como um todo, dentro da sociedade capitalista o conhecimento deve servir ao desenvolvimento do capital. Nessa lógica, o estudo só tem valor como mercadoria, moeda de troca no mercado de trabalho.

A apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das máximas potencialidades dos sujeitos e promover sua verdadeira humanização não é foco da escola burguesa e, por isso, a organização das atividades de ensino não consegue despertar o interesse dos alunos, pois elas estão desprovidas de sentido. Assim, o estudo não se configura como uma atividade, mas como ação mecânica para objetivos imediatos, definidos em cada momento histórico pela demanda da sociedade, que é regida pelo sistema produtivo.

Por isso, os motivos para os adolescentes estudarem são frágeis e se tornam menos eficazes quanto maiores são as impossibilidades concretas de se alcançar o sucesso prometido pela educação. Por não terem clareza da razão pela qual estudam, os estudantes buscam motivação em fatores externos à escola, em especial, na ideia de superação das desigualdades sociais via educação, o que explica ela aparecer em seus discursos como algo muito importante para o sucesso futuro, entendido principalmente em sua relação direta à conquista de um emprego.

Diante de todo o exposto, concordamos com a afirmação de Anjos e Duarte (2016, p. 202), que dizem:

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

Portanto, entendemos a necessidade da preparação para o mercado de trabalho, mas defendemos a ideia de que a educação escolar não deve se restringir a isso. Ela precisa ser pensada tendo como objetivo a formação humana propriamente dita, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, a ampliação de suas capacidades de abstração e o alcance do pensamento em conceitos e da formação de suas consciências. Dessa forma, seria promovida a

compreensão dos fenômenos para além de sua aparência, em suas múltiplas determinações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer um longo caminho, em que tentamos compreender o significado do ensino médio no decorrer da história de sua construção como política educacional e o sentido que ele assume para os estudantes que dele fazem parte na atualidade, chegamos ao momento de elaborarmos nossa síntese e apresentarmos a compreensão alcançada acerca de nosso objeto de estudo.

Antes disso, porém, gostaríamos de assinalar que, apesar de nossos esforços e dada a complexidade que envolve os fenômenos educacionais, consideramos ter conseguido apenas realizar um exercício baseado no método do materialismo histórico-dialético. Buscamos, a partir dos estudos teóricos e da pesquisa empírica, aproximar-nos de nosso objeto e apreendê-lo para além de sua aparência, pelo menos em suas primeiras camadas, e em algumas das relações que o envolvem.

Como discorremos nas duas primeiras seções deste trabalho, o ensino médio é uma etapa da educação que passou por diversas configurações, mas sempre foi organizado em resposta às demandas dos diferentes momentos político-econômicos do País. Contudo, apesar das variações nas propostas de ensino médio no decorrer dos séculos XX e início do século XXI, sua identidade dual se manteve presente, em alguns momentos de maneira mais evidente e, em outros, com roupagens que ocultaram a existência de um ensino diferente para membros da classe dominante e membros da classe dos trabalhadores. Sendo assim, considerando que os significados são concepções construídas a partir da prática social, que se cristalizam e se objetivam na linguagem, o significado do ensino médio abarca tanto a ideia de aprofundamento nos estudos e preparação para o ensino superior quanto a concepção de preparação para o trabalho, ou seja, profissionalização.

Em nossos dados encontramos justamente essa concepção dual, com o predomínio da ideia de preparação para o ensino superior, mesmo para os adolescentes que estão cursando o ensino médio na modalidade integrada. Tal significado tanto condiz com o que está previsto na LDB (9394/96) como expressa às características de um contexto no qual os estudantes têm mais acesso ao ensino superior, sobretudo em instituições privadas. Isso porque, de acordo com dados do censo de Educação Superior⁶⁷ de dezembro de 2015, no ano de 2014 “[...] 3.110.848

⁶⁷ Recuperado em 03 janeiro, 2017 de http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas.

estudantes ingressaram em cursos de graduação, 82,3% deles em instituições privadas (2.562.306), enquanto 548.542 ingressaram em instituições públicas”.

Diante desses dados, consideramos que essa maior ênfase se deve a dois motivos: os participantes da pesquisa morarem em duas cidades do sul do Brasil, onde há universidades públicas e privadas; e viverem em um momento quando existem programas de financiamento como o FIES⁶⁸ (Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior), o ProUni⁶⁹ (Programa Universidade Para Todos), os quais tem possibilitado o acesso ao ensino superior às pessoas de classes menos favorecidas. Além disso, devemos ressaltar que nossa amostra não engloba estudantes em situação financeira muito baixa, uma vez que todos os participantes da pesquisa estudam durante o dia, a maioria deles não trabalha e eles próprios se classificaram como pertencentes à classe média.

Sendo assim, a ênfase no significado do ensino médio como preparação para o ensino superior não pode ser estendida para todo e qualquer contexto. É preciso considerar as diferenças existentes entre as oportunidades de ensino oferecidas tanto nas diferentes regiões do País como também para pessoas das classes mais baixas, que moram em cidades muito grandes ou muito pequenas e/ou estudam em escolas mais periféricas.

Ainda com relação ao significado, destacamos que, devido à terminalidade do ensino médio, como última etapa da educação básica, essa concepção de dupla possibilidade de preparação não seria por si só negativa. No entanto, o que se faz negativo é a prévia definição dos caminhos a serem seguidos e dos limites a serem alcançados, de acordo com a classe social a que se pertence. Limites estes que não são dados somente pela escola, mas pela organização produtiva de nossa sociedade, da qual a escola faz parte e, por isso, não poderia deixar de refletir tal situação em sua prática, ainda que de maneira contraditória, já que, como afirma Saviani

⁶⁸ “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” Recuperado em 03 janeiro, 2017 de <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.

⁶⁹ “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Para concorrer a uma bolsa, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, e obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo MEC. Deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa, e satisfazer a uma das condições abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada”. Recuperado em 03 janeiro, 2017 de <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183>.

(2005), a escola possui também a possibilidade de produzir ferramentas de enfrentamento ao que está posto.

Além disso, o significado de preparação para o futuro (emprego ou continuidade dos estudos) em sua vinculação direta e restrita do ensino ao mercado econômico retira da escola a sua função primordial: a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade que, ao serem apropriados pelos sujeitos, promovem a sua formação e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Isso ficou evidente na pesquisa empírica, pois os estudantes afirmaram que o ensino médio os prepara para o futuro, na medida em que é importante para conseguir um emprego ou ingressar no ensino superior. Porém, quando questionados acerca da importância dos conteúdos apreendidos ali para suas vidas, a maioria dos adolescentes teve dificuldade em responder, dando explicações vagas ou tentando estabelecer uma utilidade prática, imediata do conteúdo à resolução de uma situação cotidiana.

Essa dificuldade em vincular o que estudam no ensino médio à validade para suas vidas demonstra que o trabalho desenvolvido em sala com os conteúdos é realizado de maneira mecânica, sem contextualização, ou melhor, sem que sejam explicitadas as relações entre teoria e prática, ciência e trabalho, como Saviani (2007) aponta ser necessário fazer no ensino médio. À medida que os conteúdos são trabalhados desvinculados da prática social em que foram desenvolvidos – como se fossem apenas abstrações e não conhecimentos científicos organizados ao longo do processo de construção social e de compreensão que a humanidade foi adquirindo sobre o mundo, em seus aspectos naturais e sociais –, os estudantes não percebem a necessidade de se apropriar deles, por isso, não desenvolvem o interesse pelos estudos.

Diferente do ensino fundamental, em que os alunos se instrumentalizam com a leitura, a escrita, o uso da matemática básica e aprendem conteúdos cuja utilidade social está mais evidente, no ensino médio os conteúdos possuem maior grau de abstração, pois, como os próprios entrevistados disseram, são mais aprofundados. Diante disso, há maior necessidade de se revelar os nexos entre os conhecimentos científicos e a produção tecnológica, a evolução do trabalho e a consequente complexificação das relações sociais.

É necessário que o trabalho educativo no ensino médio resgate o vínculo entre trabalho e educação, a fim de que os estudantes possam compreender a importância dos conteúdos trabalhados e, assim, o ato de estudar possa ser preenchido de sentido. Por esse motivo, Saviani (2007), Moraes (2006) e Kuenzer (2000) defendem a escola única, politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo, como modelo para o ensino médio.

Entretanto, na sociedade capitalista, regida pelas leis do neoliberalismo, tal modelo não se encaixa. Vimos na segunda seção deste trabalho que, nem mesmo no momento em que

se instituiu o ensino médio integrado, quando as discussões preliminares apontavam para a possibilidade de se estabelecer o trabalho como princípio educativo, tal proposta se efetivou. Ao contrário disso, restabeleceu-se novamente um ensino profissionalizante, voltado para a formação técnica, dirigida ao atendimento das demandas econômicas. Um exemplo disso é o fato de terem sido abertos cursos de áreas de conhecimento que estavam em consonância com as necessidades formativas da região em que foram instaurados, como pode ser constatado na abertura e organização das instituições federais de ensino médio.

Vale ressaltar que, embora o Brasil tenha avançado na oferta do ensino médio de forma significativa no final do século XX e início do século XXI, fato também encontrado em nossa pesquisa, pois alguns estudantes mencionam ser o primeiro de sua família a cursar o ensino médio e, apesar de a LDB (9394/96) apresentar em seu texto a proposta de ampla formação dos sujeitos, na prática o que se vê é uma formação voltada para o desenvolvimento de apenas algumas habilidades, o que faz dos indivíduos “peças” adaptáveis e não seres humanos desenvolvidos em suas potencialidades, capazes de análises críticas e compreensão da realidade para além das aparências.

A percepção da escola como espaço de formação de cidadãos e não apenas como formação para a futura ocupação de um lugar no mercado de trabalho, não apareceu em nenhuma das entrevistas. Os alunos até relacionaram o ensino médio como espaço para o autoconhecimento, mas não fizeram nenhuma menção à formação cidadã, a qual está prevista como uma das finalidades desse nível de ensino, mas não ocorre na prática escolar. Notamos que nenhuma atividade, curricular ou extracurricular, com a finalidade de formação para a cidadania, de formação política, foi citada ou incluída pelos entrevistados em sua lista de atividades que deveriam ser desenvolvidas ou oportunizadas no espaço escolar, como por exemplo, a existência de grêmios estudantis. Consideramos que a ausência de tal dimensão nas falas, revela que as discussões políticas estão atrofiadas e, a escola, não se constitui como um espaço que possibilita aos estudantes uma formação política que os estimulem a exercerem a cidadania, a terem objetivos para a coletividade, para a melhoria do País, ficando no máximo, centrados na busca de garantia de seus direitos individuais.

Todavia, ainda que seja este o modelo de escola que temos em nossa sociedade, uma escola que visa preparar somente para o mercado de trabalho, como afirma Saviani, sua ação se efetiva de maneira dialética, na medida em que não se limita à formação alienada dos sujeitos, podendo também, mesmo que de maneira insuficiente, possibilitar o desenvolvimento do pensamento mais crítico, que permita estabelecer relações acerca dos fenômenos sociais.

Isso também foi possível perceber em nossa pesquisa empírica. Se alguns estudantes deram respostas “prontas”, vazias de compreensão pessoal, outros mencionaram o processo educativo no ensino médio como importante para o seu desenvolvimento, destacando que ao entrarem em contato com os conteúdos das disciplinas e se interessarem por determinados assuntos, começaram a conhecer a si mesmos, suas preferências e interesses. Alguns pontuaram a necessidade de que se realize no ensino médio um trabalho pedagógico mais adequado, que suscite o interesse dos alunos, enfim, um ensino que faça sentido e os leve a entrar em atividade propriamente dita, como concebe Leontiev (1983), pois cabe à escola organizar o ensino de maneira que sejam desenvolvidos “motivos geradores de sentido”.

Como explica Leontiev (1983), a atividade se desenvolve nas relações sociais e é desencadeada devido à existência de uma necessidade. Sendo assim, os estudantes precisam saber o porquê de aprenderem determinados conteúdos. O aprender deve se tornar uma necessidade consciente. A ideia vaga, socialmente determinada, de que estudar é importante, não é capaz de mobilizar os indivíduos para a atividade de estudo. Ao ir à escola sem saber exatamente por que se vai, o aluno não consegue desenvolver motivos que o levem a assumir uma postura ativa frente aos estudos e, portanto, o estudo não se constitui como atividade, não passa de uma ação.

Como foi possível identificar a partir das respostas da maioria dos participantes da pesquisa, o que os leva à escola são motivos compreensíveis, mas não eficazes. Em função disso, surgem motivos paralelos, alheios ao processo educativo, como fatores que os estimulam a continuar estudando: o sonho dos familiares de os verem formados; a ideia de sucesso futuro a partir da educação; a possibilidade de conquistarem um emprego e, com ele, poderem realizar sonhos como viajar e alcançar melhores condições de vida; enfim, geralmente a motivação está baseada em promessas sociais vinculadas à escolarização e não à aprendizagem em si.

Assim como nas pesquisas de Asbahr (2011) e Leal (2010), a relação afetiva entre os estudantes também apareceu como um dos fatores motivacionais para os adolescentes irem à escola. Entretanto, sabemos que para aprender é preciso mais do que ir à escola, é preciso que os estudantes sintam a necessidade de aprender, o que depende, como já dissemos, da tomada de consciência acerca da necessidade de fazer algo e o porquê disso.

Devido a essa falta de clareza, resultado da maneira como se dá o processo de ensino, ou seja, a materialidade vivida pelos estudantes, eles afirmam que o ensino médio os prepara para o futuro, mas não conseguem dizer como. Desse modo, apesar de em seu discurso aparecer a declaração de que essa é uma etapa importante para sua formação, a maioria dos entrevistados não sabe explicar a razão disso, limitando suas respostas à importância para a sua futura vida

acadêmica e profissional. Assim, eles não estabelecem relações entre os conhecimentos apreendidos e seu desenvolvimento. Nesse ponto, revelam a marca de nosso tempo, quando não há a valorização do conhecimento em si, mas apenas o enfoque na necessidade da obtenção do certificado de conclusão desse grau de ensino para ser possível iniciar a vida de trabalho ou dar continuidade aos estudos.

Faz-se necessário o levantamento desses aspectos porque, quando se entende o desinteresse dos estudantes como problemas individuais, retira-se do processo educativo e da maneira como este se efetiva no dia a dia das escolas a responsabilidade pelo fracasso do ensino brasileiro, evidente não só no número de reprovadas e evasão escolar, mas também na má formação dos egressos do ensino médio. Assim, essa individualização não é apenas um problema para os sujeitos que fracassam, mas também inviabiliza que sejam pensadas soluções no âmbito escolar.

Além de investigar quais eram os sentidos e os significados do ensino médio para os estudantes, um de nossos objetivos era verificar se existiam diferenças relevantes entre os significados atribuídos ao ensino médio e os sentidos construídos pelos estudantes das modalidades geral e pelos estudantes da modalidade integrada. De acordo com os dados da pesquisa empírica, não constatamos diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. Entretanto, verificamos a existência de diferenças vinculadas às instituições educacionais a que pertenciam cada participante (contexto particular dos entrevistados) e, por isso, organizamos algumas respostas de acordo com a escola em que estudavam, pois nesse ponto foi possível constatar algumas variações na forma de perceber a escola e, conseqüentemente, significar o ensino médio.

Conforme apresentamos em nossas análises na seção V deste trabalho, cada uma das três instituições participantes da pesquisa possui características diversas no que tange ao tamanho, número de alunos, modalidades de ensino ofertadas, localização na cidade (periférica ou central), bairros de origem dos estudantes, equipe de profissionais e estrutura física. Tais características compõem as particularidades daqueles espaços educativos, que, ao serem vivenciados pelos adolescentes, interferem na construção de sua visão acerca do ensino médio.

Foi possível identificar que na instituição I, que é menor e que está localizada em um bairro periférico, a percepção dos estudantes entrevistados acerca do ensino médio e da importância do que aprendem durante essa fase são mais restritas. Isso ficou evidente no decorrer de toda a entrevista de Juliana, que além de ter dificuldade em entender as perguntas, deu respostas vagas, marcadas por ideias prontas, como a de que cursar o ensino médio é importante pois prepara para o futuro e traz muitos benefícios; no entanto, a estudante não

conseguiu citar nenhum benefício específico. Ao mesmo tempo, ela disse não ter dificuldade em cursar o ensino médio e não apontou nenhuma necessidade de mudança na maneira como ele está organizado, demonstrando uma visão mais “alienada”, que não vislumbra outras possibilidades, diferentemente do que foi exposto por participantes da pesquisa de outras escolas.

De maneira similar, Gustavo, em sua entrevista, também não deu respostas que avançassem para além da realidade cotidiana que vivenciava, chegando a afirmar não saber como é o ensino médio em outras escolas. Apesar de pontuar que tem dificuldades nas disciplinas que não gosta, ele não estabeleceu nenhuma relação entre esse fato e a organização do ensino médio que frequenta, as aulas, as metodologias utilizadas pelos professores etc. Além disso, também não demonstrou na maioria de suas respostas a percepção acerca da importância do que é trabalhado e de como isso ocorre para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Não podemos afirmar que essa diminuição dos limites de percepção se deve apenas ao processo educativo, contudo, não foi possível identificar nas respostas dos estudantes da escola I uma reflexão acerca do processo educativo no ensino médio e a implicação para suas vidas, para além do jargão “estudar é importante para ser alguém na vida”, isto é, para conseguir um emprego.

Já na Instituição 2, maior, localizada na região central e considerada como uma das melhores instituições públicas da cidade, surgiram nas respostas dos entrevistados de ambas as modalidades reflexões acerca da organização do ensino médio, das metodologias utilizadas pelos professores e do impacto do ensino em sua formação pessoal. Inclusive, um dos estudantes pontuou que o ensino médio deveria ser o local de transmissão do conhecimento científico, mas ele não tem esse objetivo, focando seu trabalho nos processos seletivos. Tais dados revelaram que alguns estudantes conseguem perceber a necessidade de mudanças, de melhorias e visualizam que poderia ser diferente, o que é um sinal de que a alienação não é completa, havendo possibilidade de superá-la.

Em relação aos participantes da pesquisa pertencentes à Instituição 3, uma escola federal que oferta a modalidade de ensino médio integrada, observamos, a partir de suas respostas, que o modo de organização do ensino, a estrutura física da escola, o corpo docente, a existência de projetos extracurriculares, entre outras características já mencionadas neste trabalho e destacadas tantas vezes pelos estudantes, constituíram-se como importantes aspectos que interferiram positivamente na sua relação com a atividade de estudo. Isso porque, todos os estudantes dessa instituição pontuaram que mudaram sua postura como estudantes depois que

nela ingressaram. Eles mencionaram que o tipo de ensino, as aulas dos professores, avaliados como ótimos, o nível de exigência, enfim, as particularidades daquele universo escolar interferiram em seu jeito de estudar.

Isso nos remete a afirmação de Leontiev (2014) de que os motivos são transformados, quando o resultado da ação realizada se torna mais significativo. Portanto, a escola pode criar estímulos, motivos eficazes que conduzam os estudantes para a atividade de estudo. Tomando como exemplo o que ocorreu com um dos estudantes, que de aluno displicente, que “matava” aula, não estudava, passou a se empenhar e deseja ser professor, constatamos em nossa pesquisa que os interesses podem ser modificados, à medida que a atividade passe a fazer sentido.

Por tal motivo defendemos que a escola deve conduzir esse processo e não esperar “alunos ideais”. Ela precisa se fazer interessante e, para tanto, seu trabalho deve primar pela transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois ir à escola para aprender o que se tem no cotidiano não faz sentido, ou ir à escola e ter contato com uma grande quantidade de conteúdos, mas não conseguir entendê-los e deles se apropriar, também impede a formação de sentido.

Essas diferenças demonstram que alguns processos educativos, em especial na escola federal, têm conseguido promover maior apropriação do conhecimento, o que tem impactado na forma dos estudantes vivenciarem o processo educativo e a ele atribuírem um sentido mais próximo à função primordial da escola, que é levar os estudantes à aquisição de conhecimentos sistematizados.

Pontuamos essa diferença pois, mesmo com variações entre os quatro estudantes dessa instituição na forma de perceber o ensino médio e de lhe atribuir sentido, todos eles afirmaram que sua vivência como aluno naquele espaço foi diferenciada e os fez se interessar mais pelos estudos, mudar sua postura, ter vontade de buscar mais conhecimentos. Em vários momentos das entrevistas, a qualidade do ensino ofertada e a possibilidade de maior apropriação do conhecimento devido às mediações dos professores, por sua qualificação e também por disponibilidade de atendimento no contraturno, foram enfatizadas como fatores que tiveram impacto em sua mudança de postura. Os estudantes disseram que passaram a ser mais ativos, mais responsáveis, modificando sua forma de se organizar e de estudar.

Tais dados de pesquisa indicam não só que é possível construir uma política pública de educação de qualidade no País, como ela já é uma realidade efetiva nas instituições federais de ensino. Além disso, podemos afirmar que a educação de qualidade modifica a relação dos alunos com a escola, com os conteúdos e com seu processo de aprendizagem.

Não podemos nos esquecer que o desenvolvimento de sentidos, assim como todos os processos humanos, é um processo produzido historicamente e, portanto, está vinculado à

materialidade. Portanto, se a escola atual (burguesa) não prioriza a socialização do conhecimento, mas fragmenta-o, a fim de possibilitar somente o desenvolvimento necessário à preparação para o trabalho, é compreensível que os estudantes desenvolvam sentidos para o ensino médio vinculados à concepção mercadológica. Considerando que, de acordo com Leontiev (1983), na atividade há a coincidência entre motivos e fins, esses sentidos voltados para o mercado de trabalho não se convertem em motivos eficazes para o desenvolvimento da atividade de estudo, uma vez que esta tem como finalidade a aprendizagem.

Sendo assim, se entendemos que a função do ensino médio é garantir a aquisição de conhecimentos científicos que ajudem os indivíduos a compreender o mundo que os cerca, podemos inferir que quanto menos a escola possibilitar o acesso ao conhecimento, mais intensa será a cisão entre o significado da escola como lugar do conhecimento e o sentido atribuído pelos estudantes a esse nível de ensino.

Contudo, se considerarmos o significado do ensino médio como espaço de preparação para o futuro, como apontaram os estudantes e, os sentidos pessoais que ele assume em suas vidas, não há cisão, mas complementariedade. Ou seja, o ensino médio é apenas uma etapa educativa a ser cumprida, cujo certificado lhes abre a possibilidade de avançar em seus estudos ou conquistar uma vaga de emprego.

Portanto, consideramos ser necessário resgatar o verdadeiro papel da escola, colocando o foco do trabalho na transmissão dos conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história pela humanidade. Os conhecimentos aprendidos no espaço escolar devem ser articulados com a prática social, com o mundo real, para que a atividade de estudo se constitua de fato. Pois, à medida que os estudantes conseguirem compreender porque devem aprender aqueles conteúdos e qual a importância deles para o desenvolvimento de seu pensamento e de sua compreensão de mundo, o ato de estudar terá sentido. Só então, cursar o ensino médio não significará mais apenas completar um ciclo, conquistar um certificado, mas significará ter a oportunidade de adquirir conhecimentos que foram construídos pelos homens e possibilitaram os incriveis avanços na maneira de produção dos meios de vida. Conhecimentos estes que precisam ser socializados, a fim de que todos tenham acesso à riqueza cultural e possam alcançar o máximo desenvolvimento de suas potencialidades humanas, para, munidos de uma nova consciência e de uma nova visão acerca do mundo, serem capazes de promover mudanças na estrutura social.

Por fim, concordamos com Saviani quando afirma que, embora a escola não seja capaz de mudar por si só a sociedade, ela pode contribuir para que esse processo se inicie. Da mesma maneira, as pesquisas que buscam entender os fenômenos sociais em sua relação dialética, em

suas contradições, tentando desvelar seus nexos, também se constituem como uma importante ação na busca de enfrentamento e superação de nossa estrutura de produção excludente e perversa. E é com esse desejo que encerramos este trabalho, esperando que os apontamentos aqui realizados contribuam para que se amplie a conscientização acerca dos inúmeros aspectos que envolvem os problemas encontrados pelos estudantes e pelos professores no ensino médio.

Consideramos que essas reflexões ganham ainda maior importância no momento atual, em que novamente o ensino médio passa a ser alvo de reformas, com a nova proposta do Governo do Presidente Michel Temer, que dentre outras mudanças, reduz a quantidade de conteúdos obrigatórios e aumenta a fragmentação dos conhecimentos. A proposta também é flexível quanto à figura do professor com formação específica, que pode ser substituído por alguém de “notório saber”. Além disso, como a implementação deste projeto deverá ser organizada e realizada pelos estados, já se prevê um desmonte da política de educação no ensino médio, que perde a unidade nacional.

Vale ressaltar também, que ao propor a implantação gradativa do ensino integral, este projeto pode parecer positivo. Entretanto, como vimos e discutimos em nosso estudo, em muitos momentos as propostas de reformas se mostram inviáveis de serem implantadas, em especial, por não terem planejamento sólido acerca dos recursos econômicos para sua implementação. Esse parece ser o caso no que se refere à escola integral de ensino médio, pois os estados não dispõem de estrutura física disponível e o que existe necessita de investimentos. Somado a isso, vimos à recente aprovação pela Câmara dos Deputados da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/2016) que limita por 20 anos o teto de investimentos na área da educação, com correções baseadas apenas na inflação, o que significa um congelamento de recursos a serem disponibilizados.

Portanto, esse movimento de reforma do ensino médio se anuncia como um retrocesso nas conquistas sociais marcadas pela ampliação da educação e, impõe aos especialistas em educação e às pessoas comprometidas com a qualidade do ensino para todos, a premência em promover debates nos espaços escolares e realizar pesquisas que possam indicar os malefícios de tal proposta para a educação em nosso País. Sendo assim, a discussão acerca do ensino médio e todos os desdobramentos que atingem a formação dos estudantes não se esgota nesse estudo. Ao contrário, abre novos questionamentos que podem ser objeto de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- Anjos, R. E. (2014, janeiro/abril). Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*, v. 9, n. 1, pp. 106-126. Recuperado em 03 janeiro, 2017 de <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p106-126>
- Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Asbahr, F. S. F. (2011). “Por que aprender isso, professora?” *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, L. M. T (2015). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Ensino Médio: conhecendo a adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR.
- Brandão, C. F. (2011, maio/agosto). O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional da Educação: o que ainda precisa ser feito. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, 31 (84), pp. 195-208. Recuperado em 14 abril, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>
- Brandão, C. F. (2012, janeiro/junho). A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 1., pp. 95-106. Recuperado em 14 abril, 2016 de www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14906/8405
- Bremer, M. A. S. & Kuenzer, A. Z. (2012). Ensino médio integrado: uma história de contradições. *IX ANPED Sul*. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Recuperado em 13 abril, 2016 de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf
- Carvalho, J. S. F. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP* [online]. vol.22, n.3, pp. 569-578. Recuperado em 02 janeiro, 2017 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>
- Ciavatta, M. & Ramos, M. (2012, janeiro/abril). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, pp. 11-37. Recuperado em 22 abril, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. (1934, 16 de julho). Rio de Janeiro: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 04 abril, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

Dallabrida, N. (2009, maio/agosto). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp.185-191. Recuperado em 22 março, 2016, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>.

Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. (1931, 18 de abril). *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Recuperado em 13 março, 2016 de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm

Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942, 9 de abril). *Lei Orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Recuperada em 23 março, 2016 de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm

Delors, J. (org.). (2006). *Educação, um tesouro a descobrir*. 10ª edição. São Paulo: Cortez/UNESCO.

Duarte, N. (1998, abril). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 44, pp. 85-106. Recuperado em 22 setembro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. V. & Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. (pp. 125-142). Moscou: Editorial Progreso.

Facci, M. G. D. (2003). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

Facci, M. G. D. (2011). A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. Em: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. (pp. 121-146). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).

Frigotto, G. Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005, outubro) A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1087-1113, Especial. Recuperado em 18 abril, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>

Kuenzer, A. Z. (1988). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

Kuenzer, A. Z. (2000b). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000.

Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 851-873. Recuperado em 13 abril, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>

Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Leal, L. (2010). Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. *EPSJV/Fiocruz*, recuperado em 20 maio, 2016, de www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das-conquistas-e-reivindicacoes

Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leal, Z. F. R. G. & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: adolescência, educação e formação omnilateral. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 221-238). Campinas, SP: Autores Associados.

Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação. Recuperada em 01 março, 2016, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 setembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. (2001, 9 de janeiro). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 setembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (2007, 20 de junho). *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 21 abril, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. – (Série legislação; n. 125). Recuperado em 23 abril, 2016 de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo Y Educación.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. (2014). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 223-237). 12ª ed. São Paulo: Ícone.

Lima, L. C. A. (2001, maio/agosto). Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estatística Pedagógica*, Brasília, v. 92, n. 231, pp. 268-284. Recuperado em 18 abril, 2016 de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/532>

Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

Luria, A. R. (2014). Vigotskii. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 21-37). 12ª ed. São Paulo: Ícone.

Manacorda, M. A. (2006). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (12ª ed.) São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (2006, agosto). Em: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, pp.188–204, ISSN: 1676-2584. Recuperado em 29 março, 2016 de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em: 29ª. *Reunião Anual da ANPED*. Cultura e Conhecimento. Recuperado em 24 abril, 2015 de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf

Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Em: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. (pp. 43-57). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).

Marx, K. (1989). *O Capital*. Livro I. São Paulo: Abril Cultural.

Masson, G. (2012). As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. Em: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPED)*. Caxias do Sul. 2012. Recuperado em 25 setembro, 2015 de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>

Ministério da Educação (2011). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer 05/2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 05 março, 2016, de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf

Minto, L. W. (2015). Teoria do capital humano. Recuperado em 12 abril 2016, de <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/t.html>

Moehlecke, S. (2012, janeiro/abril). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17 (49), pp. 39-58. Recuperado em 21 maio, 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>

Moraes, C. S. V. (2006). Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, pp. 395-416. Recuperado em 15 setembro, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/11.pdf>

Nascimento, M. N. M. (2007, junho). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPJ Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (1), pp. 77-87. Recuperado em 01 março, 2016 de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular.

Oliveira, B. (2005). A Dialética do Singular-Particular-Universal. Em: Abrantes, A. A.; Silva, N. R.; Martins, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. (pp. 25-51). São Paulo: Vozes.

Oliveira, R. L. P. & Penin, S.T. S (1986, janeiro/dezembro). A educação na constituinte de 1946. Em: *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, 12(1/2), pp. 261-288. Recuperado em 11 abril, 2016 de <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33366/36104>

Pinto, J. M. (2002). O ensino médio. Em: Oliveira, R. P. & Adrião, T. (Org.) *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo, Xamã.

Prado Júnior, C. (1993). *História econômica do Brasil*. (40ª ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

Ramos, M. N. (2003). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *Sessão Especial da Reunião Anual da Anped*, Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003. Recuperado em 06 março, 2016 de www.educacao.rs.gov.br/pse/

Ramos, M. N. (2008). Concepção do ensino médio integrado. *Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará*, nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Recuperado em 21 abril, 2016 de <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>

Ramos, M. N. (2011, julho/setembro). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, pp. 771-788. Recuperado em 20 julho, 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>

Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. (1998, 26 de junho). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 18 abril, 2016 de http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf

Resolução n. 1 de 03 de fevereiro de 2005. (2005, 03 de fevereiro). *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais* definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 21 abril, 2016 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol1.pdf

Romanelli, O. O. (2012). *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. (37ª ed. Prefácio do Prof. Francisco Iglésias). Petrópolis, RJ: Vozes.

Sampaio, B. & Guimarães, J. (2009, janeiro-março). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, pp. 45-68. Recuperado em 26 dezembro, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v13n1/v13n1a03.pdf>

Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1 (1), pp. 131-152. Recuperado em 02 junho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>

Saviani, D. (2005). *Escola e democracia*. (37ª ed.) Campinas: SP: Autores Associados (Coleção Polêmica do nosso tempo, vol.5).

Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, pp. 152-180. Recuperado em 25 julho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (2ª. ed. rev. e ampl.) Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Em: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. (pp. 197-225). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).

Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11. ed. rev. 1ª reimpr.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado. Educação: Psicologia da Educação – PUC, São Paulo.

Silva Júnior, J. dos R. (2002, setembro). Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC: o caso do ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 201-233. Recuperado em 18 abril, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>

Simões, C. A. (2011). Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, pp. 111-125. Recuperado em 13 abril, 2016, de www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/51/48

Smith, A. (1996). *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. (Trad. Luiz João Baraúna). Vol. I e II. São Paulo: Nova Cultural.

Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-117). 12ª ed. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: *Obras escogidas IV*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

Vygotsky, L. S. (1995). Método de investigación. In: *Obras escogidas III*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Xavier, M. E. S. P. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus.

Zibas, D. M. L. (2005, outubro). Refundar o Ensino Médio: Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. *Educação e Sociedade*, 26 (92), pp. 1067-1086, Especial, Campinas, SP. Recuperado em 20 maio, 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302005000300016&lng=pt&nrm=iso

APÊNDICES

APÊNDICE 1

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO (Modelo)

Autorização do Diretor da Instituição de Ensino Médio

Eu,.....
 Diretor Geral do
 situado....., autorizo
Letícia Cavalieri Beiser de Melo, portadora do RG nº 7.361.735-9 e CPF sob o nº 032.655.839-02 (discente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá– UEM), sob orientação da professora **Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo**, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF nº 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada **“O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural”**, que tem por objetivo investigar quais os sentidos e os significados do ensino médio para os estudantes desse nível de ensino, tanto da modalidade geral quanto da modalidade integrada (técnico/profissional).

Para a realização da pesquisa, é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes envolvidos, bem como da instituição de ensino e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que esta foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura do(a) Diretor(a)

RG:.....

CPF:.....

APÊNDICE 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES
(Modelo)**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada *O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, realizada pela pesquisadora Letícia Cavalieri Beiser de Melo, que está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM – e é orientada pela Professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, da mesma instituição. O objetivo da pesquisa é investigar quais os sentidos e significados do ensino médio para os estudantes desse nível de ensino, a fim de entender que sentido ele assume em suas vidas e como tais sentidos se refletem em suas ações na vida escolar.

Para tanto, a participação de seu filho(a) é muito importante. Ela se daria da seguinte forma: preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade e condição socioeconômica do participante, além da realização de uma entrevista embasada em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos.

As entrevistas serão realizadas no espaço da instituição educacional e o horário será previamente agendado. Elas serão gravadas e terão duração de aproximadamente 30 minutos com cada entrevistado, podendo ser prolongadas. Também serão dados esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos/riscos em relação às respostas de algumas perguntas, as quais o participante pode não querer responder. Diante disso, será permitido a cada entrevistado abandonar a pesquisa no momento que desejar, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos entrevistados, a pesquisadora se coloca à disposição para reparar possíveis danos.

Gostaríamos de reforçar que a participação de seu filho é totalmente voluntária, sendo que você pode recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou a de seu filho(a).

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade sua e de seu filho(a), sendo mantido o anonimato. As gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e, após sua conclusão, serão arquivadas

de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado. Cabe ressaltar que a pesquisa será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.

Os benefícios esperados com esta pesquisa consistem em contribuir de forma científica e social na compreensão da visão que os estudantes têm sobre o ensino médio; analisar como essa visão tem impacto sobre a postura assumida pelos estudantes frente aos desafios impostos nessa etapa educacional; e também entender como os sentidos pessoais estão atrelados às configurações concretas, histórico-sociais desse fenômeno.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode entrar em contato com a pesquisadora, por meio dos endereços abaixo, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada, será entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos para o pesquisador, o participante e seu responsável, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por todos (pelo pesquisador, sujeito participante e seu respectivo responsável), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,

(Nome por extenso do responsável pelo menor sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e autorizo VOLUNTARIAMENTE o(a) menor, a participar da pesquisa orientada pela Professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e realizada pela pesquisadora Letícia Cavalieri Beiser de Melo.

..... Data:

Assinatura do Responsável ou impressão datiloscópica

Eu

(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar dela VOLUNTARIAMENTE, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com essa participação.

..... Data:

Assinatura do menor

Eu, **Leticia Cavaliere Beiser de Melo** (pesquisadora), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

..... Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia PPI/UEM

Avenida Colombo, Nº 5790, bloco 10

Telefone: (44) 9181-2027

E-mail: leticia_cavaliere@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:.....

Data de nascimento:..... /..... /..... Idade: Sexo: () Masc. () Fem.

Curso: () Ensino Médio Regular () Ensino Médio Integrado Técnico

Turno em que estuda: () matutino () vespertino () noturno

Ano que ingressou:Ano que está cursando: ()1° ()2° ()3° ()4°

Instituição:

Condição social/econômica (como você se avalia):

() muito baixa () baixa () média baixa () média () média alta () alta () muito alta

Composição familiar:

.....

Dados para contato:

Telefones: ()

E-mail:,.....

.....

(Cidade e data)

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADOLESCENTES QUE ESTÃO CURSANDO O ENSINO MÉDIO

- 1- Em que instituições de ensino você realizou o ensino fundamental?
- 2- Qual é função/papel do ensino médio?
- 3- O que é ensino médio para você? (Ou como você define ensino médio?)
- 4- O que significa para você estar cursando o ensino médio?
- 5- Na sua opinião, qual a importância do que você aprende no ensino médio para a sua vida?
- 6- Você tem encontrado dificuldades para cursar o ensino médio? Se sim, quais?
- 7- O que você pensa sobre a maneira como está organizado o ensino médio (disciplinas, conteúdos, carga horária, funcionamento das aulas)?
- 8- (Se tiver críticas) Na sua opinião, como acha que o ensino médio deveria ser?
- 9- Qual o papel do ensino médio para a sua formação educacional e profissional?
- 10- Como você avalia a sua postura frente aos estudos como aluno do ensino médio?
Justifique.
- 11- Quais são seus projetos após a conclusão do ensino médio?