

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

DANIELLA FERNANDA MOREIRA SANTOS

**A ESCOLHA PROFISSIONAL ENQUANTO PROCESSO: INFLUÊNCIAS,
CONDICIONANTES E LIMITAÇÕES –
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Maringá

2019

DANIELLA FERNANDA MOREIRA SANTOS

A ESCOLHA PROFISSIONAL ENQUANTO PROCESSO: INFLUÊNCIAS,
CONDICIONANTES E LIMITAÇÕES –
CONTRIBUIÇÕES 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 um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Maringá

2019

DANIELLA FERNANDA MOREIRA SANTOS

A escolha profissional enquanto processo: influências, condicionantes e limitações –
contribuições 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 a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI / Universidade Estadual de Maringá.

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente.

Aprovada em: 22 de março de 2019.

Local da defesa: Campus Sede Universidade Estadual de Maringá, Bloco 118, Departamento de Psicologia, sala de vídeo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Santos, Daniella Fernanda Moreira

S237e A escolha profissional enquanto processo: influências, condicionantes e limitações - contribuições da psicologia histórico-cultural / Daniella Fernanda Moreira Santos. -- Maringá, 2019.

159 f.

Orientador (a): Prof.a Dr.a Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

1. Adolescência. 2. Trabalho. 3. Escolha profissional. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Leal, Záira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.150.23

MAS-CRB 9/1094

Dedico este trabalho aos adolescentes, que se encontram na fase mais rica e cheia de possibilidades de desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, presente nos mais simples detalhes, norteia minha jornada.

Aos meus pais, Cirlei e Hélio, que me ensinaram o valor do estudo e proporcionaram as condições concretas para que eu pudesse estudar, muitas vezes sacrificando a si próprios pelos meus objetivos.

Às minhas avós e ao meu avô, que, mesmo sem clareza sobre o que era o mestrado, compreenderam a importância desse processo para mim, rezaram, torceram e ofereceram as melhores palavras para me incentivar.

A toda a minha família, que das mais variadas formas contribuiu para que eu concluísse esse mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, que foi generosa em compartilhar comigo seus conhecimentos e sua leveza. Obrigada por aceitar me orientar e por proporcionar inúmeras discussões que superavam os assuntos acadêmicos, expressando a dialética entre singular, particular e universal.

Aos professores Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci e Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa desta dissertação. Por suas grandes contribuições, obrigada!

Às professoras Dr.^a Adriana de Fátima Franco e Dr.^a Silvana Tuleski, por terem me apresentado a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas foram grandes influências em minhas escolhas profissionais na psicologia.

A todos (as) os (as) professores (as), que, ao longo de minha trajetória como estudante, me ofereceram mediações de qualidade, promovendo meu desenvolvimento. Vocês são grandes inspirações.

A todos os membros dos grupos de estudos, coordenados pelas professoras Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, que contribuíram com discussões teóricas, com materiais e também com muito apoio.

Às amigas Aline, Ana Bárbara e Lorena, com quem dividi todas as angústias e todos os deleites do mestrado. Essa jornada não teria sido tão enriquecedora sem a contribuição de vocês. Obrigada!

Às escolas, na figura das diretoras, que abriram as portas e possibilitaram a realização da pesquisa.

Aos adolescentes que participaram das entrevistas, por dividirem comigo os pensamentos, os desejos e as concepções, que são conteúdos deste estudo.

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

Santos, D. F. M. (2019). *A escolha profissional enquanto processo: influências, condicionantes e limitações – contribuições da psicologia histórico-cultural*. 159 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR.

RESUMO

Em pleno século XXI, estamos confortavelmente acostumados à pluralidade da pós-modernidade, gostamos e exigimos possuir um leque amplo de opções e possibilidades, desde as roupas em nossos armários até as habilidades e capacidades que desenvolvemos. Em geral, aprendemos a usufruir de todas as opções, na medida do possível, sem nos desfazer de nenhuma. Entretanto, em determinados momentos da vida, o exercício da eleição se faz necessário, no sentido de que, optando por uma coisa, necessariamente abdica-se das outras. Um desses momentos é a escolha profissional. O mercado de trabalho é cada vez mais amplo e diverso, são muitos os cargos, as atividades e profissões que participam do processo produtivo, entretanto, em algum momento, é preciso inserir-se nessa trama profissional, desempenhando uma atividade específica, encontrando uma colocação para si. Para alguns indivíduos, esse processo ocorre de forma sutil, sem grandes dificuldades, já para outros, a escolha da profissão envolve dúvidas, medos e até certo nível de sofrimento. Tendo em vista essas considerações, este estudo objetiva compreender como se configura a escolha profissional de um grupo de adolescentes, buscando verificar quais os condicionantes objetivos e subjetivos presentes nesta escolha e como esses indivíduos percebem esses condicionantes. Lançar luz a esse processo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, trazendo dados e discussões sobre as questões cognitivas, afetivas e sociais envolvidas na eleição de uma profissão, pode contribuir com o arcabouço teórico-metodológico de orientação profissional, na direção da formação de indivíduos conscientes de sua atividade e livres das concepções falaciosas e ideológicas que rondam o âmbito do trabalho. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza como um estudo teórico-prático, combinando pesquisa bibliográfica a dados e informações atuais, obtidos por meio do contato direto com o fenômeno investigado e analisado sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural. Esta dissertação está organizada em quatro seções: a primeira se caracteriza pela discussão sobre o trabalho em sua dupla determinação e tem por objetivo apresentar o contexto em que o adolescente se encontra ao adentrar o âmbito profissional, suas possibilidades e limitações; a segunda seção é constituída pela discussão a respeito da adolescência e as revoluções ocorridas nesta fase, buscando demonstrar que a principal formação dessa etapa é o pensamento conceitual, elemento essencial para a tomada de consciência sobre a realidade interna e externa, por meio das quais a escolha profissional deve se efetivar; a terceira tem como intuito apresentar os condicionantes objetivos e subjetivos que participam e influenciam no processo de escolha profissional, demonstrando que este é um processo multifatorial, do qual participam elementos do âmbito macrosocial, como a ordem econômica, até aspectos subjetivos, como os sentidos que o indivíduo atribui aos elementos com os quais se relaciona; por fim, a quarta seção expõe os dados da pesquisa de campo, bem como a análise destes a partir da teoria apresentada. De acordo com a verificação das informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada, foi possível compreender que os adolescentes são direcionados pelo senso comum e realizam a escolha profissional com base em uma compreensão superficial de si e da realidade. Isso ocorre porque o potencial desses indivíduos é pouco aproveitado, as mediações e relações nas quais estão inseridos não estimulam o desenvolvimento do pensamento conceitual, da autoconsciência e do pensamento crítico. Essa configuração é, no limite, reflexo de uma sociedade alienada.

Palavras-chave: Adolescência. Trabalho. Escolha profissional. Psicologia histórico-cultural.

Santos, D. F. M. (2019). *Professional choice as a process: influences, conditioning and limitations – contributions of historical-cultural psychology*. 159 f. Dissertation (Masters in Psychology) – The State University of Maringa, Maringa, Pr., Brazil.

ABSTRACT

In the middle of the XXI century we are comfortably accustomed to the plurality of postmodernity, we like and demand to have a wide range of options and possibilities, from the clothes in our closets to the skills and capacities we develop. In general, we learn to enjoy all the options, as far as possible, without undoing them. However, in certain moments of life, the exercise of the election becomes necessary, in the sense that, opting for one thing, it necessarily abdicates from the others. One of those moments is the professional choice. The labor market is increasingly broad and diverse, there are many positions, activities and professions that participate in the productive process, however, at some point it is necessary to be part of this professional network, performing a specific activity, finding a placement for itself. For some individuals this process occurs subtly, without great difficulties, for others, the choice of profession involves doubts, fears and even a certain level of suffering. Considering these considerations, this study aims to understand how the professional choice of a group of adolescents is configured, seeking to ascertain the objective and subjective determinants present in this choice and how these individuals perceive these determinants. Highlight to this process from the perspective of historical-cultural psychology, bringing data and discussions about the cognitive, affective and social issues involved in the choice of a profession, can contribute to the theoretical-methodological framework of professional orientation, towards the formation of individuals aware of their activity and free from the fallacious and ideological conceptions that surround the scope of work. To do so, this research is characterized as a theoretical-practical study, combining bibliographic research with current data and information, obtained through direct contact with the phenomenon investigated and analyzed from the perspective of Historical-Cultural Psychology. This dissertation is organized in four sections: the first section is characterized by the discussion about the work in its double determination, in order to present the context that the adolescent finds when entering the professional scope, its possibilities and limitations; the second section consists of the discussion about adolescence and the revolutions that occurred in that phase, trying to demonstrate that the main formation of this stage is conceptual thinking, an essential element for the awareness of the internal and external reality, through which the professional choice must happen; the third section aims to present the objective and subjective determinants that participate and influence the process of professional choice, demonstrating that this is a multifactorial process, involving elements from the macrosocial scope such as the economic order, up until subjective aspects, such as the senses that the individual attributes to the elements with which he relates; finally, the fourth section presents the data of the field research, as well as the analysis of the same from the presented theory. According to the analysis of the information obtained through the semi-structured interview, it was possible to understand that adolescents are guided by common sense and perform the professional choice based on a superficial understanding of themselves and reality. This is because the potential of these individuals is underutilized, the mediations and relationships in which they are inserted do not stimulate the development of conceptual thinking, self-awareness and critical thinking. This configuration is, in the limit, a reflection of an alienated society.

Keywords: Adolescence. Work. Professional choice. Historical-cultural psychology.

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceitai o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.*

(...)

(Bertolt Brecht)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CATEGORIA VITAL HUMANA E MEIO DE DESUMANIZAÇÃO: O DUPLO CARÁTER DO TRABALHO	17
1.1 De onde falamos: o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural	18
1.2 Atividade como categoria promotora de desenvolvimento	24
1.2.1 A atividade vital humana: Trabalho	27
1.2.2 O aspecto psicológico do trabalho	34
1.3 Trabalho alienado: a expressão do trabalho no capitalismo	39
2 DE QUE ADOLESCENTE FALAMOS? CONTEXTUALIZANDO A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLHA PROFISSIONAL	51
2.1 A constituição histórica da adolescência	52
2.2 A revolução na compreensão do real: as novas aquisições da adolescência	56
2.2.1 Pensamento conceitual	56
2.2.2 Autoconsciência	61
2.3 Educação em tempos de reforma do ensino médio: um obstáculo para o desenvolvimento psíquico	67
3 A ESCOLHA PROFISSIONAL: ELEMENTOS QUE PERMEIAM, INFLUENCIAM E DELIMITAM ESTE PROCESSO	76
3.1 Revisão de literatura: o que dizem os artigos	77
3.2 Liberdade individual <i>versus</i> lugar de classe: os condicionantes concretos da escolha profissional	83
3.3 Os condicionantes subjetivos da escolha	92
3.3.1 A motivação no processo de escolha	93
3.3.2 Significado social e sentido pessoal	97
3.3.3 Autorregulação da conduta: o exercício da vontade	101
4 A PESQUISA EMPÍRICA: A ESCOLHA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES	110
4.1 Caracterização das escolas.....	111
4.2 Participantes	112
4.3 Materiais	113
4.4 Procedimentos	113
4.5 Escolha profissional: o que dizem os alunos?	114

4.5.1	Sentido e significado do trabalho: a dupla determinação expressa na fala dos adolescentes.....	115
4.5.2	As influências relacionais	125
4.5.3	As influências concretas.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS		141
REFERÊNCIAS		150
APÊNDICES		155

INTRODUÇÃO

“O que mais caracteriza o domínio da própria conduta é a *eleição*, e não em vão a velha psicologia, ao estudar os processos da vontade, via na eleição a essência do ato volitivo” (Vygotski¹, 2000, p. 285, destaque do autor). Tal afirmação proferida pelo expoente da psicologia histórico-cultural é o ponto de partida deste estudo. Escolher, da perspectiva aqui assumida, não pode ser compreendido como um simples exercício dos desejos mais profundos de um indivíduo, como se dele brotasse, desligado de tudo que é externo, mas significa pôr em exercício processos psicológicos, levando em conta questões de ordem íntima e também de ordem social; portanto, a escolha é um movimento complexo que mobiliza o indivíduo em sua totalidade.

Mais especificamente, do ato de escolher, interessa-nos, nesta pesquisa, a escolha profissional que, conforme Tolstij (1989), é comumente uma das primeiras escolhas socialmente significativas da vida de alguém e, ao contrário de outras, não se constitui como um ato, mas um processo que pode durar anos. O interesse em tal tema surge a partir do estágio em Formação Profissional Básica em Psicologia e Educação, obrigatório na grade curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Neste estágio, foi possível entrar em contato direto com adolescentes que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio e, já nesse período, demonstravam preocupação com a questão profissional, ainda que a execução da escolha se fizesse relativamente distante. Nesse mesmo contexto, também ocorreu o contato informal com estudantes do segundo e terceiro anos do Ensino Médio e esses indivíduos traziam ainda mais preocupações a respeito do futuro profissional. Para grande parte desses jovens, a escolha profissional carrega o peso de “ser para a vida toda”, e mesmo aqueles que não demonstravam interesse por uma formação superior discutiam sobre o que gostariam de fazer profissionalmente, o que gostavam de fazer atualmente e se as duas coisas convergiam.

Esses questionamentos geravam, em alguns indivíduos, visível angústia, demonstrada por meio da frequente procura no grupo de estagiárias de psicologia, nos professores, nos amigos a resposta para uma questão feita desde a infância: “O que eu vou ser quando crescer?”, ou, quando formulada para as estagiárias, traduzia-se como: “eu tenho cara de quê?”. Perguntas informais, moduladas pelo tom de brincadeira, mas que, quando aprofundadas, revelavam dúvidas, inseguranças e expectativas reais. Concomitantemente, outras experiências particulares se somaram à proporcionada pelo estágio, levando à observação de que a escolha

¹ Não existindo consenso sobre a grafia do nome do autor, neste estudo opto por empregar o nome tal qual consta em cada obra referenciada. Em casos em que não se trate de uma obra específica, será utilizada a grafia Vygotski.

profissional está presente na vida de grande parte dos adolescentes e, ainda que se manifeste de diferentes formas, é sempre uma questão complexa, que envolve diversos aspectos da vida, muitos dos quais o indivíduo sequer tem ciência.

A partir dessas experiências, foram buscadas bibliografias que respondessem à questão sobre o que mobiliza os indivíduos no processo de escolha profissional, de modo que, para alguns adolescentes, esse processo, ainda que difícil, não gera angústias, enquanto que, para outros, estas são elevadas ao nível de sofrimento, gerando até mesmo sintomas físicos e psíquicos. As respostas obtidas, em geral, se reportam às questões familiares e, sobretudo, aos aspectos inconscientes, assumindo a existência de uma instância absoluta que governa o comportamento humano, à qual não se tem acesso de modo direto. Entretanto, tais explicações não abarcam a totalidade do fenômeno, explicam-no por meio de um único aspecto, em geral, descolado da realidade em que o indivíduo está inserido. A partir dessas considerações, foi elaborado um problema de pesquisa, a saber, como a psicologia histórico-cultural, abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético, concebe a escolha profissional. Isto é, a partir desse referencial teórico-metodológico, busca-se, nesta pesquisa, compreender os aspectos que influenciam o processo de escolha profissional de adolescentes que estão concluindo o ensino médio, e como esse processo é apreendido por eles.

Para tanto, é necessário considerar que a escolha profissional nem sempre se configurou como uma questão para os indivíduos, pois nem sempre foi uma possibilidade, menos ainda com tanta pluralidade, como se apresenta atualmente. Bock (2006) assinala o caráter histórico da escolha profissional, explicitando que, nos períodos primitivos, não havia muitas divisões significativas nas tarefas de coleta e depois de caça, pesca etc., com exceção daquelas impostas a partir das especificidades orgânicas. Em sociedades tribais, por exemplo, todos os membros poderiam desempenhar todas as tarefas necessárias à sobrevivência, existindo certa hierarquia nos assuntos de guerra e cuidados com a saúde estabelecidos pela bravura e idade avançada, respectivamente; além disso, a caça era delegada aos homens pelo maior vigor físico, e às mulheres cabia o cuidado das crianças e da agricultura, a depender do estágio civilizatório. Dessa forma, as atividades já eram designadas aos sujeitos pela tribo e, conforme o autor, “Depreende-se daí que, nessa situação, não há possibilidade e nem a necessidade de grandes escolhas no que se refere ao desempenho de funções tanto para a sobrevivência material ou não” (Bock, 2006, p. 20).

Outro exemplo fornecido pelo autor é o da Grécia Antiga, em que se valorizava o ócio e a contemplação, enquanto o trabalho era função dos escravos. Assim, a atividade desempenhada dependia da condição social, determinada pela família de origem e, “por

consequência, ser cidadão, escravo, artesão, pequeno camponês ou trabalhador manual não dependia de qualquer tipo de escolha, mas da condição de classe da família do indivíduo ou de acordo com as vitórias ou derrotas nas guerras” (Bock, 2006, p. 20). Na Idade Média, a sociedade também se apresentava estratificada, e ser nobre, clérigo ou vassalo dependia da condição de nascimento, isto é, a posição na sociedade era transmitida de pai para filho. Cada uma dessas ocupações possuía atividades socialmente determinadas e reforçadas pela Igreja Católica, que defendia que essa era uma determinação divina. Uma vez que a estrutura social estava cristalizada, também não se falava em escolha de atividade ou “profissão” e o conceito de vocação dominante era o religioso, isto é, a única vontade exercida era a divina. De acordo com Bock (2006):

O trabalho ainda é concebido como atividade para a manutenção e reprodução da espécie; produz-se para sobreviver, mesmo que a ordem social seja injusta, autoritária e violenta. A divisão do trabalho ainda é de pequenas dimensões e os trabalhadores devem ter conhecimentos e habilidades para cumprir com quase todas as tarefas necessárias para o desenvolvimento do trabalho que, em última instância, significa sobrevivência (p. 22).

Nessa época, os meios de produção eram individuais, cada pessoa possuía suas próprias ferramentas e a terra era propriedade da nobreza e do clero. Portanto, desde o princípio da história da humanidade, o trabalho foi compreendido como uma atividade natural, em que o indivíduo executava, sem grandes questionamentos, aquilo que aprendia com os mais experientes, de modo que a escolha da atividade não se fazia necessária (Bock, 2006).

Essa configuração é modificada e a escolha profissional adquire relevância a partir da instalação do capitalismo, pois neste modo de produção três mudanças essenciais são observadas: primeiro, o trabalhador é alijado da propriedade dos meios de produção que poderiam garantir sua subsistência, portanto, necessita vender sua força de trabalho para o proprietário dos meios de produção, perdendo a possibilidade de sobreviver de forma autônoma; em segundo lugar, o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho; e a terceira mudança consiste no fato de que o principal objetivo do trabalho não é mais a satisfação das necessidades humanas, mas a produção para o mercado, visando o lucro (Braverman, 1981 apud Bock, 2006).

Destarte, nesse estágio, surge a ideia de profissão, uma vez que, a partir da industrialização, uma única atividade é segmentada, transformando-se em diversos cargos ou

profissões, por exemplo, o sapateiro que, sozinho, confeccionava o sapato inteiro é substituído por diversos trabalhadores: o profissional que corta o material da sola; o que prepara o couro; o que costura as partes; o que realiza o acabamento, o que embala etc. Além disso, existem agora os trabalhadores que distribuem a produção em grande escala, os indivíduos que realizam a manutenção das máquinas que participam do processo, os motoristas, os entregadores, entre inúmeras outras possibilidades. Dessa maneira, os indivíduos passam a estabelecer novas formas de relação com a produção, movimento que vem acompanhado do discurso sobre liberdade, em que a ideia predominante é a de que a posição do indivíduo não é mais determinada, mas agora conquistada pelo seu esforço.

Se antes essa posição era entendida em função das leis naturais referendadas pela vontade divina, agora, ao contrário, o indivíduo pode tudo, desde que lute, estude, trabalhe, se esforce, e também (por que não?) seja um pouquinho aquinhoado pela sorte (Bock, 1989, p. 15 apud Bock, 2006, p. 24).

A Revolução Burguesa difunde a ideia de igualdade entre os homens, então, para explicar as diferenças sociais que se intensificavam cada vez mais – mesmo que muitas vezes os indivíduos menos favorecidos fossem aqueles que mais se esforçassem –, surge a concepção de determinismo biológico, conforme aponta Bock (2006). Nesse momento, despontam as teorias que buscam encaixar o indivíduo certo no lugar certo a partir de suas aptidões e habilidades, contexto em que as primeiras teorias sobre orientação vocacional² começam a se estabelecer. A partir desse viés e endossadas pelo saber psicológico, emerge uma série de teorias preconceituosas, sobretudo racistas, que buscam no aparato biológico do homem a justificativa para sua condição social.

Posteriormente, surgem concepções críticas a essas práticas, entre elas a perspectiva assumida pela Psicologia Histórico-Cultural, que objetiva desmistificar a ideia de vocação enquanto capacidades e habilidades inatas aos indivíduos, constituindo-se como uma teoria que analisa o homem e suas características a partir de sua atuação no meio em que está inserido. Para tal teoria, as habilidades e capacidades são desenvolvidas, portanto, um indivíduo não nasce pré-determinado a nenhuma atividade específica. Assim, com base nesse referencial

² Atualmente, há distinção entre os termos “vocacional” e “profissional”, sendo preferível o uso da expressão “orientação profissional”, visto que o primeiro se refere à ideia de que os indivíduos possuem características intrínsecas que os tornam mais propensos a uma ou outra profissão, concepção que vem sendo desmistificada por teorias críticas, como a que se propõe nesta pesquisa.

teórico e metodológico, reconhece-se que é possível pensar a escolha profissional enquanto influenciada por fatores objetivos e subjetivos, entretanto, nenhum deles é determinante.

Cada indivíduo, em sua história singular, vivencia diversos momentos em que uma escolha se faz necessária, desde as mais simples e sem grandes consequências até as mais complexas, que trarão inúmeros desdobramentos para a vida do sujeito. Quando se fala em escolha profissional de jovens e adolescentes, refere-se a uma trama de fatores que tornam tal movimento extremamente complexo, sobretudo por se tratar de indivíduos que estão se descobrindo enquanto seres de vontades e desejos, buscando separar aquilo que lhes é próprio e o que é inculcado pelo outro, isto é, sujeitos que ainda estão definindo a própria personalidade, resignificando vivências, aprendendo a ser de outro modo que não mais infantil, pois essa escolha, que outrora era tarefa da juventude, agora já está colocada na adolescência. Não obstante, para Tolstij (1989), essa questão se apresenta ao indivíduo, ainda que de forma indireta, muito antes da adolescência, pois nos jogos e brincadeiras já se interpretam momentos de atividades profissionais, por exemplo, quando se brinca de “venda”, estabelecem-se o vendedor, o cliente, o dinheiro, a mercadoria e, ainda que de maneira ingênua, capta-se a essência da profissão. Mas é na adolescência que se começa a realizar, de fato, a escolha, carregada de todas as consequências positivas e negativas que esse processo possui.

Assim, escolher, por si só, já é um ato bastante complexo; quando se trata da escolha profissional realizada na adolescência, é um processo ainda mais intenso, pois os indivíduos estão se estabelecendo enquanto personalidade adulta, ao mesmo tempo que suas capacidades de compreensão da realidade estão se expandindo. Além disso, essa escolha carrega expectativas sociais, pois, em geral, há uma cobrança para que o adolescente faça sua opção e que esta seja “correta”, isto é, a profissão escolhida deve atender aos padrões sociais de remuneração, status, reconhecimento e – por que não? – felicidade. Além disso, a partir da eleição de uma profissão, o indivíduo adentra o intrincado mundo do trabalho, sua atividade social se torna mais intensa e, nesse contexto, ele se depara com questões políticas, econômicas e ideológicas que atravessam diretamente seu modo de vida, tendo ele consciência ou não desses fatos.

Reitera-se que importância e a intensidade atribuída por cada indivíduo a esse momento dependerá de sua história de vida, suas vivências e expectativas. Ainda assim, considerando a complexidade desse fenômeno e, conforme expõe Tolstij (1989), a escolha da profissão se constitui como um fator que irá influenciar no desenvolvimento da personalidade e, portanto, é uma temática plausível de ser analisada e compreendida pela psicologia, visando a busca de

conhecimentos e instrumentos para auxiliar os adolescentes, jovens e adultos que se encontram nesse processo, sendo esse o intuito desta dissertação.

Nesse momento, abre-se um parêntese, em que se considera necessário explicitar que nem todos os indivíduos têm ampla possibilidade na escolha de uma atividade profissional. A camada mais baixa da população, na sociedade capitalista, atua dentro de limites muito estreitos em que, em geral, sequer consegue desenvolver uma atividade profissional formal, com remuneração adequada. A esses indivíduos, muitas vezes, cabem os ditos “bicos”, ou atividades informais que não exigem nenhum tipo de qualificação e cuja renda é miserável. Esses, merecem que as atenções sociais, políticas e científicas também sejam voltadas a eles. Contudo, esta pesquisa se refere àqueles que têm maiores possibilidades de escolhas, e que, diante de tais situações, desencadeiam processos de ação, sentimento e pensamento que cabem aqui serem estudados.

Sendo assim, essa dissertação é composta por quatro seções que visam atingir o objetivo proposto por este estudo. A primeira seção é composta pela apresentação do trabalho em seu duplo caráter, isto é, como categoria fundante do homem no processo histórico de desenvolvimento da humanidade e a transformação dessa categoria em fonte de alienação a partir do capitalismo. Esta seção tem como objetivo justificar a necessidade de dar ênfase ao trabalho e porque é necessário atentar para como os jovens e adolescentes têm se relacionado com esta categoria. A segunda seção trata da adolescência, defendendo que esta fase do desenvolvimento não é caracterizada apenas pelas transformações físicas advindas da puberdade, mas é o período em que, dadas as condições, o indivíduo sofre uma revolução no âmbito psicológico, norteadas pelo pensamento conceitual. A terceira seção é caracterizada pela apresentação dos elementos que participam da escolha profissional, a partir da psicologia histórico-cultural, defendendo que ter clareza sobre a existência desses elementos e da forma como eles influenciam sua vida, é condição para que o adolescente realize uma escolha consciente e livre. Por fim, a quarta seção apresenta a pesquisa empírica, visando combinar as discussões teóricas aos dados e informações atuais a fim de enriquecer a produção científica que trata da orientação profissional e conteúdos afins.

1 CATEGORIA VITAL HUMANA E MEIO DE DESUMANIZAÇÃO: O DUPLO CARÁTER DO TRABALHO

A escolha profissional, com frequência, se constitui como o primeiro contato consciente do adolescente com o mundo do trabalho. Nesse momento, ele passa a avaliar esse âmbito de forma mais minuciosa, projetando-se como profissional, busca compreender a que condições estará submetido, as facilidades e dificuldades e, no limite, o processo necessário para chegar às condições de vida desejadas. Isto é, o adolescente se depara com o trabalho, enquanto atividade altamente complexa, que se relaciona com todos os aspectos da vida humana, desde a garantia da subsistência até a promoção da felicidade. Não obstante, para além de sua complexidade, o trabalho também se apresenta ambíguo, pois, por meio dele, o indivíduo pode alcançar desenvolvimento e encontrar sentido em sua experiência ou, ao contrário, viver em sofrimento.

Desse modo, o trabalho é categoria central na vida do homem singular, mas está para além de ser apenas o exercício de uma profissão ou uma atividade executada diariamente em troca de um salário. Apresenta definições anteriores e mais amplas, dado que se trata de uma atividade que está na gênese da própria humanidade, tendo sofrido diversas transformações ao longo da história, até chegar à expressão conhecida atualmente como emprego. Assim, para compreender a relação que o homem estabelece no presente com o trabalho, as expectativas e desafios que suscita, é necessária, antes, uma análise cuidadosa sobre a correlação que se estabeleceu, ao longo do tempo, entre o homem e o trabalho em suas diversas faces.

Sendo assim, esta seção se dedica a discorrer sobre o trabalho em sua totalidade, discutindo sua participação na história do homem, até culminar na forma como se apresenta nos dias atuais. Todavia, antes, é indispensável explicitar sobre a perspectiva teórica que embasa as discussões que serão elaboradas, visto que a clareza a respeito da concepção de homem, de sociedade e de trabalho é imprescindível para compreender as relações entre eles. Para tanto, esta seção se divide em três itens, sendo que o primeiro visa contextualizar a concepção teórico-metodológica na qual este estudo se embasa, uma vez que essa perspectiva orientará todas as discussões e análises que seguirão. O segundo item discorrerá sobre a atividade enquanto produtora de desenvolvimento humano, explanando a relação materialista-dialética estabelecida entre homem e meio, e evidenciando o trabalho como atividade vital humana. Por fim, a terceira parte é reservada para explicitar a outra face do trabalho, isto é, enquanto atividade alienada, forjada pelo sistema capitalista.

O objetivo primeiro desta seção é demonstrar que o trabalho ocupa lugar central na humanidade, primeiro em sentido ontológico, promovendo a evolução humana em direção às máximas potencialidades. Posteriormente, essa atividade assume forma alienada, mas não deixa de ser central para o indivíduo, mesmo que agora o desenvolvimento a que se refere esteja circunscrito àquele proporcionado pelo dinheiro. Somente compreendendo a importância dessa categoria para o homem é que se evidencia a necessidade de se discutir a escolha profissional para além da aparência do fenômeno, mas, sobretudo, nas relações que sustentam o metabolismo entre o homem e sua atividade produtiva. Desse modo, torna-se importante expor a complexidade e ambiguidade do trabalho com as quais o adolescente se depara, uma vez que desvelar estas relações é o primeiro passo para tratar da escolha profissional. Conforme Vygotski (2000) assinala, a liberdade de um indivíduo está vinculada à compreensão do contexto em que está inserido, sendo assim, somente conhecendo o trabalho em seu caráter histórico e como a sua atual expressão influencia sua vida individual é possível dizer-se livre para realizar a escolha profissional de forma consciente.

1.1 De onde falamos: o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural

A análise de um fenômeno não pode ser feita livre de influências gerais, pois a interpretação dada estará sempre pautada em uma concepção filosófica de homem e de mundo, quer se tenha percepção dela ou não, é ela que norteará a análise e, no limite, a ação do indivíduo frente ao fenômeno. Desse modo, ter clareza a respeito da concepção sobre a qual se fundamenta é o passo inicial e indispensável para o desenvolvimento de um estudo.

Esta pesquisa assume o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cujos principais expoentes são L. S. Vygotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1904-1979). Essa concepção volta-se à compreensão do homem a partir de sua historicidade, constituído ao longo do tempo nas e pelas relações sociais e tem como aporte metodológico o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883), do qual derivam seus pressupostos. Portanto, para a compreensão das linhas gerais da psicologia histórico-cultural, primeiramente, é necessário recorrer ao método que lhe serve de sustentação.

O método materialista histórico-dialético foi elaborado como forma de superação da dicotomia entre materialismo e idealismo que se apresentava no cenário filosófico do século XIX. Em “*A Ideologia Alemã*” (2001), obra escrita por Marx com a colaboração de Engels, apresentam-se as premissas introdutórias desse método, os autores apontam que a filosofia alemã estava dominada pelo hegelianismo, sistema filosófico idealista formulado por Hegel,

que tinha o espírito como instância central. Embora inicialmente influenciado por essas ideias, principalmente no que concerne à dialética, isto é, à explicação das coisas pela síntese dos contrários, Marx não aderiu completamente a essa concepção. Em contrapartida, surgiam nesse cenário teorias materialistas, que se propunham críticas ao hegelianismo, sendo a mais notória elaborada por Ludwig Feuerbach, que explicava o homem pelo próprio homem e, conforme Marx e Engels (2001) relatam, concebia o mundo sensível como a simples intuição do homem sobre ele, e, nesse sentido, apreendia o mundo de forma imutável. Nas palavras dos autores:

[Feuerbach] Nunca chega, portanto, a considerar o mundo sensível como a soma da *atividade* viva e física dos indivíduos que o compõem; e quando vê, por exemplo, em vez de homens saudáveis, um bando de famintos escrofulosos, esgotados e tuberculosos é obrigado a apelar para a “concepção superior das coisas”, e para a “igualização ideal no gênero”; recai por conseguinte no idealismo, precisamente onde o materialismo comunista vê a necessidade ao mesmo tempo de uma transformação radical tanto da indústria como da estrutura social (Marx & Engels, 2001, p. 46).

Assim, Marx e Engels não concordavam por completo com nenhuma das duas vertentes, apontando-as como incapazes de abarcar a totalidade dos fenômenos. Para eles, faltava às filosofias alemãs, tanto a materialista quanto a idealista, ligação com a realidade. A partir dessa constatação, Marx e Engels passaram a delinear uma concepção filosófica fundamentada na história da humanidade, isto é, no metabolismo do homem com o seu meio. Conforme explicitam:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação (Marx & Engels, 2001, p. 10).

Portanto, o método elaborado por Marx com a colaboração de Engels é materialista, porém não se trata de um materialismo mecanicista, mas pautado na historicidade. A história a qual os autores se referem não é um elemento abstrato, mas a história das relações sociais, dos homens produzindo suas condições de existência, que só é possível porque existem seres humanos concretos, constituídos de um corpo, do qual derivam necessidades e por meio do qual entram em contato com a natureza, isto é, a história do homem se inicia por meio da ação do

próprio homem (Marx & Engels, 2001). Dessa forma, o materialismo histórico-dialético apreende o mundo material enquanto transformado pela atividade humana, o que os homens produzem e como produzem determina quem eles são, do seu desenvolvimento físico ao intercâmbio entre eles. Assim, cada modo de produção determina a organização social e política de uma sociedade e os intercâmbios materiais e intelectuais entre eles, portanto, a compreensão real de qualquer fenômeno deve, necessariamente, passar pela sua relação com o modo de produção da sociedade, a divisão do trabalho e a historicidade de tal fenômeno. Segundo os autores:

Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência *real*, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (Marx & Engels, 2001, p. 18, grifos dos autores).

Com isso, contrariando a lógica idealista de que é a consciência que determina a história, os autores defendem que é a história que determina a consciência. Nesse sentido, a produção intelectual, a política, a moral, a religião, a metafísica, a filosofia e todo o arcabouço ideológico não são instâncias independentes, mas têm suas bases na produção material humana e precisam ser fundamentadas na história concreta dos homens para serem passíveis de entendimento. Dessa base epistemológica, pautada no metabolismo entre homem e natureza, é que a psicologia histórico-cultural parte para elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Essa influência está relacionada ao próprio momento histórico vivenciado por Vygotski, que forneceu subsídios teóricos e práticos para a apreensão do materialismo histórico-dialético e para o desenvolvimento da sua expressão no campo psicológico. Para compreender como o autor chega às formulações marxistas, dois fatores devem ser considerados: o momento vivido por Vygotski e a situação em que a própria psicologia se encontrava.

Desde seu início, a psicologia não se apresenta sob uma única forma, tendo se subdividido ao longo do tempo, e cada uma das diversas raízes apoiou-se em concepções de

homem e de mundo diferentes. Vigotski (1996) foi um dos primeiros autores a se ater a esse problema, discutindo que a psicologia contém diversas disciplinas, sendo que cada uma possui objeto de estudo e bases filosóficas e metodológicas diferentes que, no limite, transformaram-nas em “psicologias” distintas. Frente a tantas formas de compreender um mesmo fenômeno, a psicologia acaba seguindo por caminhos dúbios, até mesmo contraditórios entre si. Não raro, estudiosos, de posse de dados e fundamentos originados em concepções diferentes, contradizem uns aos outros, de modo que algumas discussões se estendem por toda a história da psicologia, sem ainda terem chegado a um consenso. É o caso, por exemplo, da discussão a respeito de qual seria o objeto de estudo da psicologia, pois enquanto para a psicanálise tal objeto é o inconsciente, para a reflexologia ele reside no comportamento e, assim, cada corrente psicológica estabelece um objeto como alvo de estudo ou ainda métodos de análise diferentes entre si, de tal forma que um diálogo entre teorias se torna impraticável.

Diante desse cenário, Vigotski (1996) defende que, assim como a biologia se estabelece como a ciência geral para disciplinas como botânica, zoologia, embriologia etc., a psicologia necessita de uma disciplina geral, que se caracterize como eixo central, norteando o desenvolvimento das disciplinas particulares sob um mesmo fundamento e compreendendo os fenômenos a partir do mesmo princípio explicativo. Tal estado de confusão da psicologia foi discutido por Vigotski (1996) no texto “*O significado histórico da crise da psicologia*”, no qual o autor expõe, pormenorizadamente, esse cenário e aponta um caminho para a construção de uma psicologia geral, pautado no materialismo histórico-dialético.

Segundo Vigotski (1996), apesar de serem diversas as teorias elaboradas sob o nome de psicologia, todas elas derivam de duas tendências inconciliáveis entre si: o materialismo e o idealismo. Tal divisão é constatada já no nascimento da psicologia, pois, em seu início, esta ciência deriva da filosofia, portanto, ocupada principalmente com aspectos metafísicos. Posteriormente, com o intuito de se firmar enquanto ciência, passou a negar a metafísica e a metapsicologia, dedicando-se às comprovações empíricas a respeito da natureza humana. Assim, conforme discute Tuleski (2008), surgiram duas matrizes antagônicas: as filosóficas ou “do espírito” e as materialistas, da pura empiria. Reproduzia-se na psicologia o problema verificado anteriormente por Marx e Engels, isto é, a dicotomia entre materialismo e idealismo, sendo que nenhuma das concepções é suficiente para explicar os fenômenos em sua totalidade. Se por um lado o idealismo se dedica à dimensão metafísica, compreendendo-a como determinante de todos os demais aspectos da vida, por outro, no materialismo, essa lógica é invertida, isto é, entende-se o meio como determinante do homem, que, por sua vez, apenas responde a essas determinações. Em ambos os casos, a análise do real é feita de modo unilateral.

Considerando o cenário em que a psicologia se encontrava, Vigotski (1996) se propôs a tarefa de buscar uma psicologia geral que superasse a dicotomia que se apresentava. Conforme o autor, houveram diversas tentativas de estabelecer uma teoria como psicologia geral, contudo, o resultado era sempre o surgimento de uma ideologia, pois quando um princípio se mostrava verdadeiro para explicar um fenômeno circunscrito, ele era transposto mecanicamente a todas as outras instâncias psicológicas, sociais etc., de modo que já não atendia a essas demandas e, no afã de explicar tudo, acabava por não explicar nada. Exemplos notáveis desse processo, conforme Vigotski (1996), são a psicanálise, a reflexologia, a gestalt, o personalismo, entre outros. Além disso, houve tentativas anteriores de instalar uma psicologia marxista como disciplina geral, contudo essas teorias não faziam outra coisa senão elaborar uma “colcha de retalhos”, transpondo mecanicamente os conceitos e elaborações marxistas para a psicologia. Para Vigotski (1996), a única aplicação legítima do marxismo nessa ciência seria a criação de uma psicologia que compreendesse a relação entre homem e natureza a partir de uma perspectiva histórica, utilizando o método materialista histórico-dialético para analisar o seu próprio objeto, sendo essa a missão da qual o autor se incumbiu em toda sua obra.

Como enunciado, a adoção da psicologia marxista também está ligada ao momento histórico vivenciado por Vygotski, sendo necessário recorrer a ele para o melhor entendimento da relação estabelecida entre o marxismo e a psicologia. Tuleski (2008) aponta a íntima relação entre o momento histórico e a produção intelectual do autor, visto que Vygotski vivenciou o contexto revolucionário da União Soviética, em que a classe trabalhadora, unida, buscou tomar os meios de produção e instaurar o regime socialista.

Em poucas palavras, a Revolução Russa ocorreu no contexto em que o país era assolado, de um lado, pelo czarismo, de outro, pelo capitalismo imperialista que se instalara. Nessa ocasião, a Primeira Guerra Mundial contribuiu para a insatisfação popular, pois subtraiu grande parte da força produtiva do campo e da matéria-prima disponível. Assim, as dificuldades econômicas foram ao encontro da insatisfação com o czarismo, acirrando os ânimos contra tal regime e, nesse contexto, levantou-se a luta revolucionária, realizada por meio da união de duas classes: o proletariado e o campesinato. O primeiro visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada, enquanto o segundo tinha por objetivo uma pequena propriedade de terra para cultivo (Tuleski, 2008). Após a Revolução de 1917, começam os problemas da sociedade russa que viriam a influenciar a teoria de Vygotski. O objetivo da revolução era que ela se espalhasse e se tornasse mundial, ou, no mínimo, europeia, no entanto, não foi o que aconteceu, e a revolução ficou circunscrita à própria União Soviética.

Assim, no cenário pós-revolução, o país resultava pobre e atrasado, mais do que na época do czarismo e, além disso, agora também estava isolado pelo mundo capitalista. Internamente, as relações capitalistas foram apenas parcialmente transformadas, pois, embora a propriedade privada tenha sido juridicamente eliminada, expressões do capitalismo como a moeda, o preço, o salário e o lucro ainda perduravam. Dessa forma, as relações de produção ora eram influenciadas pelo socialismo, ora pelas características burguesas e, de acordo com a autora, esse foi o fio condutor para a análise da psicologia vygotskiana, visto que seu esforço em elaborar uma psicologia que superasse a dicotomia entre materialismo e idealismo se dava no sentido de que, para ele, essa dualidade representava a divisão entre classes, entre o fazer e o pensar no processo de trabalho.

Shuare (2016) também realiza uma análise do momento histórico em que se consolidou a psicologia soviética e explica que, para fazer vigorar o socialismo, era necessário que a revolução material se estendesse ao âmbito ideológico, garantindo que, por meio da educação política, a população russa assumisse os princípios socialistas nas relações diárias, pois, em tese, havia um novo regime, mas os interesses da população continuavam direcionados aos pressupostos capitalistas. Para tanto, era preciso que a psicologia deixasse de ser puramente teórica para se tornar uma ciência capaz de solucionar os problemas postos pela prática social, com vistas a forjar primeiramente um novo homem, para então fortalecer a sociedade sobre novos pilares ideológicos. Para esse fim, a União Soviética estimulou a renovação da ciência, investindo consideravelmente neste segmento, sobretudo na elaboração de novas práticas sociais e psicológicas, objetivando a compreensão e delineamento do novo homem necessário à construção da sociedade comunista.

Assim, o materialismo histórico-dialético veio ao encontro das necessidades da nova psicologia, que deveria romper com o velho e não apenas remodelá-lo. Por meio desse método, compreendeu-se que a maneira adequada de efetivar tal psicologia seria atando-a à realidade, dado que a subjetividade reflete a realidade objetiva. Somente uma análise histórica poderia levar à compreensão abrangente dos comportamentos humanos, admitindo, dessa forma, a possibilidade de transformações. Por isso, Vygotski se dedicou a demonstrar que o desenvolvimento histórico e cultural se sobrepõe ao biológico, buscando diferenciar o desenvolvimento humano do desenvolvimento animal e evidenciar as diferenças entre o homem primitivo e o moderno, rompendo com a concepção universal da natureza humana (Tuleski, 2008).

Nesse cenário, segundo expõe Shuare (2016), “A L. S. Vygotski coube o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à

Ciência psicológica e de ter colocado a mesma ‘sobre seus pés’, provocando na mesma uma Revolução Copernicana” (p. 59). Assim, tendo incorporado o método materialista histórico-dialético, a psicologia soviética passa a reconhecer no historicismo o eixo central que organiza os conceitos e por meio do qual eles podem ser analisados. Nas palavras da autora:

Para Vygotski, o tempo como forma de existência da matéria é algo mais do que um postulado filosófico abstrato. Aplicando-o para criar uma Psicologia do homem, interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, quer dizer, o processo de desenvolvimento da sociedade. Para entendê-lo o conceito de atividade, e antes de tudo o de atividade produtiva das pessoas, é fundamental (Shuare, 2016, p. 61).

A autora reforça a importância da historicidade para a psicologia e elucida que a chave fundamental para compreender o desenvolvimento do homem sob essa perspectiva é examiná-lo enquanto proveniente da atividade produtiva humana. Eis aí o ponto fulcral do materialismo histórico-dialético, isto é, a atividade como produtora do desenvolvimento da humanidade na qual a psicologia histórico-cultural e, conseqüentemente, este estudo se pautam.

1.2 Atividade como categoria promotora de desenvolvimento

A atividade é compreendida como o metabolismo entre o ser vivo e a natureza, e essa interação provém, inicialmente, de necessidades básicas como alimentação, proteção e reprodução, mas também é responsável por gerar novas necessidades que devem ser sanadas com novas atividades, processo esse que possibilitou o desenvolvimento humano. Apesar disso, a atividade não é exclusividade dos homens, todo e qualquer ser vivo depende dessa interação com o meio para garantir sua sobrevivência e desenvolvimento. Na obra “*O desenvolvimento do Psiquismo*”, publicada pela primeira vez em 1959, Leontiev explica como se desenvolve o psiquismo a partir da atividade, desde o ser vivo mais elementar até a superior consciência humana. E, já nas primeiras páginas, expõe a tese fundamental de que:

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexidade da sua atividade vital. Esta complexidade reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre organismos e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida (Leontiev, 2004, p. 21).

Apesar de ser elemento comum entre os homens e os demais seres vivos, a atividade dos animais e dos seres humanos apresenta expressivas diferenças entre si. Leontiev (2004) se ocupa em discorrer sobre essas diferenças, assegurando que por mais complexa que seja a atividade animal ou por mais desenvolvido que seja seu psiquismo, jamais se assemelhará à consciência humana. A principal diferença entre essas duas formas de atividade reside no fato de que no animal ela é instintiva e adaptativa, sendo suscitada por uma necessidade vital, como alimentação, abrigo, defesa, reprodução etc., portanto, pouco avança para além dos limites biológicos. Entre os animais, cada indivíduo age sem ter em conta o outro, mesmo no caso dos animais ditos sociais, como as abelhas e as formigas, a cooperação decorre diretamente de aspectos instintivos. Esse fato também se verifica a respeito da comunicação, que não tem caráter social, ocorrendo em situações relacionadas à sobrevivência, como o alerta de perigo.

Anteriormente a Leontiev, o próprio Marx (2008) já apontava a significativa diferença entre atividade humana e animal e explicava que os animais agem sob necessidade imediata, não planejam nem visam necessidades futuras, apesar de construírem abrigos e ninhos, por exemplo, utilizam-se deles apenas em dados momentos, mas não os conservam para outras necessidades. Por sua vez, o homem é capaz de agir de acordo com situações futuras, sem a presença da necessidade real. Conforme apresenta o autor:

(...) o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente]³ com o seu produto (Marx, 2008, p. 85).

Desse modo, os animais desempenharão suas atividades sempre como resposta instintual e adaptação ao ambiente e, nesse sentido, sua atividade só se modifica a partir das mudanças do ambiente em que ele se encontra. Ao passo que o homem é capaz de aperfeiçoar suas atividades, desempenhá-las de diferentes formas e potencializá-las por meio do emprego de instrumentos, por exemplo. Além disso, se o animal age apenas para garantir a sobrevivência, as ações desencadeadas por ele resultam na obtenção de um elemento fundamental à

³ Nessa versão de “Manuscritos Econômicos-Filosóficos” (2008) da Editora Boitempo, os acréscimos entre colchetes são emendas do tradutor ao texto original.

sobrevivência, ou seja, o fim da ação do animal sempre coincidirá com o motivo de sua atividade.

A atividade humana, por sua vez, possui caráter social, isto é, os homens são capazes de realizar uma atividade em conjunto de forma consciente e planejada. O caráter social da atividade humana se verifica no fato de que, desempenhando trabalho coletivo, nem sempre o fim da operação individual coincidirá com o motivo de sua atividade. Leontiev (2004) cita o exemplo da caça em bando, em que cada indivíduo é responsável por uma atividade, sendo que, ao primeiro, cabe assustar o animal de modo a mandá-lo em determinada direção, onde outro indivíduo deve apanhá-lo, derrubando-o ou segurando-o para que o terceiro homem possa abatê-lo. O indivíduo responsável por assustar o animal e mandá-lo rumo ao homem preparado para apanhá-lo tem o fim de sua atividade – encaminhar o animal para uma direção oposta à sua – diferente do motivo da ação, a saber, abater o animal. Sua ação só ganha sentido e só atinge o fim desejado quando colocada em contexto e em relação com a ação dos outros indivíduos do bando. Desse modo, a atividade humana está submetida às relações sociais, pois depende da ação do outro e é graças à relação que se estabelece entre os seres humanos que o resultado da caça será compartilhado, por exemplo. Ações como essa somente são possíveis devido à capacidade humana de refletir acerca do processo antes de realizá-lo. Conforme o autor:

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito (Leontiev, 2004, p. 85).

À vista disso, evidencia-se outra característica fundamental da atividade humana, trata-se de uma atividade planejada, isto é, aparece primeiro na consciência como prévia ideação, para então ser objetivada. Portanto, a atividade humana apresenta caráter social, teleológico, ou seja, é dirigida a um fim previamente determinado, e não está circunscrita às necessidades biológicas, atendendo à vontade do homem. Desse modo, verifica-se que a atividade humana difere daquela desempenhada pelo animal, não apenas em graus, mas tratam-se de categorias qualitativamente diferentes. Em caráter dialético, essa atividade foi responsável ainda por elevar o homem a níveis diferentes de desenvolvimento, engendrando a consciência, a cultura, a historicidade e, no limite, o próprio homem tal como se caracteriza atualmente. Assim, diante de notáveis particularidades apresentadas pela atividade humana, é necessário analisá-la cuidadosamente.

1.2.1 A atividade vital humana: Trabalho

A relação ininterrupta com a natureza é condição para existência do homem, pois é dela que ele retira os elementos que garantem sua sobrevivência. Ela é objeto, matéria e instrumento de sua atividade vital, como explicita Marx (2008), é o corpo inorgânico do homem. Entretanto, o homem não é apenas um ser natural, tal qual outros seres vivos, mas caracteriza-se como um ser humano que possui consciência de si próprio e do mundo à sua volta, possui também capacidade de significação e planejamento, o que lhe possibilita ser ativo perante a natureza, modificando-a conforme sua necessidade e desejo, dominando-a a seu favor, construindo outro nível de existência baseado nas leis sócio-históricas. Essa atividade, capaz de engendrar funções e características tão específicas nos homens, é denominada trabalho.

Ainda que o trabalho seja entendido como a atividade vital humana, Martins e Eidt (2010) observam que estas duas categorias, trabalho e atividade, não são de fato sinônimos, mas mantêm intrínseca correlação, de modo que só podem ser compreendidas quando consideradas em unidade. As autoras elucidam que essa unidade é instituída uma vez que “A atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente” (p. 681), isto é, apesar de não serem equivalentes, uma categoria fomenta a existência da outra. De todo modo, o trabalho é responsável por engendrar o desenvolvimento humano em suas capacidades físicas e faculdades cognitivas. Marx (2014) define o trabalho como:

(...) um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (p. 211).

Assim, o trabalho é indispensável à existência do homem em qualquer tempo e sociedade. Engels (1984), em sua análise sobre a transição do macaco ao homem, assegura que, sob certo sentido, o trabalho criou o próprio homem, pois a hominização foi resultado da passagem à vida em sociedade, organizada com base no trabalho. A partir disso, o desenvolvimento humano apresentou um salto qualitativo, forjando uma forma de existência superior.

Calcado nos pressupostos de Marx e Engels, Leontiev (2004) discorre sobre a passagem do homem primitivo ao homem cultural, explicando que esse processo se deu em três estágios. O primeiro estágio se caracterizou pela preparação biológica do homem, iniciando sua diferenciação do animal, as alterações incluíam a posição vertical e o uso elementar de utensílios não trabalhados, por exemplo. Engels (1984) é mais específico ao elucidar que o desenvolvimento físico iniciou-se pelas mãos, pois, segundo ele, nossos antepassados, uma raça de macacos antropomorfos que utilizava as mãos para auxiliar a locomoção, foi aos poucos dispensando o uso delas, passando a se locomover em posição ereta e apenas sobre os pés. Dessa forma, as mãos estiveram livres para desempenhar funções cada vez mais diferenciadas, complexificando seus movimentos.

Não obstante, a evolução da mão não ocorreu apartada do restante do corpo, o progresso por meio do trabalho iniciou-se por ela e abarcou, aos poucos, todo o organismo: cérebro, órgãos dos sentidos etc. Processo que configurou a transição ao segundo estágio de desenvolvimento, exposto por Leontiev (2004), que se caracteriza pela passagem ao homem. Nesse estágio, teve início a fabricação de instrumentos e o desenvolvimento do trabalho, bem como da comunicação rudimentar. A formação do homem ainda era regida por alterações anatômicas, no entanto, começam a se evidenciar novos elementos originados a partir do desenvolvimento do trabalho, ou seja, “(...) o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (p. 280).

A partir do fabrico e manejo de instrumentos, foi possível ao homem diversificar sua alimentação por meio da caça e da pesca, consumindo maior quantidade de nutrientes essenciais ao seu metabolismo, sobretudo ao cérebro. Foi possível também construir e recolher-se em habitações mais seguras, produzir vestes que aqueciam do frio e criar objetos que facilitavam as tarefas cotidianas, poupando-lhe grandes esforços físicos. Assim, a complexificação do homem foi ocorrendo lentamente, os instrumentos e objetos fabricados permitiam a realização de tarefas antes impraticáveis, que por sua vez geravam novas necessidades, levando o homem a novas produções. Dessa forma, o desenvolvimento biológico se tornou dependente da produção social, pois conforme o homem foi produzindo sua sobrevivência, também complexificava sua cognição, comportamentos e relação com o entorno social. Nesse processo de desenvolvimento ininterrupto e a partir do surgimento do caráter sócio-histórico da humanidade, surgiu a própria consciência, impulsionada pelo trabalho, portanto, assentada em bases materiais. Leontiev (2004) esclarece:

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal que acabamos de analisar; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (Leontiev, 2004, p. 73, grifos do autor).

Desse modo, a consciência humana e a sociedade foram ambas possibilitadas pelo trabalho e, ao mesmo tempo que se desenvolviam, tornavam essa atividade mais complexa. O que se verifica é que esses elementos estabelecem uma relação dialética entre si, que, iniciando pelo trabalho, cada um deles, ao se desenvolver, exigiu e possibilitou o desenvolvimento do outro, pois na medida que o homem altera a realidade, esta altera seu psiquismo e sua forma de agir.

A partir do surgimento da sociedade, inaugura-se o terceiro estágio de desenvolvimento apontado por Leontiev (2004). Nessa fase, a evolução do homem se liberta da dependência inicial das leis biológicas e ele passa a ser regido principalmente pela instância social. A ascensão a níveis culturais ainda mais elevados não depende agora de mudanças biológicas, que, apesar de ainda possíveis, são extremamente lentas e não determinam mais o desenvolvimento humano. Assim, o homem, tal como se apresenta, é produto de duas linhas evolutivas, a primeira caracterizada pela evolução biológica da espécie, dotada de atividades e funções instintivas que foram fixadas e transmitidas às gerações posteriores por meio da hereditariedade; e uma segunda linha, de ordem sócio-histórica, que surge posteriormente engendrada pelo trabalho, sendo responsável pelo aparecimento e transmissão da cultura e de todas as aquisições humanas e possibilitando ao homem superar determinados limites biológicos e alcançar desenvolvimento ilimitado por meio da criação de instrumentos e signos. Portanto, inicialmente, essas duas linhas apresentam-se separadas na filogênese, somente em um período mais avançado da história convergem e passam a constituir-se como uma unidade, tal como Vygotski (2000) explicita:

Ambos processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes separadamente na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares.

Porém, a especificidade e a dificuldade do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança se deve a que na ontogênese aparecem unidas, formam na verdade um processo único, ainda que complexo⁴ (p. 30).

Desse modo, essas duas linhas, que na filogênese surgem separadas e posteriormente se unem, na ontogênese não podem ser compreendidas senão em unidade dialética. A dinâmica entre os aspectos físicos e psíquicos sempre foi uma questão cuja resposta não pôde ser efetivamente apresentada pela psicologia tradicional. Conforme Anjos (2017), a psicologia tradicional parte da ideia de que a evolução do homem é uma simples continuação do desenvolvimento dos animais aos seres humanos e reduz o desenvolvimento cultural da conduta à maturação biológica. Na ausência de uma explicação efetiva sobre a relação entre essas duas instâncias, surgiram teorias como o paralelismo psicofísico, isto é, a ideia de que fisiológico e psíquico são paralelos e não há interação significativa entre eles; e a teoria da identidade, que ora assemelha o psíquico ao fisiológico, fundamentado em um materialismo mecanicista, e ora equipara o fisiológico ao psíquico, com base em uma perspectiva idealista. Essas duas perspectivas são igualmente problemáticas, à medida que desconsideram os aspectos históricos e sociais que, no limite, são determinantes para o desenvolvimento da humanidade.

Diversamente, para a Psicologia Histórico-Cultural, físico e psíquico constituem uma unidade dialética, isto é, não se confundem, mas não podem ser compreendidos separadamente, pois um é partícipe da constituição do outro. No entanto, conforme Anjos (2017), a singularidade qualitativa desses elementos está preservada:

Dessa forma, a psicologia histórico-cultural considera o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral e complexo. Os processos psíquicos são produzidos pela atividade e podem, em determinados momentos e circunstâncias, modificar o cérebro, ou seja, os fenômenos psíquicos agem sobre os processos cerebrais. Da mesma forma que o substrato orgânico é condição para o desenvolvimento dos processos psíquicos. No entanto, essa perspectiva teórica busca superar, por um lado, a identificação do biológico e psíquico e, por outro, o paralelismo psicofísico, ou seja, a

⁴ As traduções realizadas nesta dissertação são de responsabilidade da autora.

concepção segundo a qual o biológico e o psíquico seriam duas linhas distintas (ora o biológico teria a primazia, ora o cultural) (Anjos, 2017, p. 83).

Essa unidade dialética tem sua maior expressão na atividade humana, pois, para que o homem atue na realidade intencionalmente, visando uma produção, é necessário o exercício dessas duas instâncias de forma concatenada. Isto é, a atividade é a unidade psicofísica que une o cérebro e a subjetividade, nela estão presentes, enquanto unidade, os aspectos psíquicos e os mecanismos e reações fisiológicas. Portanto, a especificidade das formas complexas humanas consiste em que, na ontogênese, os processos psíquicos e fisiológicos aparecem unidos, formando um processo único, guiado pelo desenvolvimento cultural.

A unificação dessas vias só foi possível por meio do desenvolvimento cultural, isto é, à medida que o homem foi criando instrumentos materiais e psicológicos e introduzindo-os em seu comportamento, as atividades humanas foram se complexificando, tornando-se mais precisas e refinadas, exigindo, ao mesmo tempo, maiores capacidades e habilidades psicofísicas, caracterizando o início do desenvolvimento dos processos psicológicos. Isso ocorre porque, desde o seu nascimento, o ser humano vai desenvolvendo as particularidades humanas e aperfeiçoando a função dos órgãos para atender às necessidades da vida em sociedade, treinando os membros para utilizar os instrumentos sociais, apreendendo os significados socialmente dados às coisas e assim segue o processo de humanização propriamente dito. Disso resulta um processo dialético, isto é, quanto mais o indivíduo atua no meio em que ele está inserido, mais ele se desenvolve e pode complexificar sua atuação. Todavia, esse processo de aquisição e transmissão das elaborações sociais não ocorre hereditariamente, mas por uma via bastante específica, “(...) a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*” (Leontiev, 2004, p. 283, grifos do autor), processo que se tornou possível graças à unidade dialética entre objetivação e apropriação.

A sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica asseguram a continuidade da espécie humana, mas não asseguram a reprodução do gênero humano e suas características historicamente constituídas. Ao longo do processo evolutivo, conforme Engels (1984), o homem adquiriu e modificou características biológicas que, inscritas no código genético, são transmitidas através das gerações por herança genética. Entretanto, tudo aquilo que a humanidade construiu enquanto gênero humano não pode ser transmitido por meio da herança biológica. Para tornar-se humano, em termos ontogenéticos, não bastam as características do organismo, elas são condições prévias para o desenvolvimento, mas não

estabelecem seu conteúdo, direção ou limite. A história social humana só se realiza por meio da dinâmica entre objetivação e apropriação, como aponta Duarte (2013):

As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação da natureza pela atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver a sua cotidianidade. São as circunstâncias concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua sobrevivência (pp. 37-38).

Ou seja, as produções humanas, sejam elas materiais ou não, só podem ser transmitidas aos demais membros de uma sociedade e às demais gerações por meio de um processo dialético entre objetivação e apropriação. Por objetivação entende-se o processo em que algo que esteve na prévia ideação do homem é transposto para a realidade concreta, mediante transformação da natureza executada pelo trabalho. Por meio desse processo, o homem objetiva suas habilidades, capacidades e conhecimentos que se cristalizam em produtos materiais ou intelectuais. Estes produtos podem ser generalizados, isto é, ganhar significado social e passa a mediatizar a atividade humana, tornando-se elemento cultural. Martins e Eidt (2010), discutindo tal processo, apontam a riqueza de objetivações produzidas pelo homem:

A atividade especificamente humana, o trabalho, produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência. Isso significa dizer que nessas produções humanas há atividade objetivada, depositada, condensada. Esse processo é cumulativo, ou seja, em uma objetivação – seja ela material ou intelectual – há riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores (p. 681).

Em outras palavras, as objetivações são atividades humanas condensadas, produtos da atividade do homem em seu meio. A apropriação, por sua vez, consiste no processo por meio

do qual essa riqueza humana, condensada em produtos, é incorporada pelos indivíduos. O homem nasce em um mundo repleto de objetivações humanas e, para se inserir na cultura e viver em sociedade, deve agir ativamente sobre esses elementos, incorporando as operações motoras e intelectuais neles cristalizados. Conforme Martins e Eidt (2010), “(...) os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, a função social dos objetos, dos usos e costumes e da linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar.” (p. 682). A apropriação de algo gera novas necessidades, mas também novas aptidões e capacidades, pois, ao interagir com o conhecimento objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos, o indivíduo incorpora a atividade mental e física presentes neles.

Conforme Duarte (2013), ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que não tenha consciência disso. Um sujeito se apropria não necessariamente por meio da atividade de produção, mas também por meio do uso do produto. Por exemplo, para usar corretamente um martelo, precisa se apropriar e reproduzir as operações próprias ao uso desse instrumento. O autor explica que, mesmo para executar uma atividade muito simples e rudimentar, como o uso de um martelo, o homem precisa apropriar-se de produções humanas, ou seja, qualquer que seja a ação, esta tem em sua estrutura o processo de objetivação e apropriação.

Portanto, a formação enquanto ser humano está submetida à dinâmica entre objetivação e apropriação. Duarte (2013) explica:

O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (p. 46).

Objetivação e apropriação constituem uma relação dialética por meio da qual aquilo que é próprio do homem e da humanidade, em termos de cultura, pode ser reproduzido ao longo da história. Em suma, a formação da humanidade e do homem, no sentido ontogenético, é resultado da relação entre os processos de objetivação e apropriação da atividade humana, sobretudo da atividade vital humana, isto é, o trabalho, assegurando as condições materiais de existência e também a continuidade do processo histórico do gênero humano. Além disso, por meio desse processo, o homem também promoveu o desenvolvimento do próprio psiquismo, de modo que o trabalho também apresenta uma dimensão psicológica que, intrinsecamente relacionada às

condições sociais, é separada apenas para ser compreendida didaticamente, como será apresentado a seguir.

1.2.2 O aspecto psicológico do trabalho

Conforme Tuleski (2008), a psicologia histórico-cultural está fundamentada no materialismo histórico-dialético, apropriando-se dele para compreender o desenvolvimento humano com vistas a superar o dualismo entre materialismo mecanicista e idealismo. Assim, em sua obra, Vygotski incorpora a categoria trabalho enquanto promotora de desenvolvimento e parte do movimento gerado pela utilização de instrumentos pelo homem para controlar a relação que estabelece com o ambiente (Marx, 2008; Marx e Engels, 2001; Engels, 1984) para compreender a atuação dos signos nas relações sociais, cujo uso gera, igualmente, desenvolvimento e complexificação do psiquismo.

Os signos são dispositivos sociais, criados para controlar o comportamento próprio e alheio, são exemplos: a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, as obras de arte, a escrita, o simbolismo algébrico, os mapas, entre outros (Vigotski, 1996). Por meio do uso desses instrumentos, a ação que o homem estabelece com o meio não é mais uma relação simples e direta, mas uma relação mediada e, portanto, mais complexa, que exige do homem também maiores capacidades e habilidades em lidar com esses elementos, incorrendo no que o autor denomina de ato instrumental. Conforme o autor:

(...) no ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que se determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento transforma-se então em uma operação intelectual (Vigotski, 1996, p. 96).

Portanto, a partir do uso dos instrumentos psicológicos, inseridos na atividade humana, surge uma série de novas funções, ao mesmo tempo que inúmeros processos naturais tornam-se desnecessários ao serem substituídos pelos instrumentos. Vigotski (1996) cita como exemplo a memória, a partir do uso de um signo como um esquema mnemônico ou a escrita, essa função não precisa ser evocada de forma natural, mas ocorre por meio desse instrumento psicológico. Por meio do uso dos signos, também são modificados curso, intensidade, duração, sequência e outras características dos processos psíquicos, transformando qualitativamente as funções psicológicas. A partir desse salto qualitativo, a atividade humana está sob o domínio consciente

do homem, sua atividade, isto é, sua atuação na realidade torna-se mais complexa, refinada, e o homem avança em seu desenvolvimento (Vigotski, 1996). Já foi explicitado que a atividade do homem se diferencia da atividade animal, uma vez que o animal age diretamente sobre a realidade, de modo que o fim de sua ação sempre coincide com o motivo de sua atividade, ao passo que o homem possui uma atividade mediada, complexa em sua aparência externa, isto é, no controle da conduta, mas também em sua estrutura interna. Dessa maneira, cabe discutir como se configura a estrutura dessa atividade consciente, da qual o trabalho é expressão.

A atividade humana nos primórdios se assemelhava a do animal, isto é, os motivos estavam diretamente ligados ao objeto da atividade, entretanto, a partir do desenvolvimento do homem e da humanidade como um todo, sobretudo com a complexificação cultural, a estrutura da atividade do ser humano foi se dividindo em unidades. Anjos (2017) explicita de forma sintetizada que:

Com efeito, a atividade humana deixou de ser uma relação imediata entre o objeto sobre o qual o ser humano age e o motivo que o incita a agir. Devido à complexidade da produção e utilização dos instrumentos técnicos (as ferramentas) e dos instrumentos psicológicos (os signos), a decomposição da atividade em ações e operações tornou-se, também, cada vez mais complexa (p. 39).

As ações e operações são os componentes por meio dos quais uma atividade se efetiva. As ações são processos orientados a um fim consciente e as operações dizem respeito às condições em que a ação ocorre. Leontiev (1978) explicita: “Denominamos de ação o processo subordinado à representação que se tem do resultado que se deve atingir, ou seja, ao processo subordinado a um fim consciente” (p. 82). Para o autor, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação, tal qual o conceito motivo se relaciona com o de atividade, ou seja, a atividade humana não existe senão por meio das ações. Por exemplo, a atividade de estudo existe nas ações de estudo, isto é, a ação de ler um livro, fazer uma anotação, elaborar um texto e assim por diante. O autor aponta:

(...) quando diante de nós se desenvolve um processo concreto – interno ou externo –, a partir do ângulo de sua relação com o motivo aparece como atividade do homem, enquanto que subordinado a um fim, aparece como ação ou como conjunto ou cadeia de ações (Leontiev, 1978, p. 83).

Desse modo, as ações constituem a atividade, uma ação pode concretizar diversas atividades ou passar de uma atividade para outra, o que demonstra sua relativa independência. Elas estão orientadas a um fim que não necessariamente condiz com o motivo da atividade como um todo, e esses fins não são estabelecidos voluntariamente, mas por meio das condições objetivas de vida do indivíduo.

(...) a atividade se realiza mediante um conjunto de ações que estão subordinadas a *fins parciais* que podem ser deslindados do fim geral; ademais, um caso típico nos degraus mais elevados do desenvolvimento, é que o papel do fim geral cumpre um motivo de que se há tomado consciência, e que graças a consciência que se tem dele, este se converte em motivo-fim (Leontiev, 1978, p. 84).

Assim, a atividade pode ser decomposta em ações e cada uma delas possui um fim que não coincide com o objetivo geral da atividade, mas é orientado por ele. Essas ações também podem ser decompostas em unidades, a saber, as operações. Conforme aponta Leontiev (1978), a operação é a forma como uma ação é executada e depende das condições concretas em que ela ocorre. As ações estão relacionadas ao fim de uma atividade, enquanto as operações estão relacionadas às suas condições. “Suponhamos que o fim segue sendo o mesmo, mas mudam as condições nas quais ele se dá, nesse caso se modifica única e precisamente a composição operacional da ação” (p. 85). As ações e operações possuem origem, dinâmica e destino diferentes, por exemplo, a gênese das ações reside nas relações de intercâmbio de atividades, ao passo que toda operação é resultado das transformações da ação.

Para Anjos (2017), uma atividade não pode ser analisada sem levar em conta as ações que a compõem, assim como estas não podem ser analisadas em separado das operações, pois uma é condição para a outra. Uma ação pode se transformar em uma operação e vice-versa, sendo que essa capacidade de transformação de um em outro gera movimento na atividade humana. Por meio desse movimento, novas ações e atividades são formadas a partir de novos motivos.

(...) se uma pessoa não domina uma operação necessária para a efetivação de uma determinada ação, tal operação se transforma numa ação que, conseqüentemente, necessitará de outras operações para tornar possível sua realização. Por outro lado, uma ação pode se transformar em operação quando se torna uma condição à realização de uma ação mais complexa, ou seja, a transformação de ações em operações possibilita a

realização de ações mais complexas e, por consequência, atividades mais complexas. O mesmo pode-se dizer da transformação de uma atividade em ação, ou seja, quando esta primeira torna-se parte da realização de uma atividade mais complexa (Anjos, 2017, p. 40).

Esse autor ainda ressalta que processos descritos não ocorrem se não houver, na consciência do indivíduo, uma relação entre objetivo da ação e motivo da atividade. Uma vez que o fim de uma ação não corresponde ao seu motivo, o indivíduo precisa apreender conscientemente a relação entre executar tal ação e alcançar seu motivo, o objeto de sua necessidade.

A adolescência, conforme Anjos (2017), se constitui como o momento propício para que o indivíduo passe a avaliar de forma consciente sua atividade, compreendendo a relação estabelecida entre o motivo da atividade e as ações que a constituem, bem como reconhecer quais são as operações mais eficazes para executá-la. Nas palavras do autor, a adolescência é “(...) a época do desenvolvimento humano na qual o indivíduo desenvolveria de forma particularmente intensiva a capacidade de estabelecer a orientação da própria atividade, onde cada vez mais se efetivaria o aspecto interno da personalidade (...)” (p. 42). Enquanto a estrutura da atividade da criança é formada pelo esquema operação – ação – atividade, no adolescente, dadas as condições concretas, o esquema da estrutura da atividade pode ser representado como: atividade – ação – operação, isso porque o indivíduo passa a ser capaz de antecipar mentalmente o produto de suas ações. Quando o indivíduo compreende conscientemente sua atividade, no sentido de reconhecer quais são as ações nela contidas e quais as operações necessárias para a execução de cada ação, o planejamento se torna mais eficaz, bem como o controle do comportamento na direção de executar a atividade como um todo, alcançando o objetivo.

Desse modo, o trabalho é, fundamentalmente, uma categoria sociológica, uma vez que não é possível conceber o desenvolvimento da humanidade de outra forma que não pautado nele. Mas, enquanto atividade, é igualmente importante no âmbito individual, pois a constituição e o desenvolvimento psíquico do sujeito singular só podem ser compreendidos em sua totalidade a partir dessa categoria. Nesse sentido, o trabalho possui uma dimensão psicológica, uma vez que se efetiva como uma atividade mediada por instrumentos e signos, orientada a um fim, que existe primeiro enquanto ideia humana e é regulada pela vontade do indivíduo (Rubinstein, 1978). Para esse autor:

A particularidade do aspecto psicológico da atividade de trabalho depende, em primeira instância, de que o trabalho é, por seu caráter objetivo e social, uma atividade que está orientada à criação de um produto necessário ou útil para a sociedade. O trabalho é sempre a execução de uma determinada *tarefa*. Toda atividade deve submeter-se a conquista de um resultado intencionado. O trabalho requer, portanto, o projeto e o controle para sua execução, leva implícito sempre determinados *deveres* e requer uma *disciplina* interna (Rubinstein, 1978, p. 627, destaques do autor).

Diante dessa configuração, essa atividade não produz resultados de uma única ordem, pois engendra transformações no âmbito social e, ao mesmo tempo, no âmbito do psiquismo, transforma e complexifica as funções psicológicas superiores, gerando motivos e por eles é orientada e, nessa relação dialética, provê sentido às relações humanas. Por essa razão, e conforme Rubinstein (1978), o trabalho é o meio mais importante para a formação da personalidade, por intermédio dele se desenvolvem as aptidões humanas, o caráter, os princípios e a sua postura em relação à atuação prática. Uma vez que essa atividade tem por objetivo a produção de algo, requer um projeto, isto é, seu resultado deve existir primeiro enquanto ideia no psiquismo humano, para então ser executado na realidade externa. Essa capacidade de planejamento caracteriza uma diferença fundamental entre o homem e o animal, coloca o ser humano em um nível qualitativamente diferente dos outros seres vivos. Marx (2014) explica:

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

O planejamento exige o pleno exercício da consciência, pois requer a mobilização das funções psicológicas superiores, desde a percepção, atenção, memória, imaginação etc., além disso, o controle do comportamento também é elemento essencial nesse processo. A execução daquilo que está na consciência requer disciplina interna, diferindo, por exemplo, da brincadeira que não exige, necessariamente, a orientação a um fim, não segue um planejamento. Desse modo, o processo de trabalho requer tensão, esforço e superação de obstáculos externos e

internos, exigindo e promovendo seu desenvolvimento em todos os aspectos, quando as condições objetivas assim permitem. Mas, para tanto, deve se caracterizar como uma atividade desafiadora, que provoque no sujeito necessidade de empenhar esforços cognitivos para realizá-la.

A partir das considerações, concebe-se que o trabalho é categoria ineliminável da vida humana, condição para seu desenvolvimento e motor das relações sociais, e nisso consiste sua essência positiva. Trata-se de atividade por meio da qual o homem criou a si próprio e promoveu as condições para o seu desenvolvimento, tornou-se um ser livre e autônomo, capaz de empregar sua própria vontade à natureza, suprimindo suas carências e construindo permanentemente o mundo social. Essa é uma das formas sob as quais o trabalho se apresenta, entretanto, não é a única. Em relação dialética com o desenvolvimento humano, essa categoria sofreu alterações significativas ao longo do tempo, tendo se configurado em diferentes modos de produção. Se, por um lado, o trabalho se constituiu como responsável pelo desenvolvimento do próprio homem e das riquezas culturais ao longo da história, por outro, manifesta-se, atualmente, dividido entre trabalho manual e intelectual, deixando de ser elemento central do desenvolvimento e se configurando como trabalho alienado. Esta última é a forma como o trabalho se configura na sociedade capitalista, de modo que se faz necessário entender as distorções que esse sistema realizou nessa atividade e qual as consequências a que os indivíduos estão submetidos.

1.3 Trabalho alienado: a expressão do trabalho no capitalismo

O trabalho é elemento vivo e em constante transformação, sendo responsável por dar características próprias a uma sociedade em termos de pensamento, forma de organização e relações estabelecidas. Portanto, é certo que, para compreender o homem contemporâneo, do qual este estudo se ocupa, é necessário discutir como o próprio trabalho se organiza atualmente e qual a natureza da relação entre ele e o homem. Sendo assim, interessa neste item a forma como o trabalho se apresenta no modo de produção capitalista, isto é, enquanto trabalho assalariado, marcado pela propriedade privada e divisão do trabalho, cujo objetivo é a produção em larga escala e obtenção do lucro por meio da venda do produto.

A divisão do trabalho e a propriedade privada são características determinantes do trabalho no capitalismo e explicitar a relação entre essas instâncias foi uma preocupação de Marx durante toda sua obra, de modo que esse autor será utilizado para tecer as considerações aqui realizadas. Segundo Marx e Engels (2001), a propriedade privada e a divisão do trabalho estabelecem íntima vinculação, pois cada estágio da divisão do trabalho determina uma forma

de relação dos indivíduos com a matéria. Nas palavras dos autores: “Assim, a divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira se enuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é enunciado em relação ao produto dessa atividade.” (pp. 27-28). No modo de produção industrial, esses dois fatores encontram sua máxima expressão, visto que todos os meios e instrumentos de produção estão sob controle privado e pertencem a pequenos grupos de indivíduos, assim, à grande massa de trabalhadores resta apenas a venda da força de trabalho para garantir a subsistência. A divisão do trabalho efetua a separação entre trabalho manual e intelectual, fazendo com que ele seja um processo parcial que não atinge o objetivo de desenvolver as máximas potencialidades humanas.

A divisão do trabalho sempre existiu, mesmo que de forma mais simplificada, pois conforme Marx e Engels (2001), inicialmente era muito próxima da divisão familiar, baseada em aspectos físicos como sexo e a força. Mais tarde, passou a ser orientada por aspectos sociais diversos que variavam de acordo com o contexto, já evidenciando certa hierarquia, visto que o trabalho de maior prestígio era tomado por aqueles que tinham mais posses, ou seja, a relação com a propriedade privada já se evidenciava. Mas é no modo de produção industrial que o trabalho é completamente cindido entre intelectual e manual, sendo que o trabalho intelectual é executado por camadas superiores da sociedade, enquanto o manual é relegado às camadas mais baixas.

Marx (2014) aponta que quando o capitalista emprega sua força de trabalho na produção, executa a ação no sentido de controlar o processo produtivo, o uso da matéria-prima, dos meios de produção e do trabalho dos demais, dá a si mesmo a função de supervisão. Já ao trabalhador não-proprietário cabe a execução da maior parte do processo produtivo, é ele quem efetivamente produz. Contudo, o produto de seu trabalho não lhe pertence, pois o proprietário fornece a matéria-prima, os meios de produção e a força de trabalho, uma vez que paga por ela, tomando para si o produto final. Marx (2014) explica que quando o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador, ela passa a lhe pertencer, assim como um aluguel, e lhe dá o direito de usufruir desta força durante o tempo pago:

Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor de uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor de uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o

consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção (Marx, 2014, p. 219).

Quanto ao trabalhador, este recebe um salário como pagamento pelo dispêndio de sua força produtiva, calculado sobre o valor necessário para satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, moradia, vestuário etc., para que ele possa continuar desempenhando sua função. Conforme Marx (2008), o salário não é pago com o intuito de que o indivíduo viva confortavelmente, é apenas o mínimo para garantir sua existência e a manutenção do contingente de mão de obra. Portanto, o salário é, no limite, o preço do trabalhador, que nesse contexto se torna ele próprio uma mercadoria.

Essa forma de organização é extremamente nociva, primeiramente, pelo fato de que, como discutido anteriormente, o trabalho é a atividade por meio da qual o indivíduo expressa sua humanidade, emprega suas forças e conhecimentos, objetiva-se ou, conforme Martins e Eidt (2010, p. 681), “(...) exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico”. Portanto, o produto contém cristalizado em si a atividade física e mental do trabalhador e, uma vez que emprega suas faculdades humanas no processo produtivo, mas não pode apropriar-se do produto que, no limite, é síntese de sua atividade vital, o trabalhador torna-se alheio ao seu produto, estranhado de sua própria criação. Assim, quanto mais o trabalhador produz, mais é expropriado, mais alienado em relação ao seu próprio produto, que ganha existência independente do seu produtor. Marx (2008) explica:

(...) quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio (p. 81).

Assim, o trabalho no capitalismo é essencialmente alienado, pois seu produto é sempre uma mercadoria, feito exclusivamente para venda e obtenção de lucro. Deixa de ser a expressão da essência humana para se tornar uma atividade vazia, que não é mais determinada pelo homem. Em comparação com os modos de produção primitivos, em que o sujeito produzia para sua fruição e podia ver-se materializado no produto, no modo de produção industrial vigente, o produto torna-se estranho ao homem, que não se reconhece nele. A alienação em relação ao produto é a primeira apresentada por Marx (2008), mas não é a única forma de alienação a que o homem está submetido. A alienação econômica, que se refere ao produto, fornece subsídios

para outras formas de alienação, como a segunda delas discutida por Marx (2008), isto é, a alienação da própria atividade de trabalho, que ocorre à medida que o produto é, basicamente, a síntese do processo produtivo; logo, se o produto é alienado do homem, o ato produtivo também o é. Nessa configuração, o trabalho não aparece mais como realização do ser humano em suas plenas possibilidades, mas se restringe a uma forma de garantir a subsistência física por meio do salário. O autor enfatiza: “O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer as necessidades fora dele.” (p. 83, grifos do autor). A partir dessa forma de alienação, ocorre uma inversão de relações, pois o trabalhador é desumanizado no exercício daquilo que deveria ser sua função genuinamente humana e somente se sente “livre” e realizado em suas funções animais, como comer, beber e procriar, isto é, quando está fora do trabalho.

A terceira e a quarta forma de alienação se referem à alienação de si e do gênero humano, respectivamente, tendo expressões mais profundas. A medida que o trabalhador não se reconhece em suas produções, aliena-se de si mesmo e de sua atividade vital e, nesse sentido, também aliena-se do próprio homem. O indivíduo se relaciona com o gênero humano por meio de suas produções, mas, diante do trabalho alienado, esta relação também se esvazia. Conforme o autor:

Na medida em que o trabalho estranhado⁵ 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (Marx, 2008, p. 84, grifos do autor).

O homem não reconhece a sua relação com o gênero humano, que é para ele distante e abstrato, se limita à sua existência individual que, ainda assim, é alienada em sua essência humana, pois a atividade que o trabalhador realiza é expressão de sua própria vida, então, diante do trabalho alienado, sua própria vida também se caracteriza dessa forma, suas energias física e mental são empregadas em um processo no qual ele não se reconhece. Portanto, o homem não se compreende como pertencente ao gênero humano e, dessa forma, não reconhece seu semelhante, como explica Marx (2008): “Em geral, a questão de que o homem está estranhado

⁵ Neste estudo, alienação e estranhamento são tomados como sinônimos, a palavra “estranhamento” será utilizada quando a referência bibliográfica assim o fizer.

de seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana” (p. 86). Destarte, por meio da atividade alienada, o homem se torna alheio à própria humanidade.

Em relação a essas diversas formas de alienação, Marx (2008) acrescenta que, se o trabalhador está estranhado de sua própria atividade, ela passa a pertencer a outro homem, a alguém que não a executa:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora do trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (Marx, 2008, p. 86, grifos do autor).

Portanto, a existência da alienação é pressuposto para que um indivíduo possa se apropriar da produção do outro, usurpar-lhe o fruto de sua atividade vital. Decorre que a propriedade privada deriva do trabalho do homem alienado, conforme Marx (2008), “A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (p. 87, grifos do autor). Assim, ao mesmo tempo que a humanidade enriquece enquanto gênero humano, isto é, objetiva cada vez mais riquezas, tecnologias, bens culturais e materiais, o homem singular que produz concretamente todos esses elementos distancia-se deles, empobrece. As carências humanas que outrora levavam o homem a produzir e desenvolver-se em suas plenas faculdades humanas, nessa forma de organização, não apenas não são sanadas a partir da produção, como também aumentam, tornam-se mais intensas, são convertidas em fonte de empobrecimento do homem.

Além disso, outro aspecto que torna a organização capitalista do trabalho nociva ao trabalhador consiste no fato de que ela provoca a distribuição desigual não apenas dos bens materiais, mas atinge o âmbito intelectual. A classe que detém os meios de produção, detém também o conhecimento devido à maior condição de acesso à educação formal, à arte, aos conteúdos científicos e, desse modo, impõe facilmente suas concepções aos demais. Portanto, a ideologia de uma época é a expressão do pensamento da classe dominante, como explicitam Marx e Engels:

(...) a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (2001, p. 48, grifos do autor).

A história, a cultura e o saber da classe dominante vão assumindo formato cada vez mais abstrato, sendo inculcados às demais classes sociais, que assimilam essas ideias como se elas expressassem a sua realidade. Esse movimento gera uma hierarquia, tanto no âmbito material, quanto no intelectual, que se consolida nas relações diárias como algo natural, pois os trabalhadores, em sua grande maioria, não percebem as circunstâncias às quais estão submetidos, acreditam na ideia liberalista de que todos os indivíduos partem do mesmo ponto, ou seja, possuem as mesmas condições. Destarte, essa ideia mostra-se errônea quando se considera que o indivíduo não-proprietário não possui outro meio de subsistência a não ser a venda da força produtiva e, portanto, a submissão a um trabalho alienado.

Desse modo, a divisão entre trabalho intelectual e manual, bem como a propriedade privada dos meios de produção têm como consequência uma sociedade desigual em oportunidades de acesso aos conteúdos culturais, ao conhecimento científico, em mediações e, no limite, à qualidade de conteúdos apropriados e objetivados. Portanto, as desigualdades humanas não provêm de fatores genéticos, como muitas teorias tentaram comprovar, assim como não dependem somente da consciência ou da vontade dos homens, mas resultam das desigualdades econômicas, de classes e das relações que se estabelecem no curso do desenvolvimento histórico.

Se nessa forma de produção o trabalho não é fruição e o trabalhador não pode se reconhecer em sua criação, tampouco desfrutar dela, o dinheiro passa a ser a única coisa que interessa aos indivíduos. Os trabalhadores buscam a recompensa financeira, pois, nesse cenário, ela é a única coisa que possibilita alguma forma de satisfação. O dinheiro pode comprar tudo, pode, por exemplo, proporcionar ao trabalhador o consumo de alguns poucos elementos característicos das classes altas, dando-lhe a falsa ideia de que pertence a ela. Conforme Marx (2008), as pessoas são reduzidas à abstração do dinheiro:

O homem se torna cada vez mais pobre enquanto homem, carece cada vez mais de *dinheiro* para se apoderar do ser hostil, e o poder de seu *dinheiro* cai precisamente na relação inversa da massa de produção, ou seja, cresce sua penúria (*Bedürftigkeit*) à medida que aumenta o *poder* do dinheiro (Marx, 2008, p. 139, grifos do autor).

As pessoas estão sob o domínio do dinheiro, ao mesmo tempo que estão alienadas do gênero humano e não reconhecem o outro nem a si mesmas como integrantes da genericidade humana. Nesse movimento, está a gênese do individualismo, isto é, cada pessoa quer atrair para si o dinheiro – o capitalista por meio da exploração do outro e o trabalhador explorando a si próprio, aumentando sua miséria humana. O dinheiro, fetichizado, se torna uma instância independente, conforme explica Marx (2008): “Tudo o que o economista nacional te arranca de vida e de humanidade, ele te supre em dinheiro e riqueza. E tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro (...)” (p. 142). Assim, tudo aquilo que deveria pertencer a todos os homens igualmente e de forma natural, como o conhecimento, a cultura, o lazer, só são possíveis por meio do dispêndio de dinheiro e, por essa via, o trabalho ganha centralidade no sistema capitalista, ou seja, como forma de obtenção de dinheiro.

Destarte, acrescenta-se que o capitalismo está em constante transformação e seus principais movimentos ocorrem na busca de superar a crise estrutural que enfrenta e aumentar as taxas de lucro. Nesse processo, modifica-se o modo de produção e as relações dele provenientes, o que, na sua grande maioria, resulta em novas configurações que o tornam ainda mais perverso aos trabalhadores, deturpando o significado social e o sentido pessoal do trabalho. Um exemplo desse movimento é a reelaboração da corrente liberal que dá origem ao neoliberalismo. Eidt e Cambaúva (2012) esclarecem que o liberalismo surgiu em oposição ao absolutismo e liderou o cenário mundial a partir da Revolução Francesa, partindo do princípio de que todos os homens são iguais em capacidades e direitos, incluindo o direito à propriedade. Além disso, pressupunha a centralidade do indivíduo e a defesa de que todos os homens são livres, devendo organizar-se sob ideais de solidariedade e fraternidade como elementos básicos da sociedade. Entretanto, ao retomar as considerações de Marx (2008) acerca da propriedade privada e necessidade da venda da força de trabalho dos não-proprietários, compreende-se que esses princípios do liberalismo são falhos, visto que não é possível considerar que todos os indivíduos são iguais quando eles partem de condições completamente diferentes, até mesmo antagônicas. Do mesmo modo, não se pode pressupor liberdade quando eles não possuem outra opção para garantia de sua sobrevivência além da venda da força de trabalho.

Não obstante, esse pensamento perdurou até a Grande Depressão, em que houve severa queda da economia, sendo necessária a intervenção do Estado, visando o bem-estar social. Essa configuração cumpriu-se até a década de 1970, em que novamente o sistema capitalista deu indícios de forte recessão, buscando novas configurações e estratégias a fim de superar esse quadro. Nesse sentido, a solução foi a constituição de uma economia mais competitiva por meio do ressurgimento do liberalismo sob novas bases, denominado agora de neoliberalismo, cujas principais características são “ações individuais em detrimento de ações coletivas, o indivíduo regido pelas leis do mercado e a transformação do cidadão em consumidor.” (Eidt & Cambaúva, 2012, p. 37). Assim, o neoliberalismo, corrente ideológica predominante atualmente, surge sobre as mesmas bases no liberalismo, mas com maior intensidade, de modo que o mercado passa a ser o elemento central da sociedade e a livre concorrência o *modus operandi* em termos sociais e individuais, culminando no mais intenso individualismo já presenciado.

Essa nova configuração do capitalismo abrangeu todos os setores da sociedade, sendo que no processo produtivo, essa tentativa de reelaboração se expressou no regime de acumulação flexível, viabilizado principalmente pelo capital privado, mas também pelo Estado, por meio das políticas de privatização, liberalização e desregulamentação, coordenado por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, conforme Souza (2012) destaca. Para a autora, nessa nova forma de organização:

A lógica de valorização e acumulação do capital é preservada, no entanto ocorrem mudanças no desenvolvimento do capitalismo tanto no que se refere ao processo produtivo quanto à esfera da reprodução. As mudanças na organização e gestão do trabalho, através da produção flexível, incidem sobre as condições materiais e subjetivas da reprodução da força de trabalho, pois tendem a intensificar a exploração e as formas de alienação (Souza, 2012, p. 146).

A autora indica que principalmente após o regime de acumulação flexível, ou modelo toyotista, modificam-se também as relações entre gestão e produção em que se passa a explorar com intensidade não apenas o trabalho físico dos indivíduos, mas também exige-se deles capacidades e habilidades intelectuais cada vez mais elevadas. Nessa mesma direção, Antunes (2006) explicita que o processo produtivo está dotado de tecnologia cada vez mais sofisticada, contudo, isso não significa que o trabalho humano, trabalho vivo, entrará em desuso. Ao invés disso, o que acontece é que agora o capital necessita de trabalho intelectual, o operário ideal não é mais o operário-boi da era taylorista/fordista, cujas principais qualidades eram as físicas.

Agora, o trabalhador desejado e que tem espaço no mercado é dotado de qualidades intelectuais e de formação superior, é o trabalhador multifuncional que, conforme o autor, é explorado de modo ainda mais intenso, principalmente nos ramos produtivos providos de maior tecnologia.

Em busca de aumentar a produtividade e a lucratividade, as empresas e indústrias recorrem ao mais alto nível de exploração dos trabalhadores, em que os direitos – trabalhistas e humanos – são, com frequência, violados. Souza (2012) indica que, nesse processo, estratégias como a terceirização, flexibilização, gerência participativa, trabalho polivalente, multifuncionalidade, entre outros, são implantadas com o objetivo de diminuir custos, principalmente de mão de obra, aumentando as formas de exploração e precarização do trabalho. Ao mesmo tempo, utilizando de manipulações ideológicas, tais estratégias são anunciadas como formas mais humanizadas do capital, com maior autonomia e liberdade para o trabalhador. Entretanto, o que ocorre de fato é que práticas de controle, pressão e coerção, antes explícitas e diretas, agora se tornaram mais sutis e sofisticadas, tratadas como práticas de incentivo e motivação, como a oferta de benefícios para o alcance de metas quase inatingíveis ou de recompensas que promovem a competitividade entre os funcionários de uma mesma empresa.

Para a autora, a alienação está imbricada nos programas de bem-estar do trabalhador, incentivos para a ampliação de produção, benefícios por resultados e todas as políticas que intensificam a competitividade e exigem esforços ainda maiores dos sujeitos. Exemplos bastante expressivos são encontrados em empresas que oferecem maior independência, sem horários fixos ou uniformes, ambiente despojado, sala de jogos ou de descanso, possibilidade de trabalhar em casa, dando a ideia de liberdade e autonomia aos indivíduos, que deixam de ser empregados e passam a ser colaboradores. Entretanto, as cobiçadas condições vêm acompanhadas de sobrecarga de trabalho, pressão e controle em níveis ainda mais altos.

Em outras palavras, a precarização do trabalho e exploração do trabalhador aumentaram exponencialmente, contudo, modificaram sua forma de expressão disfarçando-se de incentivo, o que dificulta a percepção de sua existência e, conseqüentemente, de seu enfrentamento. Conforme Souza (2012), “O elemento subjetivo é apropriado pelo capital por formas de controle que não são perceptíveis pelo trabalho. Essa é a tendência de mudança do controle do capital sobre o trabalho – a captura da subjetividade sob novas bases” (p. 151). Vale acrescentar que, devido à sutileza das formas de exploração dessa nova configuração, os indivíduos não apenas não percebem os condicionantes aos quais estão submetidos, como disputam avidamente esses cargos, consideram-se bem-sucedidos ao conquistá-los e nisso se expressa o poder de deturpação ideológica do capital.

Conforme Antunes (2013), Marx já apontava em seus escritos essa dilapidação da força de trabalho, utilizada como algo descartável, facilmente reposto. Para o capital, o trabalhador pode ser explorado ao máximo, pois, se ele morrer, haverá uma centena de outros a serem colocados em seu lugar. Esse é o papel do exército de reserva de trabalhadores, isto é, indivíduos desempregados cuja exigência de suprir as necessidades mais elementares leva-os a aceitarem as mais degradantes formas de exploração, ao mesmo tempo que, indiretamente, pressionam aqueles que possuem trabalho a fazerem o mesmo, com o objetivo de evitar o desemprego. Desse modo, o capital "(...) esbanja seres humanos, desperdiça carne e sangue (...)" (Marx, 1974 apud Antunes, 2013).

Para Antunes (2013), a precarização se tornou a regra e não a exceção, visto que o trabalho formal, regulamentado e assegurado por leis, está sendo largamente substituído pelos diversos tipos de informalidade, sendo o principal deles o trabalho terceirizado que, em geral, combina más condições de trabalho, maior jornada, salários mais baixos e regulamentação reduzida. Assim como o próprio capitalismo, situações dessa natureza são globais, cada país possui suas particularidades no que tange à forma de exploração do trabalho, mas todos apresentam inúmeras formas de exploração em que o corpo produtivo é destruído pela engrenagem do capital. Vale acrescentar que, para além do corpo produtivo, o capital destrói também a subjetividade dos indivíduos, submete as relações sociais, culturais e todas as demais esferas da vida humana.

Apesar das condições que o capitalismo impõe ao homem, a necessidade concreta de garantir a subsistência e o fato de os meios de produção estarem sob controle privado não deixam outra opção aos indivíduos não-proprietários a não ser a venda de sua força de trabalho. E, por meio da deturpação ideológica, os indivíduos, muitas vezes, se submetem à mais intensa exploração de bom grado, sentem-se especiais por se dedicarem quase que exclusivamente ao trabalho, são chamados de determinados e resilientes pela mídia. Recebem recompensas que em nada amenizam o esgotamento físico e/ou psíquico e acreditam que aqueles que não fazem o mesmo é porque lhes falta determinação e, por isso, merecem ocupar um lugar abaixo na escala social. O capitalismo e sua ideologia submete corpos, mas só o faz porque também submete mentes. O resultado desse processo é que nunca se viveu de modo tão individualista e competitivo e nunca se esteve tão doente. Netto (2013) é contundente em afirmar que as mudanças que ocorreram na forma de organização e gestão da produção no século XXI são prejudiciais aos trabalhadores, no sentido de que, por um lado, afrouxam as leis de garantia de direitos e, por outro, aumentam as exigências sobre o trabalhador, intensificando mais ainda a exploração, o sofrimento e, no limite, o adoecimento físico e psíquico do indivíduo. De tal

modo que, conforme o autor, as mortes de trabalhadores têm aumentado nos últimos anos por adoecimento originado de questões relativas às suas condições de trabalho, exaustão, acidentes ou ainda suicídio.

A partir das considerações apontadas, observa-se que diversos fenômenos se entrelaçam, formando um grande emaranhado de condições que subjugam os homens em todos os aspectos, colocando-os em situação de miséria, guerra, preconceito e competitividade. E, diante de situações de extrema tensão, a alienação em relação ao outro e ao gênero humano atinge níveis profundos, confirmando o que Marx (2008) discutia no século XIX em relação às diversas formas de alienação. E, por ser o trabalho central na constituição humana, quando ele é aviltado e esvaziado, retira do sujeito o sentido de sua existência e sua autonomia, de modo que, nesse sentido, não é possível falar em liberdade. Netto (2013) classifica a situação atual dos trabalhadores como uma barbárie, tratando-se de um atentado contra o que há de humano no homem.

É com esse cenário, e toda sua complexidade, que o adolescente se depara ao escolher uma profissão e adentrar o mundo do trabalho. Obviamente, a face mais cruel dessa atividade não se apresenta para todos os trabalhadores, ou melhor, apresenta-se em níveis diferentes. Mas é certo que todo trabalhador irá se deparar com algum grau de alienação, pois as premissas do modo de produção capitalista, sobretudo, neoliberais, e suas consequências permeiam todos os cenários, todos os ambientes, todas as profissões. Incidem sobre o homem antes mesmo de ele penetrar o mundo do trabalho e continuam gerando consequências em todos os âmbitos de sua vida. Compreender tais relações é fundamental para pensar a escolha profissional, pois a forma como o indivíduo concebe o mundo do trabalho é determinante para sua escolha e seu modo de atuação na realidade.

Que o mundo do trabalho é extremamente complexo e que a forma como o indivíduo está inserido nele irá influenciar em seu aspecto subjetivo está evidente, no entanto, é necessário ainda atentar para o fato de que não estamos nos referindo, nesse estudo, ao homem adulto, no ápice de suas funções psicológicas superiores. Falamos, sim, de um momento específico do desenvolvimento humano, isto é, a adolescência, fase socialmente estereotipada e, em geral, acompanhada de grandes transformações físicas, sociais e psicológicas. Não raro, é possível observar que o questionamento sobre “o que ser quando crescer” já é colocado aos pré-escolares e, conforme esses indivíduos vão crescendo, o trabalho vai atravessando sua existência de variadas maneiras, sendo que, para muitos, é na adolescência que essa relação é imposta de forma mais intensa e os indivíduos passam a se ater às questões profissionais diretamente. Para

alguns, momento de fruição, de exercer sua vontade; para outros, momento de dúvidas, questionamentos e até mesmo sofrimento.

Na adolescência, dadas as condições, emerge uma forma qualitativamente diferente de pensamento, por meio do qual o indivíduo passa a compreender o trabalho em toda sua complexidade, a sociedade, ele próprio e, no limite, a escolha profissional. Dessa maneira, é necessário discutir o momento em que essa escolha ocorre e todas as mudanças consequentes. Ou seja, com o intuito de compreender a escolha profissional, é necessário discutir como se configura a adolescência a partir da psicologia histórico-cultural e quais as implicações de escolher a profissão nesse momento da vida, tarefa que será realizada a seguir.

2 DE QUE ADOLESCENTE FALAMOS? CONTEXTUALIZANDO A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLHA PROFISSIONAL

Ao tratar da escolha profissional e sob que determinações ela ocorre na adolescência, é necessário recorrer à explanação de qual é a concepção de adolescência a que este estudo se refere. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a adolescência é um período que não se restringe às transformações da puberdade, mas apresenta, sobretudo, a possibilidade de uma revolução psíquica, que promove desenvolvimento e impulsiona os indivíduos a um nível superior de compreensão da realidade. Portanto, é uma fase em que, instrumentalizado de forma adequada, o indivíduo é capaz de compreender as relações complexas que envolvem sua posição de classe e seu futuro, elegendo o melhor caminho para alcançar seus objetivos de forma consciente e livre.

Ao lançar luz sobre a escolha profissional na adolescência, é necessário ressaltar que essa configuração não é unanimidade. O fato de um indivíduo exercer esta ou aquela profissão nem sempre está pautado em uma escolha, muitos indivíduos executam qualquer atividade em busca de prover sua sobrevivência e de sua família. Além disso, não raro, para alguns sujeitos, a escolha da profissão não se impõe na adolescência, mas pode ser realizada em outros períodos, a depender da história de vida de cada pessoa. Apesar dessas ressalvas, este estudo lança olhar aos milhares de indivíduos que, no período da adolescência, deparam-se com a necessidade objetiva e subjetiva de decidir que direção tomar rumo ao futuro profissional. Àqueles que passam a avaliar a si mesmos, suas preferências, possibilidades, desafios e limites, traçando estratégias para atingir os objetivos, ao mesmo tempo que buscam ocupar novo lugar na sociedade. Dessa forma, este estudo objetiva localizar o processo de escolha profissional em relação à adolescência contemporânea, fornecendo subsídios teóricos para compreender a escolha profissional a partir da fala dos indivíduos.

Para tanto, esta seção é composta por três itens. O primeiro discorre sobre a adolescência como processo histórico, defendendo que esta fase da periodização do desenvolvimento humano é expressão das relações sociais de sua época. O segundo item se caracteriza por apresentar a principal aquisição dessa fase, isto é, o pensamento conceitual e todas as modificações que ocorrem no psiquismo do indivíduo a partir dele, discutindo também a autoconsciência, uma neoformação da adolescência que permite a autoavaliação e que, portanto, tem papel fundamental no processo de escolha. Por fim, o terceiro item apresenta uma discussão sobre a função da educação no desenvolvimento do pensamento conceitual, dando

ênfase aos prejuízos causados por uma educação deficitária, intensificada a partir da lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

2.1 A constituição histórica da adolescência

O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em etapas, do nascimento à velhice os indivíduos adquirem novas capacidades, comportamentos, interesses etc., entretanto, essas mudanças são expressões de outras, ainda mais profundas, a saber, das transformações ocorridas em relação aos aspectos psicológicos e à atividade que desempenham. Todavia, a partir da perspectiva histórico-cultural, os estágios de desenvolvimento humano não são universais, ou seja, não ocorrem igualmente para todos os homens, assim como a passagem de um estágio ao outro não acontece naturalmente pela simples maturação do organismo. A principal contribuição da escola de Vygotski no que concerne à periodização do desenvolvimento humano se dá pela introdução do psiquismo no contexto histórico e social, isto é, nessa perspectiva as fases do desenvolvimento humano dependem fundamentalmente das atividades executadas pelos indivíduos no meio em que estão inseridos. Em outras palavras, as circunstâncias históricas e sociais nas quais o indivíduo se encontra são responsáveis por modular o desenvolvimento dos processos psíquicos em termos de conteúdo e também no que concerne à sua estrutura.

Visando superar o determinismo biológico e as teorias maturacionistas de sua época, Vygotski (2006) defendia que era necessário compreender a dinâmica do desenvolvimento e o processo de mudança de uma idade a outra para explicar o desenvolvimento infantil. Para tanto, o autor apresenta seus estudos acerca da periodização do desenvolvimento, explicitando que, nesse processo, existem períodos mais estáveis, intercalados com momentos de crises. Em relação às idades estáveis, o autor expõe que: “Nas idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (p. 255). Essa nova formação ocorre devido ao fato de que as mudanças tênues dos períodos estáveis geram uma disparidade entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer e aquilo que de fato faz, suas capacidades passam a estar acima de sua atividade, instituindo um estranhamento entre esses dois elementos e, dessa maneira, surge a crise.

Nos períodos de crise, as crianças passam por bruscas mudanças de comportamento e personalidade em um breve espaço de tempo. É o momento em que os indivíduos estão se desfazendo de um modo de ser e reconstruindo outra forma de estar no mundo, por isso esses

momentos são marcados por algumas peculiaridades, como a diminuição do rendimento nos estudos ou na capacidade geral de trabalho. Além da perda de interesse em atividades que outrora lhe prendiam a atenção, também podem ser notadas a irritação e a agressividade, por exemplo, características comuns dos períodos de crise, relacionados à própria desorganização interna e externa dos indivíduos. Dessa forma, por ser uma fase em que o indivíduo está se reorganizando psiquicamente, desfazendo-se de parte dos comportamentos, atividades e interesses anteriores, que não suprem mais suas necessidades, esses períodos assumem aparência negativa.

Vygotski (2006) indica que esses estágios de crise são entendidos por parte das correntes psicológicas como períodos naturalmente patológicos. Um exemplo é a concepção postulada por Knobel (1981) sobre a Síndrome Normal da Adolescência, que parte do pressuposto de que a adolescência é um período de transição entre o luto da infância e a estabilidade da personalidade. Conforme Knobel (1981), esta estabilidade não é alcançada sem que se passe por determinado grau de conduta patológica, processo inerente ao desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, a partir dessa concepção, a adolescência é compreendida como um momento em que o indivíduo apresenta uma conduta patológica “normal”, isto é, já esperada e até mesmo necessária, pois, conforme o autor, em um mundo de constantes mudanças e em um período caracterizado pela transição, anormal seria a presença de equilíbrio. Assim, a partir dessa perspectiva, as crises frequentemente verificadas na adolescência são admitidas como naturais e inerentes aos indivíduos.

Contrário a essa concepção, Vygotski (2006) destaca que apesar de a criança se tornar mais difícil de educar nos períodos de crise, tais momentos não são, de fato, negativos, pois “A investigação em realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a face inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica” (p. 259). Ou seja, em unidade com os conteúdos negativos, existem os positivos, que caracterizam a nova fase. Nesses períodos de crise, surgem novas formações peculiares e específicas que não se conservam tal como surgem, mas vão se modificando, passando a atuar como instâncias subordinadas na idade estável seguinte. Dessa maneira, o critério fundamental para classificar o desenvolvimento em diversas idades é justamente por meio da nova formação que se evidencia em cada período.

A partir dessas premissas, Vygotski (2006) elabora um esquema de periodização determinado pela alternância de períodos estáveis e críticos que se apresenta da seguinte forma:

Primeiro ano (dois meses – um ano)⁶.
 Crise de um ano.
 Infância precoce (um ano – três anos).
 Crise de três anos.
 Idade pré-escolar (três anos – sete anos).
 Crise dos sete anos.
 Idade escolar (oito anos – doze anos).
 Crise dos treze anos.
 Puberdade (quatorze anos - dezoito anos).
 Crise dos dezessete anos (Vygotski, 2006, p. 261).

Este estudo foca o período que se inicia a partir da crise dos treze anos até a crise dos dezessete anos, pois é o período em que comumente, por meio das mediações adequadas, as transformações do psiquismo próprias da adolescência começam a ser evidenciadas. Destarte, destaca-se o fim da adolescência, momento em que, em geral, a escolha profissional ocorre.

A adolescência é compreendida como a fase de transição entre a infância e a vida adulta e trata-se de um estágio que abarca amplas mudanças físicas, impulsionadas pela puberdade, mas principalmente mudanças sociais e psíquicas, de modo que essa fase tornou-se bastante característica e marcante na vida dos indivíduos. No entanto, a adolescência nem sempre foi considerada uma fase distinta da vida, sendo um fenômeno datado, com características históricas e culturais bem definidas. Conforme Ariès (1981 apud Leal & Facci, 2014), até o século XVIII a adolescência confundiu-se com a infância, vinculada à ideia de dependência. Enquanto dependia de algum adulto para a garantia de alimentação, moradia, segurança, ou seja, de subsistência de modo geral, o indivíduo era considerado um infante; a partir do momento em que se tornava independente, ele passava a ser considerado adulto. Portanto, essa passagem ocorria de forma direta, não havia um período de transição e tampouco estava relacionada à maturação sexual.

A adolescência somente se destacou como uma fase distinta da periodização do desenvolvimento a partir do século XIX, influenciada pelas relações de produção. Com a Revolução Industrial e o avanço tecnológico, exigiu-se dos trabalhadores maior capacitação profissional para que pudessem adentrar o mundo do trabalho. Conforme Leal e Facci (2014), houve o aumento do tempo de escolarização e o afastamento progressivo da criança em relação

⁶ Destaca-se que essas idades não são determinadas ou universais, mas se estabelecem a partir da atividade do indivíduo, sendo mencionadas apenas como referência.

ao mundo do trabalho, e a adolescência começou a se delinear como uma fase em que “(...) a criança está a caminho de seu lugar na sociedade e no meio adulto” (p. 19). Dessa maneira, a adolescência se delineia como uma fase específica conforme as necessidades produtivas, isto é, as condições concretas de existência, expressando o processo histórico e a forma como a própria sociedade está organizada.

Entretanto, em nossa sociedade, difundiu-se, tanto no meio científico, quanto no senso comum, a ideia de que a adolescência é uma fase universal do desenvolvimento, reduzindo-a aos fenômenos da puberdade. Nessa direção, Leal (2016) explicita que os estereótipos a respeito da adolescência levam os indivíduos a tomarem como naturais os traços característicos desta fase:

Cria-se um conjunto de ideias e concepções que ditam não só o comportamento dos adolescentes, mas também dos adultos em relação a eles. Os adultos (família, educadores) relacionam-se com os adolescentes a partir de um ideário presente e arraigado em nossa sociedade, que dita a forma de conduta de ambos. Tais comportamentos tornam-se um ‘padrão’, assumido como universal e verdadeiro, disseminado por estudos, pesquisas e pelos meios de comunicação (...) (Leal, 2016, p. 21, destaque da autora).

Dessa maneira, a concepção de que a adolescência é, necessariamente, um período de conflitos e turbulências, impede que ela seja compreendida sob outra perspectiva e, ao mesmo tempo, viabiliza esses comportamentos típicos. Conforme Vygotski (2006), para além das modificações fisiológicas, características da puberdade, nessa fase também se desenvolvem necessidades culturais superiores, sendo a principal aquisição desse período a capacidade de assimilação dos verdadeiros conceitos, caracterizando um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo. Portanto, trata-se uma fase de intensas modificações orgânicas, mas, principalmente, psíquicas, que muitas vezes são desconsideradas pelos conhecimentos tradicionais sobre a adolescência.

Nessa mesma direção, Dragunova (1985) destaca que:

(...) a passagem da infância à idade adulta constitui o conteúdo fundamental e a diferença específica de todos os aspectos do desenvolvimento neste período, ou seja, o físico, mental, moral e social. Em todos os aspectos se opera a estruturação de formações qualitativamente novas (p. 120).

Dessa maneira, a adolescência é um período em que o indivíduo, se estimulado, vivencia uma revolução psíquica, por meio da qual ascende a um nível superior na compreensão do real, inaugurando nova forma de ser e atuar no mundo. A principal aquisição nesse período é o pensamento conceitual que, conforme Vygotski (2006), “(...) é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (p. 60). Essa nova forma de atividade intelectual orienta as demais funções psicológicas e é responsável por possibilitar que o homem entre em contato com as produções mais complexas da humanidade em termos de filosofia, ciência, política, ética etc., estabilizando a atividade psíquica do adolescente e tornando-a mais eficiente.

2.2 A revolução na compreensão do real: as novas aquisições da adolescência

Como enunciado, as transformações biológicas ocorridas na adolescência são comumente o fator de destaque desta fase. Contudo, essas mudanças não são as únicas e não podem ser consideradas isoladamente, pois ao mesmo tempo, ocorrem complexas e ricas transformações no âmbito psíquico, configurando uma verdadeira revolução nesse aspecto. Essa revolução é causada, principalmente, pelo pensamento conceitual, responsável por gerar no indivíduo capacidade de compreensão da realidade em nível superior, é a instância que orienta todas as demais transformações, incluindo o advento de outra neoformação desse período, isto é, a autoconsciência, capacidade de entendimento de si mesmo, autoavaliação e valorização. Estas duas instâncias participam ativamente do processo de escolha, uma vez que o pensamento conceitual possibilita o conhecimento da realidade em sua complexidade, ao passo que a autoconsciência permite o conhecimento sobre si mesmo. Essas aquisições são essenciais para, entre outras coisas, elaborar um projeto de futuro, incluindo a eleição de uma profissão.

2.2.1 Pensamento conceitual

A psicologia tradicional, segundo Vygotski (2006), comete um equívoco ao analisar o desenvolvimento do pensamento, considerando que não existem modificações substanciais entre o pensamento da criança e do adolescente. O autor contesta essa concepção defendendo que o adolescente é, antes de tudo, um ser pensante e, nessa fase, não apenas surgem novos aspectos no pensamento, como também se reestruturam as bases já existentes. Ele afirma:

(...) no pensamento do adolescente não apenas aparecem formas sintéticas complexas, totalmente novas, desconhecidas pela criança de três anos, mas que as formas elementares, primitivas, que a criança já adquire aos três anos de idade se reestruturam sobre as novas bases na idade de transição. No período de maturação sexual não somente surgem formas novas, mas que graças a elas e devido a sua aparição se reestruturam as velhas sobre bases totalmente novas (Vygotski, 2006, p. 57).

Sendo assim, o pensamento que é engendrado na adolescência, isto é, o pensamento conceitual, não pode ser comparado ao infantil, pois as mudanças significativas são de todas as ordens, do conteúdo à forma, expressando-se no modo como os indivíduos compreendem e se relacionam com a realidade. Para Anjos (2017):

Pensar por conceitos é dominar os atributos dos objetos e fenômenos refletidos no cérebro. Não podemos dizer que conhecemos o conceito de animal, por exemplo, sem conhecer as distintas espécies de animais. Pensar em conceitos significa dominar um conjunto de conhecimentos sobre os objetos a que o conceito se refere. Conceito, portanto, é o reflexo ativo da realidade objetiva no pensamento, é o mediador do processo de apropriação do concreto pelo pensamento (pp. 111-112).

O conceito é constituído por uma série de atos do pensamento, isto é, o conceito contém em si uma série de operações racionais, entre elas: análise e síntese, comparação, generalização e sistematização, abstração e concreção. O autor utiliza as ideias de Menchiskaia (1960 apud Anjos, 2017) para explicar que a análise consiste na separação em partes ou qualidades, ao passo que a síntese é o processo que unifica todas as partes ou qualidades em um todo complexo, de modo que análise e síntese são duas operações antagônicas e inseparáveis, indispensáveis ao pensamento.

Outra operação racional necessária para a formação do conceito é a comparação, que consiste no confronto de dois ou mais objetos ou fenômenos, buscando as diferenças, semelhanças e relações entre eles. A comparação contém em si a análise e a síntese, uma vez que é preciso separar os elementos de um mesmo objeto e uni-los aos dos demais objetos em questão, a fim de compará-los. A comparação é uma operação essencial para a generalização e sistematização, sendo que por generalização compreende-se a identificação das propriedades gerais de algo, isto é, “com a participação da análise, síntese e comparação, a generalização caracteriza-se pela descoberta das regularidades presentes na realidade, possibilita o acesso às

conexões internas, ou seja, às suas determinações essenciais” (Anjos, 2017, pp. 170-171). Para esse autor, a generalização é, ao mesmo tempo, condição e produto do pensamento teórico, graças a ela é possível compreender um movimento e antecipar uma situação, assim ela ganha função de planejamento. Nesse sentido, a generalização só é possível a partir da tomada de consciência do contexto, da situação de que se está tratando, ou seja, torna-se plenamente possível na adolescência.

Outro processo racional, indispensável à formação de conceitos, é a sistematização, que compreende análise, síntese, comparação e generalização. É “caracterizada pelo destaque do geral nos objetos ou fenômenos e, ao mesmo tempo, pela descoberta das diferenças entre eles, possibilitando o indivíduo classificá-los e distribuí-los mentalmente em grupos e subgrupos, segundo tais semelhanças ou diferenças” (Anjos, 2017, p. 173). A sistematização está em oposição à ideia de espontaneidade, trata-se de um processo complexo que só é possível por meio da consciência, do esforço proposital. Por fim, consta na formação do conceito as etapas de abstração e concreção. A abstração se caracteriza em focar em um elemento do objeto ou fenômeno, ignorando os demais, ao passo que a concreção se caracteriza como o processo oposto à abstração “(...) em virtude da qual se concretiza sobre o particular que corresponde ao geral” (Anjos, 2017, p. 174), ou seja, constitui o caminho do abstrato ao concreto. Abstração e concreção estabelecem relação dialética, sendo que:

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre tais objetos e nos quais as suas qualidades abstratas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento havia se desligado pela abstração, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstrato. Deste modo reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma “concreção” (que é literalmente o significado do conceito “concreto”, do latim *concrecere*) de múltiplas relações abstratas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento (Rubinstein, 1973 apud Anjos, 2017, p. 175).

A partir da breve exposição dos processos racionais envolvidos no conceito, entende-se que a formação deste não se dá de forma simples, contém em si outros tantos processos racionais que exigem e promovem, ao mesmo tempo, um pensamento superior, intencional. Nesse

sentido, a capacidade de realizá-las é de fundamental importância para o indivíduo que está a escolher a profissão, uma vez que analisar, realizar sínteses, comparar e generalizar são partes do processo de escolher uma entre as mais diversas atividades profissionais. Portanto, o conceito em si se faz necessário à escolha profissional, mas as operações mentais necessárias à sua aquisição também se fazem presentes na escolha, de modo que forma e conteúdo desse pensamento superior se complementam, sendo indispensáveis à realização de escolhas conscientes.

Tendo isso em vista, é necessário demarcar a diferença em relação ao pensamento abstrato e conceitual. Em alguns escritos de Vygotski (2006), pensamento abstrato e pensamento conceitual são utilizados como sinônimos, frequentemente essa mesma configuração é utilizada por seus continuadores e outros autores que fazem referência a ele. Contudo, atentando para esses processos, é interessante notar que a abstração está compreendida no pensamento conceitual, ou seja, é uma de suas etapas. Portanto, o conceito é mais complexo que a abstração, surge quando os atributos que foram abstraídos passam pela concreção, isto é, retornam do abstrato ao concreto, mas que agora são conteúdos elaborados. Desse modo, fica explícito que a formação de conceitos requer inúmeros processos racionais, intimamente relacionados à palavra e à consciência. Ascender ao pensamento por conceitos é um processo complexo pelo qual o indivíduo não é capaz de passar sem que seja intensamente estimulado.

O pensamento conceitual é uma forma mais elaborada que requer um longo processo para que seja formado, contudo, uma vez que o indivíduo se apropria dele, passa a compreender a realidade com maior nitidez. Aspectos de ordem superior e conteúdos abstratos que antes não podiam ser compreendidos em sua totalidade tornam-se, agora, acessíveis ao indivíduo provido de pensamento conceitual. Todavia, esta forma de pensamento não se encerra em si mesma, mas reorganiza ainda as funções psicológicas superiores e todo aparato cognitivo do homem. Conforme Vygotski (2006):

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou diretora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento por conceitos (p. 119).

Essa forma de pensamento permite a compreensão de conteúdos que só podem ser corretamente assimilados a partir de formas superiores de atividade intelectual, como a ciência, a arte, a filosofia etc. Entretanto, a despeito da revolução ocorrida a partir do pensamento por conceitos, essa aquisição não é incorporada mecanicamente ao aparato psíquico humano, mas experimenta um longo e complexo desenvolvimento (Vygotski, 2006). Ou seja, quando se atribui o desenvolvimento do pensamento conceitual à adolescência, não significa que ele emerge já acabado nesta fase. Conforme o autor, é errôneo inferir que o pensamento adolescente está tomado de conceitos, pois trata-se de um processo que se inicia na adolescência e irá se tornar mais consistente posteriormente, sempre a depender da atividade do indivíduo. Uma evidência de que esse pensamento está em formação é a frequente contradição observada em adolescentes que ora apresentam traços de pensamento conceitual, ora pensamento por complexos, característico da infância. Essa instabilidade também é observada no comportamento do indivíduo que, por vezes, é semelhante ao do adulto e, em outros momentos, é típico da infância. Dessa forma, na adolescência, o pensamento por conceitos começa a se delinear a partir da atividade e, por meio dela, irá se regulando, tornando-se mais efetivo.

Como enunciado, essa forma de pensamento permite a assimilação de conteúdos abstratos e o indivíduo passa a ser capaz de participar ativa e criativamente nas múltiplas esferas da vida cultural, ascendendo em direção às máximas conquistas humanas, conforme expõe Vygotski (2006). O autor cita Blonski para explicitar que, a partir do pensamento conceitual, o indivíduo passa a compreender melhor o contexto político-social, as concepções de vida, sociedade e indivíduo e vai delineando seus próprios pontos de vista, preceitos éticos e morais em geral, é comum que, nesta fase, e a partir desses novos pontos de vista que se evidenciam, o indivíduo se engaje em movimentos políticos e sociais e participe mais ativamente de movimentos de diversas naturezas.

Assim, por meio do pensamento por conceitos, o indivíduo passa a ser capaz de compreender os aspectos mais complexos da realidade, bem como pode apreender uma situação de escolha em sua totalidade, isto é, quais as suas aspirações para o futuro, como a profissão se relaciona com elas, quais as possibilidades e caminhos existentes, quais as consequências de eleger uma ou outra opção, como essas opções são compreendidas socialmente e como ele se coloca diante das avaliações sociais. Porém, isso não significa que a criança não possua a capacidade de raciocínio lógico que lhe permita entender a situação de escolha, mas, segundo Vygotski (2006), ela não apresenta condições psicológicas de, por exemplo, antecipar as consequências de sua escolha, sobretudo se houver um grau de dificuldade maior nesse contexto.

Assim, o indivíduo se torna capaz de efetuar sínteses superiores somente a partir da adolescência, e essa nova capacidade de empreender um pensamento mais complexo instrumentaliza o adolescente a realizar escolhas igualmente complexas de forma consciente e não mais baseadas na sorte. Esses indivíduos são, agora, capazes de aprofundar-se nos aspectos abstratos, abarcando a realidade presente e delineando o futuro com mais recursos. O pensamento por conceitos é, portanto, condição indispensável para a aquisição da consciência da realidade, pois é a partir dessa atividade intelectual que o homem pode conhecer e compreender a realidade em sua totalidade. Destarte, esse avanço só será possível se as condições sociais e educacionais permitirem, logo, a educação formal constitui uma base fundamental, já que ela também é responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos que darão o alicerce para o pensamento conceitual.

A partir dessa forma de pensamento, o sujeito é capaz de compreender a realidade que o circunda, mas também passa a compreender a realidade interna com maior clareza, isto é, torna-se autoconsciente. Vygotski (2006) expõe:

Se equivocam aqueles que consideram que o pensamento abstrato está empobrecido de realidade. O pensamento abstrato, pelo contrário, é ele que reflete pela primeira vez, com maior profundidade e verdade, de modo mais completo e diversificado, a realidade com a qual se depara o adolescente. Ao falar das mudanças no conteúdo do pensamento no adolescente é preciso não esquecer de uma esfera que surge nesse memorável período de reestruturação do pensamento em seu conjunto: nos referimos ao conhecimento da própria realidade interna (p. 70).

Para além da realidade externa, o adolescente descobre o mundo psíquico, com o qual passa a se relacionar conscientemente. Desse modo, o pensamento conceitual é responsável por gerar uma formação superior da consciência, por meio da qual o indivíduo poderá compreender seus aspectos internos, proporcionando maior consciência de si em relação ao outro e ao meio social. Nisso consiste mais uma das fundamentais aquisições da adolescência, isto é, a autoconsciência.

2.2.2 Autoconsciência

A autoconsciência consiste em uma formação superior da consciência, que surge na adolescência a partir das mediações adequadas. Conforme Anjos (2017), autoconsciência não se limita ao conhecimento dos próprios traços individuais, mas se caracteriza pela capacidade

do indivíduo em reconhecer-se enquanto partícipe de um sistema de relações sociais, um ser que estabelece interconexões e por meio das quais influencia e é influenciado. Dessa forma, a autoconsciência permite que o indivíduo se reconheça como ser relacional sem, no entanto, confundir-se com os outros indivíduos com os quais entra em relação.

É por meio dessa aquisição que o indivíduo entra em contato com sua realidade interna e pode autoavaliar-se, compreender suas necessidades, vontades, motivos que o orientam, e, assim, por meio desse processo, o indivíduo passa a ser capaz de estabelecer um projeto de futuro para si. Conforme Vygotski (2006), a autoconsciência não é inerente à consciência, sendo desenvolvida em intrínseca relação com o pensamento conceitual. Nas palavras do autor:

Vemos, portanto, que graças ao pensamento em conceitos chegamos a compreender a realidade, aos demais e a nós mesmos. Esta é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, este é o novo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança de três anos (p. 73).

O autor apresenta as ideias de Busemann (1925-1926 apud Vygotski, 2006) para expressar que a autoconsciência possui um desenvolvimento lento, composto por diversas etapas que avançam de acordo com a relação que o indivíduo estabelece com o meio. A primeira se constitui pelo reconhecimento da própria imagem, do seu corpo, que se torna mais profundo e coerente. A segunda fase constitui o traslado da imagem externa ao mundo interior, o indivíduo percebe a existência dos desejos, sentimentos, emoções e que os outros também os possuem. A terceira etapa do desenvolvimento da autoconsciência corresponde à sua integração, o adolescente começa a se compreender como um todo único, correlacionando traços que anteriormente foram notados de forma isolada. Na etapa seguinte, a quarta, ocorre a delimitação da personalidade, em que se diferencia o mundo externo do interno, os outros de si mesmo e, nesse sentido, o autor aponta que o excesso de comparação e julgamento sobre si próprio ocasiona vivências dolorosas, isolamento, baixa autoestima etc. Na quinta fase, o adolescente passa a julgar a si mesmo a partir dos critérios morais e/ou espirituais vigentes na cultura em que está inserido; antes disso, a autoavaliação está relacionada a critérios biológicos, como forte ou fraco, saudável ou doente, bonito ou feio. Nesse momento, também é comum que os adolescentes sejam mobilizados pela avaliação do adulto, isto é, buscam ser valorizados por eles. Na sexta e última etapa, ocorre a intensificação da consciência das diferenças individuais, em que mesmo as mais tênues passam a ser notadas e o indivíduo reconhece a variedade de personalidades.

A autoconsciência não tem, portanto, caráter primário, mas é gerada por um longo e complexo processo que depende, fundamentalmente, do pensamento por conceitos e, inegavelmente, das relações sociais e das relações de ensino-aprendizagem que estão na base desse pensamento. Apesar de concordar com os avanços alcançados por Busemann, Vygotski (2006) discorda desse autor quando ele defende que aqueles indivíduos que interagem em um meio social empobrecido possuem um desenvolvimento precário da autoconsciência, como se não alcançassem todas as etapas do desenvolvimento. Para Vygotski (2006), é correto afirmar que a formação da autoconsciência está baseada nas mediações sociais, contudo, ao tratar de um indivíduo cujas experiências são débeis, não é possível falar em uma autoconsciência e, portanto, uma personalidade inferior, mas uma forma qualitativamente diferente dessas formações.

Por sua vez, Kon (1985) também trata da formação da autoconsciência ou consciência de si, evidenciando-a como uma estrutura psicológica complexa que envolve a consciência da própria identidade; a consciência do eu como princípio ativo; a consciência de suas propriedades e qualidades psíquicas; e o sistema de autovalorização ético-social. Esses quatro aspectos estão vinculados entre si, mas não se formam simultaneamente. Conforme o autor, a consciência de identidade inicia-se ainda na lactância, enquanto a consciência do eu como princípio ativo se forma, aproximadamente, aos três anos, quando a criança passa a utilizar corretamente pronomes pessoais. Em relação à consciência das qualidades psíquicas e a autovalorização, estas adquirem máxima significação na adolescência e na idade juvenil, de modo que é na adolescência que a autoconsciência atinge maior complexidade e profundidade e se caracteriza como uma neoformação desse período. O que se evidencia a partir dessas considerações é que as duas concepções de autoconsciência, de Busemann (apud Vygotski, 2006) e Kon (1985), apontam para um processo lento de desenvolvimento desse elemento, que possui estágios que vão se alterando conforme a atividade do indivíduo no meio.

Na adolescência e, posteriormente, na juventude, a necessidade de autoafirmação leva ao interesse por si próprio, o adolescente passa a se avaliar, buscando uma autovalorização que, para Kon (1985), expressa-se de duas formas. A primeira é comparando as pretensões aos resultados obtidos, ou seja, se ele consegue alcançar as metas que estabeleceu para si e, desse modo, quanto mais bem-sucedido, mais positiva a autovalorização do indivíduo, melhor também pode ser sua autoestima. A segunda forma de estabelecer a autovalorização é a comparação social, ou seja, o adolescente busca se assemelhar aos indivíduos de sua idade, exibindo os mesmos comportamentos de seu grupo, a mesma forma de se vestir, pensar, os mesmos gostos, preferências etc. Por meio desses processos, o indivíduo se avalia, põe-se à

prova, compara-se e elabora uma imagem de si próprio, que inicialmente são difusas e nem sempre são adequadas. Com frequência, a imagem do eu formada pelo adolescente é demasiadamente valorizada ou, ao contrário, inferiorizada, gerando sentimentos depreciativos sobre si. Entretanto, em situação saudável de desenvolvimento, a autorreflexão facilita um maior conhecimento de si. Nas palavras do autor:

A profundidade e intensidade da autorreflexão juvenil dependem de muitos fatores sociais (origem e meio social, nível de instrução), individuais tipológicos (grau de intro e extroversão) e biográficos (condições da educação familiar, relação com seus coetâneos, tipo de leituras) cuja correlação ainda está insuficientemente estudada. Enquanto alguns jovens tendem a isolar-se, outros, pelo contrário, sentem pânico do isolamento, não podem ficar sós nem por um curto período. Às vezes, surge uma suposição de que a comunicação lhes serve como meio para fugir de seus próprios problemas que, por insuficiência de reflexão, não estão em condições de compreender. Porém a imensa maioria se encontra em um meio termo (Kon, 1985, p. 184).

Dragunova (1985) também se ocupa da autoconsciência, indicando que essa instância “(...) determina a orientação específica e o conteúdo de sua atividade social, o sistema de novas aspirações, vivências e reações afetivas” (p. 131), e por meio do conhecimento dessas vivências internas, o indivíduo é capaz de controlar seu comportamento de modo mais eficaz. A partir da compreensão da realidade externa, das normas morais, dos valores éticos, das leis e dos princípios, também é comum, conforme a autora, que os indivíduos passem a apresentar comportamentos de protesto, pois o adolescente entra em confronto com a ordem estabelecida, contestando as regras existentes. Esses comportamentos, ainda que pareçam negativos de determinado ponto de vista, também contribuem para o delineamento da autoconsciência, uma vez que, por meio deles, o sujeito está exercitando sua criticidade, definindo sua visão de mundo, suas opiniões próprias. Ou seja, esses comportamentos também fazem parte da busca pela própria identidade e, como resultado dessa busca, surgem elementos característicos da idade adulta.

O primeiro fator para o desenvolvimento da personalidade adulta que se constitui na adolescência é a sua própria atividade social, que passa a ser mais intensa e se caracteriza como uma forma de assimilar determinados modelos e valores e construir relações satisfatórias com os adultos, com os pares e consigo próprio. O processo de formação de tais características depende de diversas condições externas e, por isso, pode ocorrer de forma desigual, isto é, os

diferentes aspectos que caracterizam a adolescência podem desenvolver-se em tempos diferentes, sendo possível verificar, ao mesmo tempo, traços de infantilidade e de “adultez⁷” (Dragunova, 1985).

Assim, indivíduos com a mesma idade cronológica podem apresentar características bastante diferentes entre si. Isso ocorre por aspectos também contraditórios da vida dos adolescentes, em que, por um lado, há fatores que freiam o desenvolvimento de traços adultos, como a dedicação exclusiva aos estudos, que limitam as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, pois, conforme Abrantes e Bulhões (2016), a convivência em grupos juvenis é insuficiente para caracterizar a vida pública que a atividade laboral proporciona. Por outro, coexistem fatores que acentuam o desenvolvimento de traços adultos, como a aceleração do desenvolvimento físico e sexual ou a necessidade de adentrar o mundo do trabalho precocemente, incumbindo o adolescente de diversas responsabilidades, como o sustento do lar. Entre esses aspectos extremos, existem uma série de possibilidades de organização do meio e da atividade do indivíduo que determinam o desenvolvimento, donde deriva a heterogeneidade da adolescência.

Dessa maneira, a autoconsciência, como todas as instâncias psíquicas, está diretamente ligada ao contexto social. Leontiev (1978) aponta que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, isto é, a classe à qual pertence, influencia diretamente em seu desenvolvimento.

O pertencimento de um sujeito a uma determinada classe condiciona desde o começo o desenvolvimento de seus vínculos com o mundo circundante, a maior ou menor amplitude de sua atividade prática, seus contatos, seu conhecimento, e das normas de conduta que assimila. São todas aquisições a partir das quais a personalidade é construída no estágio de sua formação inicial (Leontiev, 1978, p. 167).

Novamente, a questão de classe se impõe na formação e direcionamento do psiquismo, de modo que compreender as relações de classe e como elas influenciam a vida singular de cada pessoa é tarefa fundamental em qualquer estágio da vida. Entretanto, torna-se especialmente importante na adolescência, momento em que se fazem presentes todas as condições para compreensão das contradições sociais e suas implicações para a vida do sujeito singular. E ainda, as condições de compreender do eu, não como um indivíduo descolado da realidade, que em nada se relaciona com o contexto macrossocial, mas um indivíduo que é gerado no e por

⁷ Neologismo usado para indicar os traços característicos de um indivíduo na fase adulta.

meio do contexto social, que sofre influências diretas e indiretas tanto do contexto microssocial, sua escola, seu bairro ou sua cidade, como do contexto macrossocial, ou seja, a classe a que pertence, a época em que vive etc.

A escolha de uma profissão deve atender não só às aspirações e às capacidades individuais, mas às condições do mercado de trabalho e às necessidades econômicas da sociedade, de modo que uma escolha consciente e livre não pode acontecer ao sabor das preferências ilusórias, mas deve, sim, ser baseada no conhecimento que o adolescente possui de si mesmo, isto é, ele deve perceber e entender suas características pessoais, interesses, habilidades, potencialidades, bem como suas limitações. Somente a partir da compreensão de si mesmo e de sua realidade o sujeito pode empreender uma escolha livre. Nesse sentido, o pensamento conceitual e a autoconsciência são as principais instâncias responsáveis pelo conhecimento da realidade interna e externa de modo mais profundo. Por meio de uma relação dialética de interdependência, o pensamento conceitual e a autoconsciência propiciam que o indivíduo ascenda a um nível superior de atividade mental. É nesse aspecto que esses dois elementos se fazem cruciais para a possibilidade de escolha, pois tornam o indivíduo mais consciente da realidade e ele pode elaborar projetos para o futuro e planos de ação pautados na realidade e com maiores possibilidades de serem efetivados. A situação de escolha para um adolescente torna-se muito mais complexa do que a condição análoga para a criança, pois o adolescente é capaz de correlacionar mais elementos com suas escolhas, compreender as implicações para além do imediato.

O pensamento em conceitos e a autoconsciência permitem que o indivíduo conheça a si mesmo e reconheça o seu meio social e, a partir disso, trace planos e metas em busca de seus objetivos. Entretanto, como evidenciado, essas funções não surgem espontaneamente, mas são fruto de um trabalho árduo de mediação, isto é, fatores externos que provocam no indivíduo necessidade de desenvolvimento dessas funções. Essas mediações são de diversas ordens e ocorrem desde o nascimento na relação do adulto cuidador com o bebê. Por exemplo, é o adulto que provocará na criança a necessidade de comunicação, ao mesmo tempo deve fornecer recursos para que a criança aprenda a forma correta de se comunicar, isto é, o adulto deverá ensinar a criança. Esse processo mediador entre a criança e os conteúdos cotidianos ocorre o tempo todo ao longo da vida e é essencial para que se possa conviver em sociedade. No entanto, outra relação de mediação se apresenta, a saber, aquela realizada entre a criança ou adolescente e os conteúdos superiores: filosofia, ciência, política, arte, ética etc., sendo que esta mediação cabe à educação escolar, que tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento conceitual e, portanto, na revolução ocorrida na adolescência. Mas, para que isso ocorra, a

educação formal deve ter por objetivo esse desenvolvimento e estar organizada adequadamente nessa direção, cenário cada vez mais raro.

2.3 Educação em tempos de reforma do ensino médio: um obstáculo para o desenvolvimento psíquico.

Partindo da concepção de que o homem se desenvolve à medida que estabelece uma relação dialética com o meio, a escola, enquanto mediadora entre homem e os conteúdos científicos sistematizados, não se faz apenas necessária, mas é também o cerne de todo o desenvolvimento em direção às máximas possibilidades. Vygotski (2001) aponta e trabalha com a formação de dois tipos de conceitos e das relações entre eles, a saber, os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são aqueles formados na educação não-escolar que ocorre na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar. A principal diferença entre eles está no fato de que, ao operar com os conceitos espontâneos, o indivíduo não tem consciência deles, pois “(...) sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento” (Anjos, 2013, p. 18). De outro modo, a partir dos conceitos científicos, o indivíduo opera sobre o objeto ao qual o conceito se refere e também sobre o próprio conceito, isto é, sobre o ato de pensamento. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na mediação entre ambos os conceitos, pois o trabalho educativo possibilita ao indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos, que devem ser superados por incorporação pelos conceitos científicos.

Por sua vez, as chamadas teorias pedagógicas críticas não-reprodutivistas, das quais a pedagogia histórico-crítica é uma das principais representantes, defendem que a escola é responsável por garantir que o indivíduo, seja ele criança, adolescente ou adulto, aproprie-se das objetivações genéricas mais elaboradas, científicas e sistematizadas, pois ainda que o conhecimento cotidiano permita que o indivíduo tenha certa apreensão da realidade, ela é limitada no sentido de desenvolver as máximas potencialidades humanas (Saviani, 2011). Para Duarte (2013), na esfera cotidiana, o indivíduo aprende a reproduzir a si próprio, mas isso por si só não significa uma existência necessariamente alienada. Segundo o autor, o processo de alienação se evidencia quando as condições sociais não possibilitam transcender os limites da cotidianidade, isto é, quando o indivíduo limita-se a esta esfera. Desse modo, a escola é responsável por promover nos indivíduos a necessidade de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, disponibilizar conteúdos, materiais e meios para que ele se aproprie das máximas objetivações humanas. Ou seja, é responsável por levar o indivíduo a superar os limites da

esfera cotidiana. Mais especificamente, é por meio da educação formal que ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual, que, por sua vez, permite a compreensão da realidade para além do imediato, da aparência.

Logo, é evidente a função da educação para o desenvolvimento do indivíduo, mas cabe discutir sobre que tipo de educação desempenha essa função e como se apresenta para os alunos concretamente. Em primeira instância, é necessário que os mediadores entre o indivíduo e o conhecimento formal, isto é, a escola, os professores e demais atores educacionais criem nos alunos necessidade de se apropriarem desses conteúdos. Para tanto, é necessário que a aprendizagem faça sentido, que eles compreendam como os conteúdos ali disponibilizados participam de sua vida e da sociedade, entendendo também qual o objetivo em adquirir esse conhecimento. Tratando mais especificamente da adolescência, o pensamento conceitual somente se desenvolverá a partir da apropriação de conteúdos superiores, apresentados de forma sistematizada e orientada a um fim.

Contudo, conforme Manarcoda (2007 apud Leal, 2016), a divisão de classes entre proprietários e não-proprietários levou a educação a ser dividida de tal forma que o ensino ofertado às classes altas em nada se parece com aquele direcionado às classes populares. Historicamente, as classes altas foram educadas para a dominação, tendo acesso ao que de mais avançado poderia oferecer à educação em termos de conhecimentos, enquanto as classes subalternas foram disciplinadas por meio das atividades manuais e “(...) conteúdos doutrinários emanados das classes dominantes” (Leal, 2016, p. 79). As considerações de Leal (2016) corroboram com o que expunham Marx e Engels (2001), isto é, de que as ideias e concepções da classe dominante são impostas aos indivíduos das classes subalternas, ainda que esses discursos não coincidam com a realidade destes. Ao longo de sua história, a escola se efetivou como instrumento de manutenção dessa organização social.

Somente após a Revolução Industrial as escolas passam a ser direcionadas também para as classes populares, pois, anteriormente, caracterizavam-se como um privilégio dos estratos mais abastados. Como aponta Silva (2014), com o avanço tecnológico e a complexificação do trabalho, houve necessidade incontestável de assegurar educação para todos os cidadãos. Contudo, seguindo a separação que atravessa todos os setores da sociedade, a educação ofertada às classes populares não proporciona apropriação de conteúdos superiores, mas prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, para ser capaz de operar máquinas e executar tarefas simples, que não exigem grande esforço cognitivo. Ou seja, a classe trabalhadora é tão somente educada para atender às demandas de produção. Ao longo da história, a partir do desenvolvimento da sociedade e popularização das escolas, tornou-se mais fácil que indivíduos

de classes populares tenham acesso à educação formal, mas é fato que essa divisão entre a educação dirigida à classe dominante *versus* educação dirigida à classe subalterna se manteve, ora de forma velada, ora de forma explícita, permeando todos os níveis da educação, desde a relação em sala de aula até as políticas nacionais e internacionais dirigidas à educação. Ao atentar para a história da educação no Brasil e sua atual configuração, é possível verificar essa disparidade, resumida por Leal (2016):

Embora já se tenha avançado milênios em relação à exclusividade da educação escolar para as classes dominantes, faz-se, ainda, uma diferenciação entre a necessidade de uma educação ampla para as classes dominantes e apenas um rudimento para as classes subalternas, muito mais no sentido de moralização e conformação que propriamente de formação. Permanece, em essência, o mesmo de sempre (p. 81).

No Brasil, essa diferença se expressa, sobretudo, entre as escolas privadas e as públicas. Enquanto a primeira, reservada àqueles que podem pagar pelo ensino, isto é, crianças e adolescentes pertencentes às classes sociais mais altas, recebe amplo investimento em termos de estrutura física e recursos, oferecendo ensino de qualidade; a segunda, oferecida pelo Estado aos filhos das classes populares, é cada vez mais sucateada, subtraída e aligeirada. Como mencionado, esse movimento é histórico, confundindo-se com a história da própria educação, entretanto, recentemente o país tem sofrido um agravamento do sucateamento da educação pública, aumentando exponencialmente a diferença que separa as duas modalidades de ensino.

Nessa direção, umas das medidas mais recentes e impactantes é a Medida Provisória n.º 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/1996). Entre as modificações trazidas pela Lei n.º 13.415/2017, está a obrigatoriedade para os três anos do Ensino Médio somente para as disciplinas de Matemática, Português e Inglês, sendo que disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia constam como obrigatórias, mas não há especificações sobre como devem ser oferecidas, ficando a critério das instituições organizarem a forma como serão ofertadas. Essas disciplinas podem ser organizadas conforme expressa o art. 4 da nova lei que aponta modificações no art. 36 da Lei n.º 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta

de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Os itinerários formativos, contendo diferentes arranjos, serão ofertados de acordo com a disponibilidade da instituição de ensino e a “relevância para o contexto local”. Logo, a partir dessa lei, instaura-se uma grande flexibilidade sobre como serão ofertadas as disciplinas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Costa e Coutinho (2018) expõem que organizar um currículo por itinerários formativos pode limitar o indivíduo indeciso em relação à escolha profissional futura, e acrescentam: “Portanto, essa forma de organização do ensino médio engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários” (p. 10).

É fato que os adolescentes, na grande maioria das vezes, não compreendem a importância de entrarem em contato com todas as disciplinas possíveis, por exemplo, um indivíduo que no primeiro ano do Ensino Médio acredita que quer cursar medicina, por certo optará pelo itinerário formativo que contenha química e biologia, disciplinas específicas para quem realiza o vestibular para esse curso. No entanto, esse comportamento encerra dois déficits, o primeiro mais evidente, isto é, se este mesmo indivíduo, posteriormente, mudar de ideia e desejar prestar vestibular para outro curso, não terá preparo suficiente, pois limitou-se a disciplinas específicas, tendo acesso superficial aos demais conteúdos. E o segundo déficit, muito mais grave, está no fato de que, independente da profissão escolhida, de cursar ou não a faculdade, a apropriação de conteúdos como filosofia, sociologia e arte, quando bem apresentados, promovem maior entendimento da realidade, descortinam as relações sociais, levam o sujeito a compreender, minimamente, a que poderes está submetido; quais são as principais correntes filosóficas e visões de mundo e como elas afetam a sociedade; as formas de governo, os movimentos históricos etc.

A arte e a filosofia, juntamente com a ciência, são elencadas como conteúdos superiores, segundo Anjos (2013), estes conteúdos não podem ser apreendidos senão por meio do pensamento conceitual, ou seja, têm papel essencial no que se refere à promoção dessa função. Levam o indivíduo que a eles têm acesso a ampliar suas perspectivas e aprofundar o

conhecimento da realidade. Portanto, ter acesso a esses conteúdos, de forma sistematizada, é imprescindível para que o homem supere as relações cotidianas, entre em contato com as objetivações complexas e, dialeticamente, eleve seu próprio psiquismo a um nível superior.

Destarte, é necessário mencionar que, para a grande maioria dos adolescentes, a escola é o único ambiente capaz de proporcionar a apropriação desses conteúdos. Trata-se de indivíduos que não têm acesso às diversas formas de cultura, para além daquela que predomina em suas relações cotidianas. Saviani (2011) explica que, em grego, há três palavras que se referem ao conhecimento, sendo elas, *doxa*, *sofia* e *episteme*, e cada uma delas caracteriza uma forma de conhecimento. *Doxa* significa opinião e trata do conhecimento espontâneo, obtido no cotidiano; *sofia* se refere ao conhecimento fundado em longa experiência de vida, com base nessa forma de conhecimento é que se diz que os mais velhos são mais sábios que os jovens; e, por fim, a *episteme* significa ciência e se refere ao conhecimento sistematizado, sendo que este cabe à instituição escolar. Nas palavras de Saviani (2011, p. 14) “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Assim, as outras duas formas de conhecimento podem ser adquiridas a partir da experiência espontânea, das vivências do indivíduo, mas o conhecimento científico, forma qualitativamente diferente, só pode ser apreendido por meio da busca intencional por ele, no ambiente escolar.

Assim, a escola, por meio do ensino de conteúdos específicos de disciplinas como história, geografia, arte, filosofia e sociologia, é o único meio disponível para que os adolescentes conheçam algo para além da realidade imediata. Daí decorre a necessidade de que essas disciplinas sejam não apenas oferecidas de modo aleatório e superficial, mas que tenham carga horária significativa, professores capacitados e que compreendam as relações entre a apropriação desses conteúdos e o desenvolvimento humano, materiais que enriqueçam esses conteúdos e que tudo isso seja sistematizado com finalidade clara, de promover desenvolvimento. Sobre isso, outro ponto da Reforma contribui especialmente para o retrocesso educacional; trata-se do fato que o art. 6 da nova lei complementa o art. 61 da LDB, referindo-se aos profissionais que atuam nessa instância:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Isto é, torna-se possível que um indivíduo que não necessariamente seja formado na área possa ensinar sobre ela, pode “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”, mas que não obrigatoriamente é a sua formação. Essa configuração é válida somente para o ensino técnico e profissionalizante, ainda assim, constitui mais uma forma de tornar essa formação ainda mais rasa. A formação específica do professor é indispensável, pois há saberes e competências que só são contempladas a partir dela. Conforme defende Castilho (2017), para dar uma boa aula, é preciso dominar profundamente os conteúdos, mas também dominar a didática e conhecer o processo ensino-aprendizagem. Retomando a discussão realizada por Saviani (2011) sobre as três formas de conhecimento, o que se observa é que a partir da lógica da reforma do ensino médio, há uma descaracterização da função fundamental da escola, em que o conhecimento como *episteme*, perde espaço para os conhecimentos *doxa* e *sofia*. Não se trata de desvalorizar essas formas de saber, no entanto, a escola deveria se caracterizar, essencialmente, como espaço do conhecimento *episteme*, já que os demais podem ser adquiridos nas demais relações cotidianas.

Para Motta e Frigotto (2017), diante dessa configuração, essa reforma significa um retrocesso, à medida que reforça o dualismo entre o ensino público e privado. Para os autores:

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (Motta & Frigotto, 2017, p. 357).

Isso ocorre porque, ainda que a Lei nº 13.415 incida sobre ensino público e privado, conhecendo a conformação histórica dessas duas instâncias, não é difícil imaginar que uma terá recursos, condição e interesse em oferecer ampla formação aos seus alunos, enquanto a outra, desde sempre pauperizada, não oferecerá grande diversidade de itinerários formativos, limitando mais ainda a formação do estudante da escola pública.

As justificativas do Ministério da Educação (MEC) para tal reforma é de que ela possibilita a modernização da educação, por exemplo, ajustando-a às mudanças do mundo do trabalho e que, dessa forma, investindo no capital humano, é possível potencializar o crescimento econômico do país. Defende-se que a atualização do currículo educacional é necessária para garantir que a educação seja eficaz em suas práticas, contudo, essa atualização contraditoriamente configura um retrocesso em termos de desenvolvimento humano, pois de acordo com Motta e Frigotto (2017), visa a potencialização apenas dos conhecimentos úteis ao mercado. Nas palavras dos autores: “A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.” (Motta & Frigotto, 2017, p. 358).

Além disso, os autores alertam que, paralelo ao discurso de investimento em capital humano, observa-se a redução de investimento nas escolas públicas e destinação de parte das verbas para instituições de ensino privado ofertarem cursos profissionalizantes aligeirados, que pouco ou nada qualificam, mas oferecem um diploma. Esse movimento demonstra que o investimento no capital humano não se efetiva em todas as suas instâncias; investir, significa, no limite, ofertar o mínimo conhecimento necessário para executar funções bastante simplificadas, com pouco ou nenhum conhecimento teórico, tampouco alguma reflexão crítica.

Além disso, Motta e Frigotto (2017) explicam que a urgência em aprovar a reforma está ligada à necessidade de resultados positivos nas avaliações da qualidade educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), visto que, para organismos nacionais e internacionais, os pobres impedem ou lentificam o desenvolvimento econômico de um país, mas também possuem potencial produtivo que pode ser aproveitado. Conforme expõem os autores:

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (Motta & Frigotto, p. 365).

Os autores citam a escolha das disciplinas porque, em tese, os alunos poderiam escolher as disciplinas ou itinerários formativos que gostariam de cursar, conforme é apresentado no *site* do Ministério da Educação⁸:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2018).

A justificativa de que o adolescente escolherá o que gostaria de estudar proporciona uma falsa ideia de liberdade. Esse discurso está alinhado com a ideologia neoliberal que prega que o indivíduo pode escolher onde quer estar e como quer estar no que se refere à sociedade, discurso já criticado e exposto como falácia por Marx (2008); Tonet (2005); Duarte (2012); Eidt e Cambaúva (2012) e tantos outros estudiosos que se dedicam, entre outras coisas, a analisar as relações sociais em sua essência. Portanto, essa ideia de escolha se constitui em uma inverdade por dois motivos principais: o primeiro, como já mencionado, nem todas as instituições ofertarão diversas possibilidades, aliás possivelmente, a grande maioria não o fará. Logo, boa parte dos estudantes, sobretudo da rede pública de ensino, terá que se contentar com o que a escola puder ou quiser ofertar, o que, considerando o cenário atual, não será muito. Segundo porque, nesse caso, optar significa, em última instância, limitar. Ao invés de ter acesso a todas as disciplinas outrora obrigatórias, apropriando-se de maior diversidade de conteúdos e, portanto, com maiores estímulos em direção ao pensamento conceitual, terão acesso a uma quantidade limitada de conteúdos que, por sua vez, não necessariamente terão maior qualidade.

Motta e Frigotto (2017) resumem o que a Reforma do Ensino Médio significa no cenário nacional:

⁸ http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01

(...) expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Motta & Frigotto, 2017, p. 369).

Essa reforma é especialmente perigosa à medida que não se apresenta sozinha. Diversas outras políticas têm sido ensaiadas ou já foram aplicadas na mesma direção, entre elas, o congelamento dos investimentos na educação e o projeto de lei Escola Sem Partido. Essas políticas, destinadas à educação, por si só constituem retrocesso, entretanto, em conjunto, são desastrosas, pois encerram uma educação limitada, rasa, aligeirada, com o objetivo de formar mão de obra barata e impossibilitada de desenvolver pensamento crítico. Em suma, a reforma que se propõe moderna, no limite, condena os adolescentes e jovens a uma – ainda menor – possibilidade de desenvolvimento real por meio da educação. A apropriação de objetivações superiores e a consequente ampliação da capacidade de compreender a realidade conscientemente, entendendo criticamente o meio em que se encontra, nesse sistema, estão cada vez mais distantes para as próximas gerações.

3 A ESCOLHA PROFISSIONAL: ELEMENTOS QUE PERMEIAM, INFLUENCIAM E DELIMITAM ESTE PROCESSO

Na primeira seção, foram discutidas as bases do trabalho em sua dupla determinação, isto é, como atividade promotora de desenvolvimento humano e como trabalho assalariado, forma assumida no sistema capitalista. A partir dessa apresentação, buscou-se expor a deturpação sofrida pelo trabalho no capitalismo, em que, visando à acumulação de capital, os trabalhadores são explorados e esvaziados em sua atividade vital, resultando na alienação da sua própria produção, de si mesmos e do gênero humano. Foi explicitado também que o capitalismo está apoiado na ideologia neoliberal, que, conforme Eidt e Cambaúva (2012), tem como principais premissas a individualidade em detrimento das ações coletivas, a competitividade e a liberdade de todos os homens para conduzirem suas vidas independente do Estado. Esse pensamento está presente no contexto macrossocial, regendo as relações políticas e econômicas mundiais, mas também penetra nas relações microssociais, moldando as concepções particulares, princípios e valores dos indivíduos, que assumem esse pensamento e organizam suas vidas, metas pessoais, relações e atividades a partir do ideário neoliberal.

A segunda seção teve como foco discutir a adolescência em seu aspecto histórico, desmistificando a concepção naturalizante dessa fase do desenvolvimento. Também buscou-se apresentar as transformações psíquicas ocorridas nessa fase. Nessa seção, foi defendida a tese de que a adolescência não se limita à puberdade, mas trata-se de um estágio em que o pensamento é revolucionado, modificando a forma como o indivíduo compreende a realidade interna e externa. Isto é, a adolescência se constitui como uma fase extremamente rica em termos de possibilidades, e o adolescente, desde que estimulado por meio das mediações adequadas, pode alcançar altos níveis de desenvolvimento em direção às máximas possibilidades humanas. As duas seções citadas apresentam os elementos que se relacionam na escolha profissional, ou seja, o indivíduo na fase da adolescência e o contexto do trabalho.

Nesta terceira seção, adentramos o âmbito da escolha propriamente dita, buscando elucidar como essa relação é estabelecida. Para tanto, em primeiro momento, será apresentada uma breve revisão bibliográfica, a fim de localizar a escolha profissional na produção científica, isto é, como esse processo tem sido compreendido e, mais especificamente, quais são os elementos apontados como principais influências na escolha profissional. O segundo item tem por objetivo demonstrar que o homem não é descolado da realidade concreta, que esta o influencia diretamente, de modo que não pode ser ignorada, tal qual faz a perspectiva neoliberal. O lugar de classe, isto é, o lugar que o indivíduo ocupa nesta sociedade estratificada

condicionará parte das mediações, das atividades, da cultura, de tudo a que o indivíduo tem acesso, elementos esses que formam o próprio homem. Por fim, o terceiro item discute os principais processos subjetivos envolvidos na escolha, partindo da ideia de que as ações humanas não são um processo de ação-reação simples, mas são impulsionados por motivos e adquirem sentido. Sendo assim, no segundo item desencadeia-se uma discussão a respeito do sentido, significado e motivação de uma escolha, isto é, elementos subjetivos que condicionam o processo de eleição, indicando que, ainda que sejam elementos de ordem subjetiva, estão intimamente ligados ao âmbito objetivo, ao meio social e material em que o indivíduo se encontra.

A partir dessas considerações, é possível realizar aproximações a respeito do processo de escolha com o qual o homem se depara frequentemente. Caminhando em direção à compreensão da escolha profissional, de quais são e como atuam os condicionantes presentes nesse processo, esta seção se faz fundamental, uma vez que adentra o tema da escolha, realizando uma comparação de como este fenômeno tem sido compreendido a partir dos ideais neoliberais e como a psicologia histórico-cultural, amparada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, entende esse processo.

3.1 Revisão de literatura: o que dizem os artigos

A revisão de literatura, nesta pesquisa, tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, o que está sendo discutido em termos científicos sobre a escolha profissional. Para tanto, tomou-se como amostra os artigos científicos publicados na base de dados Scielo, tendo sido utilizados os descritores adolescência x escolha profissional; adolescência x futuro profissional; adolescência x profissão; adolescência x influência profissional; escolha profissional x influência. Esses descritores foram escolhidos com o objetivo de especificar a busca, sobretudo em relação à fase do desenvolvimento. A busca ocorreu em todos os descritores, obtendo um total de 26 artigos em língua portuguesa, dentre os quais foram excluídos os artigos que se repetiam e aqueles que não se aproximavam da temática desejada, resultando em 11 artigos que tratam especificamente de fatores que influenciam a escolha profissional de adolescentes. Esses artigos foram lidos na íntegra e aqui se apresenta a discussão realizada.

No levantamento realizado, foi possível observar que, de maneira geral, o elemento apontado como principal influência na escolha profissional de adolescentes e jovens é a família. Em seguida, surgem outros aspectos, como os amigos, a mídia e fatores de ordem inconsciente. Para Soares (2002 apud Nepomuceno & Witter, 2010), diversos aspectos estão implicados na escolha profissional, entre eles, fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais,

psicológicos e familiares. Todos eles podem contar contra ou a favor da escolha, isto é, podem atuar no sentido de expor as possibilidades e auxiliar o indivíduo a compreender o contexto em que se encontra e refletir sobre ele, tornando-se mais consciente ao fazer a escolha. Mas também podem atuar no sentido de limitar a escolha ou torná-la mais difícil. Considerando esses aspectos, Nepomuceno e Witter (2010) realizaram uma pesquisa com estudantes de escola pública e privada, buscando conhecer a influência familiar em adolescentes, fazendo uma comparação entre gênero e estudantes de escola pública e privada. A partir dos resultados, os autores apontam que, para os estudantes da escola privada, os aspectos de maior influência no caso das meninas são, em ordem decrescente: os irmãos, outros familiares, os colegas e professores. No caso dos meninos, os principais aspectos considerados foram: os irmãos, os familiares e os professores. Conforme ressaltam os autores, a influência dos pais não é citada como um dos principais fatores em nenhum dos casos.

Por sua vez, na escola pública, no caso do gênero feminino, as maiores influências provêm dos irmãos, de outros familiares e de outros colegas. Já em relação às respostas dos meninos, destacam-se a influência dos pais, dos irmãos, de outros familiares, dos colegas, professores e mais chance no vestibular. Nepomuceno e Witter (2010) explicam que, em sua maioria, essas influências são positivas, no sentido de que contribuem para que o jovem ou adolescente reflita sobre esse processo e, além disso, fornecem informações ou ainda apoio emocional, ao passo que fatores como a rentabilidade da profissão e reconhecimento social não se destacam na pesquisa e tampouco são discutidos pelos autores.

Almeida e Pinho (2008) também evidenciam a família nesse processo, mas esses autores acrescentam que, antes mesmo do nascimento e desde a tenra infância, o indivíduo ocupa um lugar específico na família, que vem carregado de expectativas que irão refletir, de uma ou outra maneira, na escolha profissional do adolescente. “Acaba, então, por ser inevitável que o adolescente busque fazer uma escolha profissional de acordo com os valores de sua família” (Almeida & Pinho, 2008, p. 178). Para além da expectativa dos pais, a profissão deles e a forma como vivenciam suas ocupações também são fatores citados como importantes para persuadir o adolescente sobre estudo, trabalho, profissão, mercado etc., intervindo em como o jovem percebe esses fatores e, conseqüentemente, como ele vai se posicionar frente a isso. Nessa mesma direção, Gabel e Soares (2006) constatam que o nível de satisfação dos pais com suas carreiras influencia a motivação do jovem para com sua profissão. No entanto, para esses autores, nem sempre essa influência é reconhecida, mas está, sobretudo, implícita nos valores e ideias que fazem sobre as profissões e o mercado de trabalho, nos mitos e legados familiares.

Assim, a escolha de uma profissão pode ocorrer seguindo ou confrontando as ideologias familiares, mas sempre partindo delas.

Hutz e Bardagir (2006) relacionaram os estilos parentais à indecisão profissional e à ansiedade e depressão. Destacam que, em geral, são as mães que consideram os filhos muito inseguros e imaturos para a escolha e assumem um papel mais controlador. Todavia, são elas também quem mais apoiam as escolhas dos filhos. Para esses autores, os estilos parentais, a forma como os pais tratam os filhos, não influencia diretamente na indecisão deles, mas sim em como vivenciam essa indecisão. Acrescentam que o papel da família não deve ser analisado isoladamente, pois ela está inserida em um contexto educacional e econômico que a caracterizaram. A pesquisa realizada pelos autores exemplifica essa afirmação, pois expõem que há menor bem-estar psicológico dos alunos da rede pública:

(...) a própria questão profissional pode desencadear piores índices de ajustamento, já que esses adolescentes costumam se sentir menos capazes de atingir os objetivos e metas profissionais do que alunos da rede privada, bem como menos competitivos em relação ao vestibular, por exemplo (Hutz & Bardagir, 2006, pp. 69-70).

Isto é, não apenas a organização familiar influencia na forma como o adolescente vivencia esse processo, mas o contexto em que ela se encontra contribui para a constituição dos sentidos elaborados pelo indivíduo. Almeida e Melo-Silva (2011) destacam, mais especificamente, os pais cuja participação na escolha profissional pode envolver ações objetivas e práticas, como o apoio financeiro, formação educacional, condições e apoio para exploração vocacional, bem como influências de ordem subjetiva que, segundo as autoras, nem sempre são percebidas como apoio: a aprovação ou reprovação das escolhas, as expectativas nutridas pelos pais, as cobranças. Constatam, ainda, as influências fornecidas por meio do estilo de interação familiar, valores/crenças dos pais sobre o mundo do trabalho, suas problemáticas vocacionais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, dificuldades no processo de separação pais-filhos, dentre outros. “Todas essas variáveis de influência atuam, possibilitando ou mesmo limitando o desenvolvimento vocacional dos filhos e, mais particularmente, o processo da escolha da carreira” (Almeida & Melo-Silva, 2011, p. 82).

Santos (2005) acrescenta que é muito difícil para os filhos contrariarem ou enfrentarem o desejo dos pais, caso a escolha realizada não seja a esperada pelos genitores, ao passo que Bordão-Alves e Melo-Silva (2008) indicam que esse momento mobiliza a família como um todo, os pais o vivenciam carregados de angústia junto com o adolescente, isso porque eles

próprios investem emocionalmente nos filhos e em seu futuro, resultando, muitas vezes, em uma cobrança exacerbada para que os filhos atinjam objetivos previamente traçados por eles.

Desse modo, todos os autores acima defendem a influência da família no contexto da escolha profissional; para alguns, ela ocorre conscientemente de forma direta ou indireta, outros autores tratam do nível inconsciente, em que as defesas e angústias paternas são projetadas nos filhos e somam a favor ou contra sua escolha profissional. Difere a forma como a relação entre a família e a escolha profissional é abordada, mas esta é a relação que ganha destaque ao se tratar das influências da escolha profissional.

Para além das discussões que se referem à família, outros elementos também são apontados como condicionantes da escolha profissional, apesar de surgirem em menor quantidade de produções. São eles: os amigos, os meios de comunicação, a escola, entre outros. Sobre a influência da mídia no que concerne à formação de ideias e desejos, Silva (2004) discute que o ser humano é relacional, sente necessidade de comunicar-se, isto é, de receber e enviar mensagens e, nessa direção, os meios de comunicação são extremamente potentes no sentido de influenciar a maneira de pensar e atuar dos sujeitos. Por meio dos jornais, programas e propagandas, despertam-se desejos de consumo, seja de elementos materiais, de modos de vida ou concepções de mundo. Para tanto, segundo a autora, “Os processos psicológicos envolvidos são, em geral, os de apelo imediato: sentimentalismo, agressividade, erotismo, medo, fetichismo, curiosidade” (Bosi, 1991apud Silva, 2004). Por meio dessas estratégias, a mídia traz “conteúdos prontos”, inibindo o pensamento crítico, culminando em um processo de alienação, em que o indivíduo não é capaz de elaborar por si mesmo suas opiniões, em vez disso, toma para si aquelas veiculadas pela mídia. O resultado disso são indivíduos que assumem pontos de vista que não refletem as suas necessidades concretas, muitas vezes sendo contrários a elas:

As mensagens, tão ideologicamente montadas pela mídia e veiculadas através da comunicação social, tomam o corpo social, adentram-no, e, de um modo geral, fazem-no funcionar de acordo com os interesses da classe dominante, em detrimento da própria cultura nacional, onde transitam diversidades étnicas (Silva, 2004, p. 62).

Conforme a autora, a escolha profissional está relacionada à formação da identidade profissional, que, por sua vez, é um desdobramento da identidade pessoal que se constitui num movimento dialético com seu mundo. Explicita:

As realidades subjetiva e objetiva implicam-se. Falar do sujeito, de seu autoconceito, de seus gostos, habilidades, preferências, dificuldades, angústias e de tudo mais que configure sua identidade é falar também da conjuntura social e do tempo histórico que o situam. É inegável a interferência dos meios de comunicação social nos hábitos, costumes, condutas e modos de viver das pessoas. Essa realidade “midiada”, pois, traz implicações para a problemática de escolha profissional, uma vez que esta é ponto crítico de todo o processo de constituição do sujeito (Silva, 2004, p. 63).

Assim, no que se refere à escolha profissional, os meios de comunicação de massa tendem a atrelar os conceitos de felicidade, realização e satisfação ao dinheiro e ao status. No âmbito da educação, não é diferente, o vestibular e, mais especificamente, o sucesso nesta avaliação são apontados como único caminho para a felicidade, o vestibular é traduzido como “(...) a competição da sua vida” (Silva, 2004, p. 64). Esse marketing é alimentado e reforça valores como o individualismo e a competitividade, responsabilizando unicamente o indivíduo pelo alcance do sucesso. Para Barreto e Aiello-Vaisberg (2007), a mídia, juntamente com os pais, faz parte de um sistema que alardeia as incertezas do mundo contemporâneo, contribuindo para que os adolescentes se tornem temerosos, inseguros de suas capacidades. De acordo com o entendimento desses autores, a mídia, de modo geral, atua negativamente, pois deturpa a realidade do indivíduo, trazendo pontos de vista pré-elaborados, dificultando a conscientização do adolescente em relação a si mesmo e à sua realidade.

Outro aspecto que surge como importante no processo de escolha profissional dos adolescentes é a amizade, ou ainda, a relação com os grupos de pessoas de mesma idade. Para Pereira e Garcia (2007), esses grupos podem servir como referência na escolha profissional, discutindo sobre futuro, carreira, formação profissional, trocando experiências e informações, além disso, também atuam como fonte de apoio emocional. Portanto, os pares são fundamentais para superar esse momento, sobretudo porque, em geral, estão vivenciando a mesma coisa e podem compreender empaticamente as angústias que derivam desse processo. Entretanto, os autores ressaltam que os indivíduos não reconhecem essa participação dos colegas como uma forma de influência direta, tampouco acreditam que eles próprios influenciam na escolha dos colegas. Explicam isso pelo fato de que a participação dos colegas no processo de escolha profissional difere daquela empenhada pelos familiares, pois os pais exercem uma influência externa mais clara nas opções de carreira, oferecem conselhos, em uma relação vertical, enquanto os amigos participam de forma horizontal, por meio de discussões, troca de informações e mesmo apoio. A participação dos amigos assume a forma de cooperação, isto é,

ajuda mútua, enquanto a relação com os pais, professores e outros indivíduos adultos, que já superaram esse processo, é de influência hierárquica. Conforme expõem:

A influência dos adultos parece conduzir a uma carreira ideal, havendo uma relação mais “desnivelada” (talvez com a percepção dos adultos como indivíduos com maior poder de informação, neste sentido, por sua experiência). A cooperação, por sua vez, é um processo psicossocial diferente, ocorrendo, no caso, entre indivíduos similares. Assim, enquanto as opções parecem ser influenciadas por adultos, os amigos opinam sobre essas opções e trocam informações sobre carreiras e cursos, cooperando entre si para a escolha final. Influência, neste caso, está mais relacionada ao alvo a ser atingido e tem uma participação maior dos adultos. A cooperação está mais relacionada ao processo para se atingir esse alvo (Pereira & Garcia, 2007, p. 82).

Santos (2005), na direção contrária, explicita que, nessa fase, os adolescentes estão muito vulneráveis e necessitam de alguém que aprove ou apoie suas decisões. Nesse sentido, o autor defende que os adolescentes reconhecem a influência dos pares e a caracterizam como sendo muito importante nesse processo. Destarte, a partir dos artigos pesquisados, a família, os amigos e a mídia são os principais elementos discutidos como fatores de influência na escolha profissional. Isto é, trata-se de influências externas, provenientes do meio social em que o adolescente está inserido. Todavia, também surgem estudos que abarcam questões internas, referentes ao inconsciente, por exemplo, Shimada et al. (2013) indicam que a trajetória profissional decorre de identificações surgidas nas experiências primitivas da infância e de modificações identitárias da adolescência. Para os autores:

Assim, a escolha da profissão envolve, dentre vários aspectos, a eleição do indivíduo por um objeto interior danificado com a finalidade de repará-lo, processo relacionado à simbolização, manifestação psíquica elementar, que se refere à maneira pela qual o psiquismo expressa a fantasia (Shimada et al. 2012, p. 91).

Barreto e Aiello-Vaisberg (2007) realizaram uma pesquisa que revelou, conforme indicam, a existência de três campos psicológicos não conscientes que perpassam a escolha profissional, a saber, a dúvida, o desejo parental e a falta de confiança em si. Os autores discutem como esses elementos estão presentes nesse processo de modo intrínseco, tendo como pano de fundo a insegurança da vida cotidiana. Defendem que os adolescentes e jovens,

atualmente, são criados de forma diferente do modo mais tradicional, sem maiores responsabilidades, ocasionando uma grande diferença entre a infância e a adolescência, de modo que os indivíduos não são preparados para o futuro e, quando se torna necessário “enfrentar” a realidade, predomina o sentimento de insegurança, medo do porvir e a dificuldade em estabelecer metas.

Considerando os artigos pesquisados, ressalta-se que não foram encontrados artigos que abordam especificamente a influência da escola ou dos professores. Embora essa influência seja citada em alguns trabalhos (Pereira & Garcia, 2007; Nepomuceno & Witter, 2010; Silva, 2004), não é discutida a fundo em nenhum deles. Gramani e Scrich (2012) expõem a relação entre o bom desempenho em determinadas disciplinas na escola e a escolha profissional, mais especificamente, as autoras tratam da relação que os alunos estabelecem com a matemática e a escolha por cursos de engenharias. Contudo, não se discute o trabalho pedagógico ou o suporte da escola em termos educacionais, sendo que esses são elementos fundamentais para pensar a escolha profissional. Acrescenta-se que, a despeito da existência da Associação Brasileira de Orientação Profissional, que possui um periódico próprio, a Revista Brasileira de Orientação Profissional (RBOP), de publicação eletrônica, semestral, nesta pesquisa, não foram encontrados artigos desta revista que se refiram às influências no processo de eleição da profissão.

Desse modo, é possível considerar que os estudos realizados dizem respeito ao campo da individualidade, isto é, ao indivíduo e suas relações mais próximas, isoladamente. Salvo exceções (Silva, 2004), esse processo de escolha não é analisado a partir de uma perspectiva macrossocial, que inclui o movimento da sociedade e como o indivíduo se estabelece nela. Ainda que muitos artigos citem essa relação entre o indivíduo, o contexto familiar e a sociedade, as discussões não são elevadas à relação entre o singular (indivíduo), o particular (sociedade) e o universal (totalidade das produções humanas), sob uma perspectiva crítica. Assim, ressalta-se a necessidade de realizar uma discussão que abarque essas dimensões, sendo esse o objetivo das análises que seguem.

3.2 Liberdade individual *versus* lugar de classe: os condicionantes concretos da escolha profissional

Segundo o ideário neoliberal, a liberdade é natural ao ser humano. Tonet (2005) explicita que uma série de filósofos e pensadores tradicionais como Kant, Hobbes, Locke e Rousseau têm como princípio a ideia de que os homens são naturalmente livres e iguais. Nessa perspectiva, a liberdade está contida na possibilidade de um sujeito exercer sua vontade, isto é,

a ser e agir de acordo com os próprios interesses e nisso consistiria o livre-arbítrio. Logo, as desigualdades sociais observadas seriam provenientes dessa liberdade, pois cada um busca sua realização pessoal da maneira que lhe é possível, de modo que alguns conquistam mais e outros menos. Portanto, as desigualdades seriam legítimas, intrínsecas à liberdade e suprimi-las corresponderia a supressão do próprio homem em sua natureza livre. Friedman (2014), defendendo a correlação entre liberdade econômica e política e que ambas são tolhidas pelo Estado, expõe que a liberdade está ligada às inter-relações, pois um sujeito é livre na medida em que é independente em relação a outro, de modo que o que cada um faz com a sua liberdade é uma questão particular. Conforme o autor, o exercício da liberdade constitui o território da filosofia e da ética individuais, assim cada indivíduo pode, dentro dos limites da lei, julgar o que é ético, agindo de acordo com tal julgamento e se responsabilizando, também individualmente, por suas ações.

Nessa concepção, as relações se estabelecem do âmbito individual para o coletivo, o ponto de vista individual é a principal referência para as ações de uma pessoa, mesmo em uma sociedade que opera a partir da interdependência entre os homens. Essa noção fica explícita, por exemplo, quando Friedman (2014) trata do processo produtivo; para ele, a divisão do trabalho e a especialização das funções são necessárias para uso eficaz dos recursos materiais e pessoais existentes, de modo que as relações de produção necessitam da coordenação de um grande número de pessoas que executam pequenos processos. Nisso consistiria o grande desafio da organização social, isto é, conciliar a ampla interdependência com a liberdade individual, pois, de acordo com essa perspectiva, a liberdade é entendida como característica natural do ser humano, assentada na ideia de individualidade e independência.

Essas ideias foram, ao longo do tempo, sendo intensificadas, permeando os diversos níveis da vida humana e são radicalizadas com o movimento pós-moderno. A pós-modernidade propõe o fim da individualidade, no entanto, suas premissas levam a um movimento contrário, isto é, ocorre a intensificação e ampliação da individualidade. Conforme disserta Duarte (2012), a pós-modernidade anuncia a morte da individualidade, do indivíduo como portador de um núcleo, de uma identidade pessoal definida. A partir dessa ótica, “(...) todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural, também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade” (p. 198). Contudo, para esse autor, o pós-modernismo não se constitui como uma crítica à individualidade, mas pelo contrário, a radicaliza, uma vez que, ao negar a existência de parâmetros gerais, estruturas e núcleos, permite que cada indivíduo se recolha em seus próprios parâmetros, em sua própria existência, vivenciando a mais radical das

individualidades. Aquilo que é comum à sociedade é colocado em oposição ao indivíduo e a coletividade é entendida como limitante para o desenvolvimento do homem singular em suas peculiaridades.

Nesse sentido, o pós-modernismo, que a princípio propõe o fim da individualidade, acaba indo na direção oposta, caracterizando a sociedade como um espaço em que os homens têm por principal objetivo exercer a individualidade, pôr em prática as vontades pessoais. O outro, nessa sociedade, é obstáculo para a liberdade, sobretudo quando as vontades se confrontam ou quando os indivíduos almejam o mesmo objetivo. Nesse caso, uma das consequências desse movimento é a competitividade, em que objetivos em comum não são buscados em conjunto, mas por meio de confrontos. As condições socioeconômicas no sistema capitalista contribuíram para que a competitividade se tornasse o *modus operandi* no contexto macro e microssocial, estimulado pela ideologia neoliberal, o indivíduo precisa “vencer” aqueles que perseguem os mesmos objetivos que os seus. Esse pensamento adentra todas as relações humanas, todavia se torna mais expressivo no mundo do trabalho, devido à própria característica dessa instância, em que a oferta de mão de obra é sempre superior que a demanda de trabalhadores.

O sistema capitalista possui como característica estrutural a massa de reserva de trabalhadores, isto é, para que esse modo de produção funcione é necessário que haja uma quantidade significativa de desempregados, prontos para substituir outros trabalhadores pelo mínimo valor possível. Paiva (2000), discutindo a crise do trabalho assalariado e as transformações sofridas nesse âmbito, aponta que

A crise do emprego, a desregulação do mercado de trabalho a que estamos desde então assistindo, trouxeram à baila não apenas a reiteração do “direito ao trabalho”, mas também a ideia de que a luta pelo pleno emprego poderia significar o desejo ou a necessidade de “todo proletário fazer-se explorar” (pp. 49-50, destaque da autora).

A precarização do trabalho tem aumentado a níveis alarmantes e isso é possível graças ao fato de que os indivíduos precisam encontrar formas de garantia de subsistência e, ainda que um ou outro trabalhador se negue a sujeitar-se a tais condições, ele pode rapidamente ser substituído, como uma peça de uma engrenagem. Desse modo, a disputa entre os trabalhadores por um emprego é uma das maiores expressões da competitividade no âmbito do capital, à medida que envolve necessidades básicas, como a garantia da subsistência e necessidades subjetivas, como o reconhecimento social.

Ainda que essa competitividade se expresse mais intensamente no âmbito do trabalho, ela pode ser verificada muito antes desse período, pois já se instala no contexto escolar, incentivada pela mídia e pelo próprio mecanismo educacional. Já foi demonstrado aqui que, assim como o trabalho, a educação não está disponível igualmente para todos, sendo que muitos indivíduos experimentam a exclusão. Isto é, ficam à margem desse sistema, enquanto os demais travam intensa batalha para alcançar uma educação suficiente para colocá-los em condições de pleitear uma vaga no mercado de trabalho. No Brasil, o ensino superior é um exemplo significativo desse quadro, pois, tradicionalmente, as instituições públicas são consideradas de melhor qualidade, todavia o número de vagas dessas instituições no país está longe de satisfazer a demanda existente, de modo que são extremamente disputadas. Assim, desde a tenra idade, as escolas e, nesse caso, principalmente as que constituem a esfera do ensino privado, preparam os indivíduos para disputarem essas vagas, ou seja, desde muito cedo as crianças são estimuladas à competitividade, que se acirra cada vez mais, sobretudo na adolescência e juventude, período mais próximo ao vestibular e à entrada no mercado de trabalho.

Sobre esse aspecto, o Censo da Educação Superior 2016⁹, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que das 2.407 instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, apenas 296 são públicas, número que engloba universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica (CEFETs). Todas essas instituições juntas, no ano de 2016, ofereceram 572.122 vagas para cursos de nível superior (Inep, 2016). Tal número parece considerável quando analisado de forma isolada, mas, se comparado com o número de jovens na faixa etária entre 20 e 24 anos, idade em que comumente os indivíduos ingressam no ensino superior, torna-se irrisório, a saber, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população jovem entre 20 e 24 anos era de 17.245.190 indivíduos (IBGE, 2010).

Tais dados são aqui mencionados a título de ilustração para compreender a disparidade entre o número de indivíduos com possibilidades de ingressar no ensino superior e as vagas públicas oferecidas, pois, mesmo desconsiderando todas as demais faixas etárias que podem disputar essas vagas, é possível observar quão grande é a competição nesse âmbito. Facilmente se conclui que os que ingressam nessas instituições constituem uma parcela mínima da população e que a imensa maioria ficará sem acesso ao ensino superior público, dos quais uma parte recorrerá ao sistema privado e os demais ficarão, de fato, sem acesso ao ensino superior.

⁹ Por ocasião do levantamento dessas informações, os dados de 2017 não haviam sido divulgados ainda.

Além disso, vale acrescentar que o ensino superior é utilizado como exemplo, contudo, é sabido que muitos dos indivíduos que chegam à faixa etária supramencionada não estão sequer alfabetizados, foram excluídos do sistema de ensino em fase ainda muito precoce, ou nem chegaram a adentrá-lo, de modo que a esses são destinadas as atividades mais degradantes do processo produtivo, isto quando conseguem um emprego formal.

Dessa forma, o homem contemporâneo é moldado, desde a infância, a ser competitivo, compreende que seu sucesso só pode ser alcançado em detrimento dos demais e, para que isso ocorra, seu esforço, suas escolhas e suas ações são entendidos como determinantes. Nesse âmbito, a ideologia é o principal aliado do capitalismo, pois os indivíduos são levados a entrar nesse modo de funcionamento a partir das ideias incutidas desde a tenra infância, assimilam que o sucesso depende exclusivamente das escolhas feitas e do empenho na direção dos objetivos, ou seja, dependem apenas de si próprio, descolado do contexto em que se encontra.

A partir dessa perspectiva, a escolha é compreendida como um ato livre, em que se exercita a vontade particular, expressando a individualidade. O desejo intrínseco e o esforço pessoal dão conta de superar qualquer obstáculo posto pela realidade. O indivíduo pode ser e fazer o que sua imaginação permitir e seu desejo impulsionar, dependendo tão somente de si mesmo para alcançar seus objetivos. Bock (2010), tratando de como as ideias liberais incidem sobre o processo de escolha, aponta que, nessa concepção, a escolha é entendida como um fenômeno natural, de modo que o indivíduo pode fazer qualquer coisa, como escolher seu lugar na sociedade e sua possibilidade de consumo, pois suas escolhas lhe conferem poder. Nas palavras desse autor, ““(…) o indivíduo pode tudo”, a escolha sempre existe e o sujeito, independente da economia e das condições sociais que vive, sempre escolhe” (Bock, 2010, p. 46).

Entretanto, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, as concepções de liberdade e de individualidade e, portanto, de escolha, tal como defendidas pelo capitalismo, são ideológicas, pois partem da definição de liberdade e individualidade burguesas, isto é, próprias de uma época e de uma classe social e estendem-nas a todos os sujeitos de forma atemporal. Essa teoria explicita que o homem é social por natureza, ou seja, é a partir do contato e da relação com o outro que o indivíduo se desenvolve, portanto, depende das relações sociais para se estabelecer enquanto ser humano. Nesse sentido, a individualidade, como delineada pelo pensamento neoliberal, é ideológica, isto é, a ideia de que um indivíduo e a configuração de sua vida, de modo geral, são resultado unicamente de ações individuais, de sua força de vontade, dos seus pensamentos ou atitudes de modo isolado é, na verdade, uma falácia.

Ao discutir tal questão, Leontiev (2004) defende que as diferenças verificadas entre os indivíduos não têm origem intrínseca, genética ou orgânica, mas são originadas e mantidas socialmente. A humanidade atingiu níveis extremamente elevados de produção material e intelectual, apresentando grande avanço histórico, desde as artes, as ciências e a tecnologia, de modo que a relação entre os homens é mediada por signos e instrumentos cada vez mais sofisticados. Contudo, ainda que tal avanço seja atribuído à humanidade genericamente, essas produções materiais e intelectuais são distribuídas de maneira desigual entre os diferentes países. Além disso, no interior de cada nação, os indivíduos também não possuem acesso igualitário a todas estas produções e, assim, essa desigualdade no acesso aos bens culturais gera também diferentes condições de vida, diferentes modos de atividade mental e material e, conseqüentemente, diferentes níveis de desenvolvimento. Nas palavras do autor:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (Leontiev, 2004, p. 293).

Essas diferenças provocam uma ruptura entre as possibilidades do homem, de acordo com aquilo que a humanidade já atingiu e a pobreza do real desenvolvimento alcançado, principalmente quando se trata das classes populares, para quem, conforme o autor, a apropriação das aquisições da humanidade ocorre em níveis miseráveis.

Cabe então questionar a origem dessas diferenças que, no geral, se acentuam e provocam conseqüências em todos os níveis da vida humana. Marx e Engels (2001) cumprem o papel de elucidar a origem das classes sociais e de como elas são fatores determinantes na constituição dos indivíduos. Para os autores, essa configuração é histórica e tem início a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada. A divisão do trabalho promoveu, entre outras coisas, a separação entre produção e comércio, enquanto o comércio e seus negociantes em busca de produtos, instrumentos, matéria-prima e compradores, foram os responsáveis pelo contato entre as cidades. No caso dos burgueses de cada cidade que lutavam contra a nobreza do campo, estes passaram a se unir por interesses e inimigos em comum, formaram uma classe única que comportava todas as classes proprietárias e não mais se restringia a limites territoriais. Por conseqüência, forma-se, no lado oposto, o proletariado, isto é, a classe que abarca todos os não-proprietários, indivíduos que possuem apenas a força de trabalho para garantir a subsistência.

Essas são as duas principais classes sociais que, a despeito das transformações sociais, permanecem moldando de forma decisiva a vida dos indivíduos singulares. Sobre a formação dessas classes, os autores pontuam:

Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que devem travar uma luta comum contra uma outra classe; quanto ao mais, eles se comportam como inimigos na concorrência. Por outro lado, a classe torna-se, por sua vez, independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebem de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal; são subordinados à sua classe (Marx & Engels, 2001, p. 62).

Nesse sentido, a classe ganha independência em relação aos indivíduos, que ficam sujeitos aos seus ditames, sendo impossível desvincular-se dela, ou ainda, transitar de uma para outra por sua simples vontade. Desse modo, o indivíduo se relaciona com a realidade a partir do seu lugar de classe e pertencer a uma classe não depende da vontade ou consciência dos homens.

Leontiev (1978) ressalta a relevância do contexto real em que o indivíduo está inserido, pois este define sua atividade, que por sua vez determinará seu processo de desenvolvimento: “Se entende que a atividade de cada homem depende, ademais, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe tocam a sorte e de como vai se conformando as circunstâncias individuais que são únicas” (p. 67). Assim, parte da humanidade possui acesso aos conteúdos mais elaborados da cultura, da ciência e das artes, enquanto outros conseguem apenas ter acesso miserável à alimentação e moradia. Entre essas duas condições tão diferentes, inúmeras outras se estabelecem, diferenças essas que, no limite, constituem os instrumentos de que dispõem os indivíduos, o repertório de comportamentos que desenvolvem, as mediações de que participam ou, no limite, o próprio indivíduo. Alguns desses indivíduos possuirão maiores oportunidades e mais recursos para empreender uma atividade do que outros, tendo também maior possibilidade de sucesso.

A partir dessa concepção, não há oposição entre indivíduo e sociedade, existe sim uma unidade entre esses dois elementos, ou seja, uma relação de mútua influência e construção dialética. Dessa maneira, ao falar de escolha, deve-se primeiramente considerar o lugar em que “o indivíduo que escolhe” se encontra e quais as suas condições concretas de existência e de escolha, pois os indivíduos não partem do mesmo lugar de existência, e este ponto de partida

faz toda a diferença sobre seu caminho. Portanto, quando a responsabilidade do sucesso ou fracasso é remetida exclusivamente às ações individuais, ignora-se todo um amplo espectro de condicionantes externos que influenciam direta e indiretamente a vida dos sujeitos.

Um exemplo contundente, utilizando o contexto ao qual nos debruçamos neste estudo, é o vestibular. É ilusório acreditar que duas pessoas de origens diferentes têm as mesmas chances de conquistar uma vaga no ensino superior, uma vez que uma delas teve acesso ao ensino privado, enriquecido por meio de viagens, acesso a vasto material cultural, material de apoio como apostilas e cursos extracurriculares, instrumentos tecnológicos, professores altamente capacitados, infraestrutura adequada, entre outras condições favoráveis, enquanto a outra teve acesso ao ensino público pauperizado, sem qualquer adicional em sua formação. Ignora-se a história desses indivíduos e todo aparato ao qual um e outro tiveram acesso, que por sua vez contribuíram para a constituição deles em termos cognitivos, afetivos e sociais, instrumentalizando-os de formas diferentes para disputar tal vaga, de modo que o primeiro, claramente, terá maiores oportunidades, partindo de um ponto mais à frente em relação ao segundo.

Em vista disso, trata-se de uma concorrência desigual, cujo resultado é previsível: o indivíduo que teve menos oportunidades e instrumentalização precária pode até alcançar o mesmo objetivo que o outro, no entanto, seu caminho será muito mais árduo, pois ele “larga” em grande desvantagem. Desse modo, é possível inferir que as escolhas de um e outro possuem determinantes diferentes, assumindo também lugares diferentes na vida de cada um. Assim, ao falar de escolha, não se pode abstrair o contexto real do sujeito que escolhe, ainda que ele não seja o definidor do desenvolvimento humano, nem da trajetória pessoal de cada um, mas possui um peso significativo, tanto em termos de possibilidades quanto em termos de instrumentalização para seguir este ou aquele caminho.

A escolha profissional ronda o imaginário humano já na infância; é comum que as crianças sejam questionadas sobre o que querem ser quando crescer e, nesse sentido, as respostas são as mais diversas e muito relacionadas ao plano da fantasia, àquilo que encanta, que atrai a atenção das crianças. Não estão incluídos aí dados da realidade, tampouco importa o caminho necessário para exercer essa profissão. Com o passar do tempo, escolher uma profissão não é mais um processo simples, sobretudo na adolescência, fase em que o desenvolvimento psíquico permite a abstração necessária para compreender a trama política e econômica que envolve as relações humanas. Além do desejo ou do encanto por uma atividade, outras características são partícipes, incluindo a questão financeira, a localidade em que o

indivíduo se encontra e o acesso que ele tem aos materiais necessários para aprender e executar sua profissão, o mercado de trabalho, entre outros.

Um exemplo comumente verificado na população adolescente é o desejo pela medicina, profissão de grande estima social e reconhecimento financeiro. Formar-se em medicina no Brasil é um desafio à parte, trata-se de um dos cursos mais concorridos em todas as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Por exemplo, a Universidade Estadual de Maringá apresentou, no último vestibular (2018), a relação de 336,9 candidatos por vaga, sendo no total 4.380 candidatos para 13 vagas, no chamado “vestibular de inverno”, que ocorre na metade do ano¹⁰. Segundo dados da Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST, em 2017, o curso de Medicina da Universidade de São Paulo – USP oferecia 175 vagas e teve 18.563 inscritos, estabelecendo uma relação de 106 candidatos por vaga, ao passo que no curso de medicina ofertado pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, a relação estabelecida foi de 18.032 candidatos que disputavam 120 vagas, em uma relação de 150,2 candidato por vaga¹¹.

Portanto, para ser aprovado, o indivíduo precisa estar instrumentalizado para superar centenas de outras pessoas que disputam as mesmas vagas e tal instrumentalização é proveniente de um estudo de alta qualidade, horas de dedicação, material especializado, professores de apoio e inúmeros outros recursos. Além disso, os cursos de medicina em instituições privadas ainda possuem o agravante de, além de ser um dos mais concorridos, ser também um dos mais caros. De modo que, seguir a carreira de médico requer certo dispêndio financeiro do candidato ou de sua família, seja no financiamento do curso em si, ou de todo o percurso para ingressar em uma universidade pública.

É possível, então, inferir que as condições concretas, sobretudo a condição financeira, determina o futuro profissional de uma pessoa? Fazer tal afirmação é incorrer em um determinismo que este estudo rejeita. Entretanto, é necessário reconhecer que esse aspecto tem grande influência na vida de um indivíduo e que coloca o seu “ponto de partida” mais à frente ou atrás em relação aos demais, tornando o percurso mais fácil ou mais difícil. Com frequência, são observados exemplos lançados à mídia de indivíduos que, mesmo diante de todas as adversidades sociais e materiais, conquistaram lugares desejados, garantiram empregos ou vagas em vestibulares concorridos. Em geral, esses exemplos nutrem a ideia falaciosa defendida pelo neoliberalismo de que basta esforço e dedicação para conquistar suas metas, alimentando

¹⁰ Informações obtidas no site da Comissão do Vestibular Unificado, disponível em: <https://www.npd.uem.br/cvu/evento.zul?id=17>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

¹¹ Informações obtidas no site da Fuvest, disponível em: <https://www.fuvest.br/>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

a concepção de meritocracia. Contudo, tratam-se de exceções que não refletem a realidade e não podem ser utilizadas como parâmetros para os demais, pois seria culpabilizar o indivíduo por sua posição social. A realidade, sobretudo brasileira, é formada por indivíduos trabalhadores, cujo esforço e determinação estão sob os ditames das relações macrossociais políticas, econômicas e ideológicas que constituem grandes barreiras para que um sujeito possa desenvolver-se em termos psicológicos e materiais.

A despeito do exemplo citado, o exercício de qualquer profissão está condicionado por aspectos externos e, sendo assim, podem ser mais facilmente alcançados ou estarem extremamente distantes das possibilidades do indivíduo. Portanto, ao falar de escolha profissional, é necessário compreender o ponto de partida do indivíduo, isto é, o contexto em que ele se encontra, as mediações que ele recebe e os materiais e instrumentos a que ele tem acesso, não para determinar seu futuro, mas para, por meio da consciência de onde ele se encontra no contexto social, poder traçar metas e objetivos a partir da realidade. Considerando tal discussão, reafirma-se a ideia de que uma escolha não é puramente determinada pelo âmbito externo, os elementos subjetivos participam ativamente e influenciam a postura que o indivíduo assumirá diante do cenário de escolha profissional, cabendo aqui sua explanação.

3.3 Os condicionantes subjetivos da escolha

As escolhas às quais este estudo se refere vão além daquelas cotidianas, sobre a roupa a ser usada ou o melhor caminho para chegar a determinado lugar; ao invés disso, o objetivo neste estudo é discutir as funções executadas quando um indivíduo está diante de uma escolha que, no limite, acarretará consequências significativas à sua vida, como a escolha profissional. Essas discussões são necessárias, considerando que vivemos na Era da pluralidade, em uma sociedade cheia de influências, estímulos e opções, em que a pós-modernidade abriu caminho para o diverso, para a múltipla possibilidade de escolha. Entre o sim e o não, positivo e negativo, há uma infinidade de opções. Sobre esse aspecto, faz-se imperativo explicitar mais uma vez que muitos indivíduos, sobretudo aqueles advindos das camadas mais baixas da classe proletária, não possuem de fato toda essa pluralidade em suas relações e atividades. Entretanto, o pensamento ideológico proporcionado pelo sistema capitalista os convence de que essa realidade também lhes pertence e, portanto, também lhes diz respeito a questão da pluralidade de escolha, ainda que isso não se efetive na prática. Assim, diante de uma diversidade jamais vivenciada, escolher é, como aponta Bock (2006), um ato de coragem.

Ao escolher uma profissão, o indivíduo busca atender a uma necessidade objetiva de prover a vida, por meio da venda de sua força de trabalho, mas também procura atender às

necessidades “do espírito”, isto é, sanar desejos e expectativas subjetivas que podem ser as mais diversas possíveis, como a realização do sonho de infância, a satisfação da vontade dos pais, a realização de algo notável, a conquista de status social ou ainda de encontrar a felicidade, entre inúmeras outras necessidades que, conforme Leontiev (1978), estabelecem-se a partir da atividade dos indivíduos.

Tratar do âmbito subjetivo é condição fundamental para falar de escolha e isso significa abordar vontade, sentido, motivação, interesse, emoção etc., instâncias que constituem a personalidade humana. Entretanto, é necessário mencionar que, por meio dessa perspectiva, a personalidade e todos os seus elementos constituintes são formados a partir da atividade do indivíduo no meio social e material, conforme apontado por Leontiev (1978). De modo que, aquilo que é próprio do indivíduo, também está intimamente relacionado com o contexto, formado por meio da relação dialética que o homem estabelece com o seu entorno. Esse será o enfoque dado na discussão que se segue, buscando apontar os aspectos psíquicos que participam do processo de escolha e como eles se expressam. Desses elementos, destacam-se a motivação, elemento que impulsiona a escolha; o sentido e significado, responsáveis por caracterizá-la, isto é, pela postura assumida pelo indivíduo frente à tal situação e a autorregulação da conduta, função necessária para a execução da ação de escolher.

3.3.1. A motivação no processo de escolha

As atuações humanas são desencadeadas e orientadas por necessidades, ou seja, toda atividade desenvolvida pelo homem tem um “porquê”. Essa premissa inclui as escolhas, pois se tratam de atos deliberados, intencionais, que se pautam em diversos processos psíquicos e que, em geral, objetivam um fim. Desse modo, para além dos condicionantes objetivos presentes na realidade concreta, é necessário atentar para os condicionantes subjetivos, pois são eles que determinam como o indivíduo lida com a realidade. Compreender os condicionantes subjetivos que mobilizam uma escolha é, no limite, apreender o fenômeno da escolha profissional para além da aparência, o caminho psicológico que possibilita a tomada de decisão, pois cada pessoa assimila o plano social de um modo específico. E, nesse sentido, para tratar do aspecto psicológico da escolha, é indispensável a discussão sobre a motivação, responsável por orientar a atividade.

Uma escolha não pode ser considerada um processo mecânico ou instintivo, pois trata-se de um movimento que inclui atividade de variadas funções psicológicas superiores, entre elas, a imaginação, o raciocínio lógico, a abstração, o controle da conduta, o aparato emocional e outras. Além disso, uma escolha, por mais simples que seja, evoca a história do indivíduo,

suas vivências e experiências. Assim, conforme Aguiar (2006), para compreender uma escolha, é necessário buscar por aquilo que mobiliza o sujeito, o sentido da atividade. Como ela explicita:

No que se refere à negação da perspectiva racionalista, vemos como fundamental, para a compreensão das escolhas, o entendimento do significado e da importância do que denominamos a unidade contraditória entre o simbólico e o emocional. As emoções não são, portanto, compreendidas como efeitos, mas como elementos constitutivos da subjetividade humana, sendo assim, essenciais para a compreensão da escolha. Trabalhamos com a idéia da indissociabilidade entre objetivo/subjetivo e entre afetivo/cognitivo, correndo o risco de se fechar definitivamente o caminho para a explicação das determinações do próprio pensamento, caso isso não seja feito (Aguiar, 2006, p. 15).

Assim, as emoções, isto é, o reflexo subjetivo formado na relação entre o objeto e as necessidades e interesses do indivíduo, as motivações e tudo aquilo que mobiliza o sujeito devem ser levados em consideração tanto por aqueles que pretendem entender o processo de escolha, como por aqueles que necessitam escolher. Como afirma Aguiar (2006), esse processo é multideterminado e “(...) como primeiro passo para a compreensão do processo de escolha, destacamos a necessidade de considerarmos a relevância da esfera motivacional” (Aguiar, 2006, p. 15).

Para Leontiev (1978), os motivos estão intrinsecamente relacionados às necessidades, isto é, o homem desempenha uma atividade a fim de satisfazer uma carência que pode ser objetiva, como a fome, ou subjetiva, como a busca por reconhecimento. Nessa mesma direção, Aguiar (2006) explicita que “Portanto, podemos afirmar que nossos desejos provêm de nossas necessidades, ainda que não elejamos o que nos é necessário e, em última instância, podemos dizer que pensar sobre nós mesmos significa pensar sobre nossas necessidades” (p. 16).

Destarte, necessidade e motivo não coincidem imediatamente, uma necessidade não conhece seu objeto até que seja satisfeita pela primeira vez, somente a partir daí o objeto de satisfação e a própria satisfação se tornarão um motivo. Em poucas palavras, toda atividade humana é eliciada e dirigida por um ou mais motivos, no qual uma ou mais necessidades são objetivadas, mesmo que o indivíduo não tenha consciência disso. Nem sempre os motivos de uma atividade são reconhecidos pelo sujeito, de modo que ela pode parecer casual ou a motivação apontada pode não ser a verdadeira. Aguiar (2006) explica:

É fundamental ressaltarmos que, pelas características do processo de configuração, o sujeito não tem, necessariamente, o controle e, muitas vezes, a consciência do movimento de constituição de suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não necessariamente intencional, tendo nas emoções um componente fundamental (p. 16).

Assim, não raro, o indivíduo não terá clareza dos motivos que o impulsionam. Sobre esse aspecto, Leontiev (1978) atesta a existência de motivos inconscientes. Entretanto, é necessário ressaltar que, a partir da perspectiva materialista histórico-dialética da qual o autor parte, a ideia de inconsciente não se assemelha ao inconsciente proposto por Sigmund Freud (1856-1939), demonstrando que é possível falar em processos inconscientes sem recorrer à concepção metafísica de uma instância absoluta, separada da consciência e que, de modo indireto, a domina. Para Leontiev (1978), trata-se de um nível diferenciado da consciência, que mantém relação dialética com ela e está diretamente relacionado com a atividade do indivíduo. Ele explica:

O fato de que existem motivos inconscientes não expressa de modo algum um princípio especial escondido nas profundezas da psiquê. Os motivos inconscientes têm a mesma determinação que qualquer reflexo psíquico: a existência real, a atividade do homem no mundo objetivo. Inconsciente e consciente não se opõem; são apenas formas e níveis diferentes de reflexo psíquico em estreita correlação com o lugar que aquele que é refletido ocupa na estrutura da atividade, no movimento de seu sistema (Leontiev, 1978, p. 159).

Dessa maneira, os motivos inconscientes são relevantes e precisam ser considerados em situação de análise, pois originam-se na atividade e influenciam-na de forma dialética. Além disso, conforme Leontiev (1978), em geral, quando vários motivos coexistem, eles podem ter “pesos” diferentes. Podem se manifestar em dois níveis: os primeiros são aqueles que induzem a atividade e lhe conferem sentido pessoal, são motivos geradores de sentido, ao passo que outros motivos impulsionam a atividade, mas não têm a função de formação de sentido, são motivos-estímulo. Desse modo, os motivos se organizam em esferas hierárquicas que são formadas “(...) pelas conexões que a atividade do sujeito provoca, por suas mediações e, por

essa razão, são relativas” (Leontiev, 1978, p. 158). Assim, os motivos geradores de sentido sempre estarão no topo da hierarquia, influenciam aspectos subjetivos dos indivíduos, satisfazem necessidades autênticas e estão envoltos em sentimentos, afetos e emoções. Justamente por estarem relacionados à atividade dos indivíduos, esses motivos não são os mesmos para todos, o que se apresenta como motivo gerador de sentido para um indivíduo, pode se caracterizar como motivo-estímulo ou ainda nem se efetivar como motivo para outro. Desse modo, as atividades humanas são motivadas das mais variadas formas que só encontram explicação a partir da história do sujeito e de acordo com a atividade e as mediações que este desenvolve.

Uma escolha ocorrerá com base nessa organização hierárquica dos motivos, ainda que estes não sejam facilmente evidenciados, assumindo aparência aleatória. Desses motivos, os mais genuínos são aqueles que geram sentido, no entanto, os motivos-estímulos também são capazes de orientar uma escolha e, com frequência, são a maioria ou os únicos. Por exemplo, quando um indivíduo desempenha uma atividade visando apenas o retorno financeiro, trata-se de um motivo-estímulo, pois a atividade em si não é interessante ao indivíduo, e tão logo ele pare de receber por ela, não a executará mais. Uma escolha consciente requer que o indivíduo atente para os motivos que o impulsionam em determinada direção, em outras palavras, significa perguntar e compreender a resposta para a pergunta “por quê?”. Por que escolher esta ou aquela profissão? Por que me interesso por esta ou aquela área? E, buscando responder estas questões de modo adequado, as explicações nunca são apenas de ordem pessoal, ainda que elas existam e tenham peso significativo. Dizer “porque sim”; “porque eu sempre gostei”; “porque nasci para isso” não esgota os motivos, sequer os expõe.

Conhecer os motivos que impulsionam a escolha profissional é um passo importante para compreender esse processo para além da aparência. Entender o que atualmente move os adolescentes, quais são suas necessidades, desejos, sonhos, é conhecer a outra ponta do processo. A primeira, como já discutido, constitui-se por “de onde os adolescentes partem”, a segunda se caracteriza por “onde querem chegar”, no meio dessas duas instâncias está o processo, o trajeto a ser cursado pelos indivíduos, o qual deve ser tomado criticamente a partir da realidade localizada no tempo e na história, isto é, quais são os recursos disponíveis e que precisam ser aproveitados pelo indivíduo, quais os obstáculos a serem enfrentados, as potencialidades e as características que precisarão ser desenvolvidas ao longo do processo. Vale acrescentar que os motivos geradores de sentido, em geral, são minoria no repertório do homem, contudo, são os que mobilizam a atividade diretamente, sem precisar de qualquer outro adicional, têm ressonância na instância emocional e, no limite, proporcionam desenvolvimento

e realização ao homem. Assim, discutir-se-á como se constitui o sentido pessoal de um indivíduo, bem como sua relação com o significado gerado socialmente, na direção de compreender como esses elementos estão presentes na situação de escolha.

3.3.2 Significado social e sentido pessoal

Os sentidos, próprios de cada indivíduo, são formados por meio da atuação deste na realidade, ao mesmo tempo que também modulam essa atuação, em uma relação dialética. Conforme Bock (2010), são eles que possibilitam a apreensão do mundo social, não como algo externo, mas como realidade interna, isto é, colocam o indivíduo em relação subjetiva com o mundo circundante, transformando o social em psicológico. Tais sentidos não ocorrem ao acaso, tampouco são atribuídos propositalmente, mas possuem íntima relação com os significados, de ordem social, com os quais o indivíduo tem contato, pois ainda que essas categorias sejam diferentes, não podem ser entendidas separadamente.

Leontiev (1978) explicita que as imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico formado por meio da atividade humana e, para o homem, essas imagens adquirem nova qualidade a partir do momento em que são significadas, isto é, a partir do significado essas imagens são expressas na consciência. Nas palavras do autor: “os *significados* são ‘formadores’ primordiais da consciência humana” (p. 110, destaques do autor). Para explicar a importância dos significados para o desenvolvimento da consciência no homem, o autor aponta que os indivíduos surdos e cegos não deixam de desenvolver a consciência, ainda que esta seja pobre em relação à trama sensorial, contudo, quando um indivíduo é privado da comunicação e, portanto, dos significados sociais transmitidos por meio dela, não há o desenvolvimento da consciência tal como a conhecemos.

Em outras palavras, os objetos e fenômenos da realidade só existem enquanto produção cultural porque adquirem significado social, é por meio dele que os usos e costumes podem ser transmitidos de geração em geração, conseqüentemente, um indivíduo só se torna parte da comunidade que habita ao partilhar desses significados, formados e transmitidos por meio da linguagem. Logo, os significados só se tornam efetivos ao serem comunicados e apropriados por um grande número de pessoas, assim passarão a existir na consciência individual. Apesar de serem mais fixos que os sentidos, os significados também são mutáveis, isto é, vão sendo modificados ao longo do tempo e conforme são compartilhados.

Dessa maneira, entende-se que os significados são uma dimensão fundamental da existência humana, por meio deles os indivíduos conseguem compreender uns aos outros e estabelecer uma relação. No entanto, segundo expõe Leontiev (1978), para além do significado,

os elementos e fenômenos podem se apresentar à consciência individual de modo distinto, a depender das circunstâncias, do contexto e da história de cada pessoa, sendo necessário diferenciar o significado social do sentido pessoal. Logo, os elementos possuem um significado socialmente dado que independe dos aspectos particulares, cabendo ao indivíduo apenas assimilá-lo. Mas também adquirem sentido pessoal, este, sim, atribuído por cada indivíduo a partir de suas próprias vivências. Sobre a relação que essas duas categorias estabelecem, Aguiar e Ozella (2013) esclarecem:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (p. 304).

O sentido possui base afetiva, representa a conversão do objetivo em psicológico, permite que o indivíduo assimile o mundo social, constituindo o âmbito psicológico na relação estabelecida entre sujeito e sociedade, pois é elaborado pelo indivíduo de acordo com suas vivências. Entretanto, também está vinculado ao meio. Para Bock (2010), a produção do sentido está vinculada à qualidade do âmbito social em que o indivíduo se encontra, “(...) o ambiente cultural determina o sentido produzido, assim como esse sentido determina o ambiente cultural (...)” (pp. 47-48). Aguiar e Ozella (2013) sintetizam a ideia e indicam que falar em sentido é falar de subjetividade, da unidade afetivo-cognitivo, que se estabelece a partir da apropriação ativa do significado.

Haja vista as condições históricas e sociais dos indivíduos, com frequência, sentido e significado de um mesmo fenômeno não coincidem ou sequer se assemelham. Leontiev (1978) explica que “Em determinadas condições, a falta de coincidência entre sentidos e significados na consciência individual pode assumir o caráter de verdadeiro estranhamento entre eles, e inclusive de antagonismo” (p. 118). Essas diferenças possuem implicações sociais, pois, devido à sociedade capitalista ser estratificada, é comum que algo adquira sentido semelhante para as pessoas de uma mesma classe e que possuem vivências similares, visto que, conforme explicitado, o lugar de classe condiciona as mediações, experiências e atividades dos indivíduos, que participam da constituição dos sentidos. Dessa maneira, esse sentido pode se tornar o significado social naquele contexto e, não raro, ser inculcado às demais classes, ainda

que não reflita a realidade de todos os indivíduos. Isso ocorre porque os significados são assimilados do exterior, por meio da comunicação. Para o autor, “É isto que cria a possibilidade de introduzir em sua consciência, de impor-lhe representações e ideias distorcidas ou fantasiosas, incluindo aquelas que não têm base alguma em sua experiência real, vital” (Leontiev, 1978, p. 121).

A classe dominante consegue, com facilidade, impor suas ideias, conforme afirmam Marx e Engels (2001), pois detendo os meios de produção material, detém também os meios de comunicação e de produção científica, usufruindo dessas vias para disseminar suas concepções, de tal modo que passam a ser entendidas como as únicas possíveis. Dessa forma, os significados não estão disponíveis para que os indivíduos os escolham e assimilem, eles são impostos, penetram na vida e na consciência dos indivíduos, que, por sua vez, assumem este significado como sendo coerente com suas necessidades e vontades, acentuando a dominação material e ideológica de uma classe sobre a outra.

Assim, os significados também participam da formação dos sentidos pessoais. Leontiev (1978) expressa que os significados socialmente elaborados passam a habitar a consciência individual “(...) em uma espécie de vida dual” (p. 114), isto é, constituem parte do sentido. Para explicar como sentido e significado se organizam, o autor apresenta o exemplo das notas escolares em que os estudantes compreendem claramente o significado das notas das provas e as consequências que elas trazem, e nisso se constitui o significado social. Entretanto, a nota pode representar algo diferente à consciência de cada estudante, enquanto para um pode ser uma passagem ou um obstáculo na direção da profissão escolhida, para outro, as notas podem se constituir como uma forma de ser reconhecido pelos pais ou colegas, entre inúmeras outras possibilidades, explicadas pela história de vida de cada um. Para o autor, o sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim da atividade, ou seja, para encontrar o sentido de algo, é necessário conhecer seu motivo, pois são eles que geram sentido, conforme discutido anteriormente.

Bock (2010) discorre sobre a importância de atentar para o sentido atribuído à escolha profissional pelos próprios sujeitos, pois o significado é apenas uma das dimensões que constituem o sentido.

Os sujeitos constroem sentidos a partir de suas vivências, do significado do discurso, da ideologia dominante e de suas necessidades. O sentido é irredutivelmente pessoal, único, mas carrega consigo elementos da vida social, coletiva. É 100% social, mas também é 100% individual. Compreendê-lo permite dar visibilidade aos modos de

construção das escolhas individuais. Permite compreender a relação da ideologia, que vigora e domina na sociedade, e as suas formas individuais de ser, como sentido (Bock, 2010, p. 44).

Nessa direção, Aguiar (2006) aponta que o processo de constituição das necessidades, motivos e sentidos ocorre de forma simultânea e mutuamente determinada, sendo apropriado apenas parcialmente pelos indivíduos. Ela acrescenta:

Esses momentos de configuração de sentidos e de motivos para a ação, constituem-se numa síntese integradora, num momento novo, numa nova configuração; quando uma subjetividade (com suas necessidades historicamente constituídas) depara-se, na atividade, com uma situação particular, com toda sua riqueza ou não de informações e decide por um caminho (Aguiar, 2006, p. 19).

A escolha profissional constitui, frequentemente, o primeiro momento em que os indivíduos são compelidos a se aterem, conscientemente, a essas questões, isto é, precisam compreender os motivos e sentidos a fim de estabelecer uma ordem de escolha. Por isso, não raro, é um momento de grande desgaste emocional, podendo, inclusive, gerar certa angústia, pois esses elementos, ditos subjetivos, precisam ser colocados em concordância com elementos da realidade, aspectos concretos da existência de cada sujeito. Essa exposição evidencia a complexidade da escolha profissional em que estão envolvidas funções psicológicas, experiências, questões sociais que se interpõem e se influenciam, exigindo do indivíduo grande esforço no sentido de operar com suas máximas capacidades para compreender e superar esse momento.

Diante de múltiplos condicionantes, é possível falar em escolha profissional? Bock (2010) busca responder a essa questão considerando a importância da realidade concreta tanto quanto a das questões subjetivas e afirma que é possível falar em escolha, entretanto, ela é modulada por diversos aspectos. Nas palavras do autor:

O sujeito escolhe e essa escolha é um momento de seu processo pessoal de construção de sentidos. Mas essa construção utiliza como recurso ou matéria prima não só a irreduzível existência singular dos sujeitos, suas experiências e os afetos que dedica a cada momento vivido, mas o conjunto de significações e de formas de relacionamento e produção social em que acontecem e que circunscrevem as experiências vividas pelo

sujeito. A vida social, na qual estão os determinantes importantes das escolhas profissionais, como a ideologia dominante, as formas de trabalho, o funcionamento do mercado, o papel da educação, os valores, os grupos de pertencimento, não é algo externo ao indivíduo. Ao construir sentidos subjetivos sobre a escolha ou sobre o futuro profissional, o sujeito estará também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. Sujeito e sociedade são âmbitos de um mesmo processo. O sujeito escolhe e, para compreender seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido (Bock, 2010, p. 48).

Portanto, o indivíduo escolhe, mas essa escolha será modulada de acordo com sua realidade, com suas experiências e sua atividade. Ter consciência de que essa escolha não é livre, tal qual defende a ideologia neoliberal, é essencial para que o adolescente conheça os desafios que enfrentará em seu percurso, visto que ter clareza sobre eles torna mais possível a sua superação ou ainda permite que o indivíduo compreenda que sua atuação na realidade não depende exclusivamente dele, de seu esforço e determinação, mas está condicionado a questões ideológicas, políticas, culturais de modo geral.

O processo de escolha profissional é, em sua máxima expressão, um processo de tomada de consciência de si, da realidade concreta e social, de tudo que envolve o indivíduo. Por esse motivo, o pensamento conceitual é fundamental e o momento da escolha profissional é uma oportunidade para que ele seja colocado em exercício de modo mais expressivo. Mas nesse processo tão complexo não basta apenas a tomada de consciência em si, é necessário que haja objetivação, isto é, o que foi pensado e planejado deve ser executado na realidade para que a escolha se efetive, nesse sentido, ganha destaque nesta análise a autorregulação da conduta, discutida a seguir.

3.3.3 Autorregulação da conduta: o exercício da vontade

A vontade ou volição está intrinsecamente ligada à capacidade de controlar os impulsos e regular a conduta. Conforme Anjos (2013), a qualidade das mediações culturais capacita o ser humano a dominar sua conduta por meio do domínio das funções psicológicas superiores, sendo capaz de desenvolver o controle de seu próprio comportamento, estabelecer objetivos e atuar na realidade com o intuito de alcançá-los. As funções psicológicas superiores são aquisições exclusivamente humanas, desenvolvidas por meio da articulação entre o uso de instrumentos materiais e psicológicos, e estão sob o domínio consciente do homem. Vygotski (2000) busca

desmistificar a tese tradicional de que tais funções são naturais, isto é, desenvolvem-se independente do contexto e das mediações oferecidas ao indivíduo. Para o autor, essa é uma concepção unilateral, pois desconsidera o desenvolvimento histórico e social do psiquismo humano, pois ele entende que as mediações estabelecidas ao longo da vida e as atividades desempenhadas são responsáveis por prover esse desenvolvimento.

As funções psicológicas superiores: percepção semântica, atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual, imaginação etc. se desenvolvem por meio do uso de instrumentos e signos que, conforme já discorrido, são ferramentas materiais e simbólicas, respectivamente, que se constituem como dispositivos sociais e têm como função o domínio dos processos próprios ou alheios. Conforme Vygotski (1930), por meio dos signos e instrumentos, o comportamento humano passa da reação imediata para a conduta mediada, ascendendo a um nível superior de atuação no meio material e social. Eles atuam sobre o psiquismo, resultando em comportamentos culturais, superando o nível puramente biológico e instintivo de comportamento. Desse modo, essas funções são voluntárias, isto é, estão sob domínio da consciência humana.

Nesse sentido e de acordo com Vygotski (2000), a principal forma de expressão do domínio da conduta é a escolha, que é a essência do ato volitivo, isto é, o ato determinado pela consciência e guiado pela intenção do indivíduo. O autor discorre sobre a volição e como ela se expressa na capacidade de eleição consciente que, para ele, está intrinsecamente relacionada e depende do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Buscando compreender tal processo, Vygotski (2000) realiza experimentos sobre o ato de escolha em crianças e, a partir dos resultados, explicita que a reação eletiva pode se dar principalmente por meio de dois fatores: a atenção e a memória, ainda que, evidentemente, essas funções não atuem de forma isolada. Nas reações eletivas, com base na atenção, os estímulos externos que conduzem à escolha possuem relação clara e cabe ao indivíduo apenas discerni-las, ao passo que nas reações eletivas baseadas na memória os estímulos externos não possuem relação explícita e a criança deve estabelecer as relações entre eles.

Todavia, o autor menciona ainda uma terceira classe, a eleição livre, em que não há estímulos externos que orientam a escolha e a própria criança deve criá-los. Esse terceiro tipo se configura, em geral, como uma escolha cujas opções possuem igualmente fatores agradáveis e desagradáveis, positivos e negativos, tornando a eleição mais difícil e, nesse contexto, o autor relata que em seus experimentos era comum que as crianças utilizassem a sorte, principalmente diante de algumas condições específicas, como explicita:

Descobrimos que a complexidade dos motivos, a dificuldade de escolha e, acima de tudo, a existência de momentos emocionalmente muito atraentes ou repelentes contribuem para o uso da sorte da criança com mais frequência, o mesmo ocorre quando, em ambas as séries, os motivos são muito diversificados e é difícil compará-los uns com os outros, quando sua apreciação emocional parece estar localizada em diferentes planos, ou seja, quando os motivos são direcionados para diferentes instâncias da personalidade da criança, a escolha natural é retida e a criança concede sua decisão de bom grado aos dados¹² (Vygotski, 2000, p. 287).

Nesse sentido, o autor evidencia que diante de uma situação em que as opções possuem valor semelhante, positiva ou negativamente, a criança em tenra idade, cujo desenvolvimento cultural ainda está se iniciando, relegará a escolha à sorte. Enquanto que aquela que já se apropriou do repertório cultural é capaz de introduzir motivos auxiliares à situação, que orientarão a escolha. Esse indivíduo tem possibilidade de não mais agir a esmo, mas pode elaborar uma linha de raciocínio relacionando suas opções a outros elementos. Isto não significa que serão escolhas melhores ou mais acertadas, mas farão sentido para o indivíduo ao passo que ele poderá explicar porque optou por um e não por outro.

Os motivos auxiliares são externos, isto é, provenientes do meio, cabendo ao indivíduo atribuir sentido a eles, de modo que venham a auxiliar na mediação da relação entre a vontade humana e o controle da conduta. Vygotski (2000) entende que a vontade não pode ser compreendida como desvinculada da realidade, pois está submetida a motivos externos e, diante de uma situação que requer escolha, o homem, diferente do animal, possui capacidade cognitiva para reconhecer a situação, empregando recursos externos para solucioná-la. Uma vez que é capaz de conscientizar o contexto e compreender os determinantes, o ser humano possui liberdade para realizar intencionalmente qualquer ação, como introduzir motivos auxiliares originados culturalmente a uma situação, tal qual o caso do uso de uma moeda lançada ao alto para que a decisão seja determinada de acordo com a face que cairá para cima. Esses motivos auxiliares podem ser mais ou menos complexos de acordo com a própria situação, abarcando desde o uso de uma moeda até um percurso de vida, em que o indivíduo traça suas metas e objetivos baseado em motivos auxiliares complexos e que se interligam.

Toassa (2004), na mesma direção de Vygotski (2000), explicita que uma criança que está diante de uma situação em que os motivos estão equilibrados, tornando a escolha difícil,

¹² Os dados representam as escolhas realizadas ao acaso, com base apenas na sorte.

pode utilizar os signos para representar as opções, isto é, a criança é capaz de compreender o contexto e a necessidade de escolha, mesmo que em nível elementar. Evidencia-se aí o fato de que o homem eleva-se em nível superior ao do animal por possuir à sua disposição o aparato histórico-cultural, como os signos e os instrumentos que medeiam e orientam a ação humana, capacitando o homem física e cognitivamente para lidar com situações complexas.

Logo, para dominar a conduta, é necessário dominar os estímulos que a influenciam, pois a vontade do homem não atua sobre seu comportamento diretamente, mas age sobre os estímulos e estes, sim, influenciam a conduta humana. São os motivos auxiliares criados pelos indivíduos que irão influenciar no processo de tomada de decisão, orientando a vontade. O autor expõe:

O homem, utilizando o poder das coisas ou estímulos sobre sua conduta, passa a dominar seu próprio comportamento através deles, agrupando-os e confrontando-os. Dito de outro modo: a imensa peculiaridade da vontade consiste em que o homem não tem poder sobre sua própria conduta, à exceção do poder que tem as coisas sobre ela. O homem, no entanto, subordina o poder das coisas sobre sua conduta, o põe a serviço de seus objetivos e as orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influencia assim sobre seu próprio comportamento, o subordina a seu poder (Vygotski, 2000, p. 292).

A vontade mantém estreita relação com as condições concretas de vida, isto é, com a realidade, pois, para que o homem seja capaz controlar seu comportamento, deve atuar na realidade em direção a trabalhar com os instrumentos e signos disponíveis, que, por sua vez, irão capacitá-lo e instrumentalizá-lo a controlar seu comportamento. Dessa forma, o controle da conduta humana ocorre de forma mediada, em que os estímulos serão transformados em motivos e, conforme afirma o autor, uma escolha ocorre a partir do confronto desses motivos. Compreender esses motivos, as necessidades que os sustentam e a relação com a realidade constituem a liberdade, pois:

A liberdade não consiste em uma independência imaginária com respeito às leis da natureza, e sim no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, de exigir sistematicamente que essas leis da natureza atuem para determinados fins. Isso se refere tanto às leis da natureza exterior quanto às leis que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só

mentalmente podemos dissociar, mas não na realidade. **O livre arbítrio, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto** (Marx & Engels, tomo 20, p. 116. Apud Vygotski, 2000, p. 300, grifo meu).

Assim, o livre arbítrio significa, nessa perspectiva, compreender, primeiramente, a necessidade de escolher e, em seguida, compreender os fatores e as possibilidades presentes, para realizar uma escolha consciente; no limite, isso significa compreender a totalidade do contexto, incluindo as relações macrossociais: a política, a economia, as relações de trabalho, o âmbito da moral e da ética e como todos esses fatores estabelecem relação com a vida cotidiana do indivíduo singular. Para garantir sua liberdade, é necessário que o indivíduo compreenda quais são as relações que incidem sobre ele, as influências, as consequências reais de sua conduta. De acordo com o autor, “A liberdade humana consiste precisamente em que pensa, quer dizer, em que toma consciência da situação criada” (Vygotski, 2000, p. 288). Vale acrescentar que essa tomada de consciência só é possível devido ao pensamento conceitual, como aponta Anjos (2013). Para o autor, essa instância possibilita o salto do nível das vivências ao nível do conhecimento, da espontaneidade à liberdade, entendida como o conhecimento das necessidades e como capacidade de realizar projetos, de desempenhar atividade voluntária e de reconhecer possibilidades.

Essa concepção pauta-se nas premissas de Vygotski (2000), que assevera:

O experimento mostra que o livre arbítrio não consiste em ser livre de motivos, sim que consiste em que a criança tome consciência da situação, consciência da necessidade de escolher, que o motivo se impõe, e que a sua liberdade no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica. A criança domina sua reação eletiva, mas não no sentido de que ela anula as leis que a governam, mas no sentido em que a domina de acordo com a regra de F. Bacon, ou seja, sujeitando suas leis (Vygotski, 2000, p. 289).

Engels (apud Vygotski, 2000) compara o domínio da natureza externa ao domínio da natureza interna, indicando que a liberdade consiste, nos dois casos, em conhecer as necessidades e, portanto, os motivos que se apresentam. Assim, a tomada de consciência de todos os elementos que compõem a situação de escolha é aspecto fundamental nesse processo, pois é dessa forma que o indivíduo irá compreender quais são os elementos que realmente se apresentam como uma possibilidade de escolha, o que é possível diante de sua realidade.

Conforme já discutido, a ideologia neoliberal defende que todo homem possui todas as possibilidades, independente de qualquer condição que não seja a sua vontade, nesse sentido, impera a lógica do “querer é poder” em qualquer situação. Isso não corresponde à realidade, uma vez que o indivíduo está submetido a uma série de condições materiais, sociais e, porque não, psicológicas, que, ainda que não determinem a conduta do homem, possuem forte influência sobre ela. Os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora são, evidentemente, aqueles que menos possuem liberdade de escolha, isso pode ser verificado, em primeiro lugar, pelo fato de que estes não possuem escolha sobre a venda da sua força de trabalho, mas são obrigados a fazê-lo. Conforme Toassa (2004):

(...) a falsa escolha colocada é entre morrer ou viver explorado – dizemos “falsa escolha”, porque nos parece que a defesa da vida acaba (quase sempre!) sendo a única opção razoável. Não há “livre-necessidade”, para usar uma expressão espinosana, se a necessidade de sobrevivência deforma e descaracteriza todas as outras necessidades, sobrepujando-as pela carência de opções na realidade concreta (pp. 8-9).

Assim, a grande maioria dos indivíduos cujo pensamento e compreensão da realidade são deturpados pela ideologia neoliberal não apreendem a sua realidade no seu sentido estrito. Não entendem a relação de classes a que estão subordinados e como isso afeta suas vidas singulares e, quando escolhem, é comum que o façam com base em uma realidade da qual não compartilham em toda sua extensão. Portanto, não há escolha livre no sentido de ser descolada da realidade e pautada tão somente nos aspectos internos do homem. Toassa (2004) se dedica a analisar o conceito de liberdade em Vygotski e explica que, para este autor, a liberdade é um fenômeno ontogenético indissociável das relações sociais e que “conhecer as condições necessárias para a livre-escolha é um passo necessário para analisá-la e mediar seu processo de constituição” (p. 8). Concordando com Vygotski sobre o fato de que as escolhas são condicionadas por aspectos externos, a autora elenca alguns deles, por exemplo a linguagem; a necessidade objetiva de escolher entre motivos significativos¹³; a possibilidade de estabelecer os fins das próprias ações; uma relação ativa com os objetos de escolha, atribuindo novo sentido consciente aos motivos existentes; um nível de domínio das funções psíquicas superiores ao

¹³ Toassa (2004) explicita que a necessidade de escolher se impõe quando os motivos são significativos, isto é, possuem algum valor para o indivíduo e, no limite, são conflitivos entre si, não podendo o indivíduo optar por todos eles.

menos correspondente à idade pré-escolar superior e à aprendizagem sociocultural das ações humanas com instrumentos.

Desse modo, a liberdade de escolha da qual trata Vygotski (2000) contrasta com a ideia de liberdade postulada pelo capitalismo. Enquanto esta supõe que os indivíduos podem fazer tudo o que quiserem, independente do outro e do meio, ou ainda coloca o meio social em oposição ao indivíduo, como se este fosse limitado por aquele. A concepção de liberdade postulada por Vygotski (2000), ao contrário, propõe que um indivíduo só pode ser livre ao conhecer e compreender o meio em que se encontra, reconhecer as influências que sofre, tanto objetivas quanto subjetivas, isto é, ter consciência de si e do outro. Nesse sentido, indivíduo e sociedade funcionam enquanto unidade dialética, em que um depende do outro para se constituir.

Os experimentos acerca do domínio da conduta realizados por Vygotski (2000) tratam do processo de escolha em crianças, contudo, ao falar de escolhas profissionais, os sujeitos implicados são, em sua maioria, adolescentes e jovens, isto é, indivíduos que, conforme discutido, estão vivenciando grandes transformações psíquicas. E, a partir da revolução causada pelo pensamento conceitual, o indivíduo conquista maior capacidade de regulação da conduta, principalmente no sentido de controlar os impulsos e direcionar a vontade a uma meta de longo prazo. Nas palavras de Vygotski (2006):

Portanto, o novo que subjaz no desenvolvimento de todas as funções psíquicas nesta idade é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de estabelecer objetivos à própria conduta e alcançá-los. Agora bem, o saber colocar-se objetivos e dominar a própria conduta exige, como temos visto, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento em conceitos (Vygotski, 2006, pp. 171-172).

Assim, a escolha é um processo de tomada de consciência, que inclui dominar os comportamentos, compreender qual é o objeto da ação ou da atividade e dominar a conduta, a fim de alcançá-los. Em condições adequadas de desenvolvimento, a adolescência é justamente o período em que os indivíduos são capazes de traçar planos de forma contundente e exercer o domínio da conduta no sentido de realizá-los. Também é a fase em que estão instrumentalizados cognitivamente para compreender as relações sociais nas quais estão inseridos e quais as implicações em suas vidas. Desse modo, a escolha profissional é influenciada por aspectos de ordem afetiva, cognitiva, social, sendo que todas essas instâncias estão interconectadas, sendo

difícil dissertar sobre uma, sem mencionar a sua relação com a outra. Entretanto, o que irá modular a participação desses elementos no processo de escolha profissional é, como já explicitado, a relação que o indivíduo estabelece com a realidade, as mediações e as atividades em que ele se encontra. A partir da atividade, cada um desses elementos ganha uma intensidade na história de vida do sujeito e, conseqüentemente, no processo de escolha. Assim, a fim de obter dados a serem relacionados com o aparato teórico, esse estudo buscou compreender como cada um desses elementos vem sendo apresentado e compreendido pelos sujeitos concretos que estão vivenciando o processo de escolha.

Portanto, a escolha é modulada por inúmeras questões que, no limite, constituem o próprio indivíduo, desde as funções psicológicas superiores, sobretudo a autorregulação da conduta, a motivação, os sentidos e significados incutidos nesse processo, sendo que todos esses elementos são atravessados pela realidade, isto é, pelo contexto social e material. Compreender essa organização é extremamente necessário para que o indivíduo tenha maior clareza sobre quem ele é, enquanto membro de uma sociedade com características específicas, onde ele quer chegar, quais as necessidades que deseja suprir e, a partir disso, qual o caminho que pode traçar. Isso significa elaborar um projeto de futuro pautado na realidade, sem se deixar enredar por um discurso que não o representa, por uma ideologia que prega uma liberdade de escolha que não se efetiva na prática e que se torna adocedora.

Isto é, uma vez que o discurso dominante aponta que o indivíduo pode ser o que quiser, basta esforçar-se e, efetivamente, por mais que o sujeito se esforce, ele não consegue sequer se aproximar dos grandes objetivos socialmente dados, ele passa a acreditar que o problema é ele, que não se esforçou o suficiente. Acredita, por exemplo, que não estudou o suficiente para alcançar aquela vaga no vestibular ou aquele emprego, ignorando sua formação e sua concorrência e, diante de tal fracasso “pessoal”, sofre, adoece. Não é intuito desse estudo desmerecer o esforço pessoal, mas é extremamente necessário contextualizar este esforço, reconhecendo as “forças contrárias” a ele.

Quando o adolescente, tendo recebido as devidas mediações e se apropriado de elementos superiores da cultura, compreende essa organização, torna-se capaz de realizar uma escolha profissional consciente, pois não obstante, também passa a se relacionar com o meio de forma consciente. Compreende, por exemplo, o mundo do trabalho, a trama social na qual está envolvido, quais as influências que sofre e quais são os instrumentos que o auxiliam a superar as dificuldades postas. Essas discussões devem acontecer, sobretudo na adolescência, pois, como evidenciado esse é o momento em que o indivíduo tem a possibilidade de compreender a complexidade dessa organização social na qual se encontra.

No entanto, conforme discutido, pesa contra o desenvolvimento cognitivo, do pensamento conceitual e conseqüentemente da capacidade de compreensão da realidade de modo crítico, a ideologia dominante, isto é, as premissas neoliberais de individualidade e meritocracia, que impõem pontos de vista e ideias prontas, desestimulando o exercício atentar para além da aparência. Assim, diante dessas discussões, ou seja, considerando o caminho psicológico para que se realize uma escolha consciente, compreendendo todos os aspectos envolvidos na mesma e que a adolescência é a fase em que o indivíduo adquire capacidade de compreensão destas relações, é necessário discutir como os adolescentes estão compreendendo este processo de escolha profissional, qual a importância que atribuem a essa escolha e quais os elementos que consideram frente à necessidade de eleger uma profissão, isto é, se no limite, o fenômeno da escolha profissional tem se efetivado na realidade com toda a complexidade que lhe cabe, de modo a, dialeticamente, provocar no adolescente maior compreensão da realidade, ao passo que, compreendendo a realidade, este pode efetivar uma escolha livre e consciente.

A relevância desse estudo se evidencia no fato de que visa discutir a escolha profissional, sobre bases materialistas históricas-dialéticas, isto é, superando o âmbito da individualidade e considerando o sujeito como imerso em um contexto histórico e social, que tem grande influência em seus aspectos subjetivos. Assim, pode contribuir com o arcabouço teórico-metodológico a respeito desta temática no que se refere ao desafio de elaborar e propiciar a instrumentalização necessária para que o processo de escolha profissional seja, no limite, um processo de tomada de consciência.

4 A PESQUISA EMPÍRICA: A ESCOLHA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES

Esta pesquisa se configura como um estudo teórico-prático que procurou combinar a produção bibliográfica pertinente à temática a dados e informações atuais, obtidos por meio do contato direto com o fenômeno investigado. A pesquisa de campo foi considerada importante, partindo da discussão apresentada por Oliveira (2005) a respeito da relação entre singular, particular e universal. Para a autora, que parte de uma leitura marxista da realidade, a atuação do psicólogo, pesquisador ou terapeuta deve fundamentar-se necessariamente na compreensão de que “(...) a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (p. 26). Isto é, ao analisar um fenômeno humano, é preciso ter como aspecto orientador o princípio de que o homem não possui uma essência absoluta, que emerge das profundezas de seu ser e o define por toda a vida, mas que é influenciado pela realidade em que se encontra, ao mesmo tempo que a influencia, ou seja, estabelece uma relação de mútua influência com seu meio.

Nesse sentido, a singularidade de que trata a autora se refere ao indivíduo concreto, que é síntese da universalidade, isto é, do gênero humano como um todo, incluindo todas as produções históricas da humanidade, independente da época ou da sociedade. Por fim, essa relação entre o indivíduo singular e o gênero humano é mediada pela particularidade, ou seja, a estrutura social na qual aquele indivíduo está inserido, que tem características específicas, está localizada no tempo e organizada sob determinado modo de produção, no nosso caso, trata-se da sociedade capitalista, globalizada e neoliberal.

Desse modo, os indivíduos singulares não possuem uma essência intrínseca, mas tal “essência” é um produto histórico-social. A partir da lógica dialética, não há oposição entre homem e sociedade, estes elementos estão intimamente relacionados, constroem-se e se alteram mutuamente. Assim, a compreensão de uma vivência singular nos oferece elementos para pensar o âmbito universal e vice-versa, bem como para pensar como a particularidade está mediando essa relação. A partir dessa compreensão é que surgiu o interesse em atentar para a realidade dos indivíduos concretos a que nos propomos nesta seção, pois, assim, por meio da pesquisa de campo, é possível conhecer o contexto singular; e, ao mesmo tempo, assimilá-la a partir de uma revisão bibliográfica que permite conceber a relação com o gênero humano por meio da sociedade. Entende-se que, desta forma, há maiores possibilidades de abarcar a temática de modo mais amplo, pois uma vez que a realidade está em constante transformação,

na pesquisa de campo, abre-se espaço para a observação de elementos conforme estão se apresentando atualmente.

Atualmente, é comum que os fenômenos humanos sofram constantes e rápidas transformações, sendo fundamental atentar para as modificações do âmbito subjetivo, provocadas por elas, isto é, considerar possíveis mudanças na apreensão da realidade por parte dos adolescentes que convivem com cenários bastante diferentes de outrora, observam diversas profissões tradicionais quase desaparecerem e outras, inusitadas, entrarem em ascensão. Adolescentes que vivem na Era da internet, dos influenciadores digitais, do empreendedorismo, em um mundo contraditório em que as opções profissionais nunca foram tantas e, ao mesmo tempo, tão distantes do indivíduo concreto. Com base nessas discussões, nesta seção tivemos por objetivo entender, na atualidade, como o processo de escolha profissional é compreendido pelos adolescentes que estão vivenciando esse momento, visando conhecer quais são os condicionantes que influenciam as escolhas e como elas estão sendo experienciadas pelos indivíduos, uma vez que, com base em Oliveira (2005), entende-se que a análise da realidade subjetiva dos participantes contribui para a compreensão do fenômeno de escolha profissional como um todo.

4.1 Caracterização das escolas

Por compreender que os dados obtidos por meio de entrevista com os alunos podem diferir a depender de inúmeras questões, entre elas o contexto em que essas informações são colhidas, isto é, quem são esses alunos, à qual classe social pertencem, o grau de escolaridade familiar e o contexto em que estão inseridos, incluindo a escola, o bairro, a cidade, a região do país, considera-se importante apresentar as características gerais de cada instituição, a forma como a escola se configura, sobre que princípios e valores está estruturada, a população a quem atende, elementos que influenciam na construção das concepções dos adolescentes.

Participaram da pesquisa alunos de duas instituições de ensino, uma privada e a outra pública, da rede estadual, ambas localizadas em uma cidade no interior do Estado do Paraná. A escolha do colégio da rede pública deu-se devido ao contato prévio, em período de estágio em Psicologia Escolar, no final do ano de 2016, ao passo que o colégio da rede privada foi escolhido por estar instalado há bastante tempo nesta cidade, sendo, portanto, uma instituição consolidada, de destaque e tradição. A opção por instituições provenientes de esferas diferentes de ensino se deu pela tentativa de abarcar realidades também diferentes, pois, conforme discutido em seções anteriores, a constituição psíquica de um indivíduo se caracteriza de formas distintas a depender do contexto objetivo e subjetivo em que ele se encontra, uma vez que isso

determinará as mediações recebidas, as relações estabelecidas e, no limite, a atividade desenvolvida por cada indivíduo.

A escola particular, localizada na região central da cidade em que, na ocasião da pesquisa, estudavam cerca de 1.213 alunos¹⁴, é uma instituição confessional, que se estrutura sob princípios do catolicismo. Sendo bastante tradicional, com mais de sessenta anos de existência, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Em termos de estrutura, a escola conta com biblioteca, parque infantil, quadra de esportes coberta, laboratório de informática e laboratório de ciências. Acrescenta-se que, além da equipe pedagógica, há uma equipe formada por três psicólogos escolares, sendo um deles voltado apenas para o âmbito do Ensino Médio, realizando atividades de orientação profissional grupal e outras orientações consideradas necessárias a este período do desenvolvimento. Ao ingressar no Ensino Médio, os alunos optam por áreas específicas do conhecimento, entre elas: química, física, biologia, história, matemática, sociologia e filosofia, formando turmas para o estudo dessas disciplinas, que terão maior carga horária, visando o preparo para o vestibular. Assim, um aluno que deseja cursar medicina, pode optar pela área biológica, que inclui química e biologia, por exemplo, de modo que cursará a grade curricular tradicional no período matutino e, no vespertino, se dedicará a estas disciplinas, especificamente.

Em relação à escola pública, trata-se de uma instituição da rede estadual, localizada em uma região periférica da cidade. Está em funcionamento a trinta e cinco anos e possui, atualmente, cerca de 600 alunos matriculados entre Ensino Fundamental II (6^a ao 9^a ano) e Ensino Médio¹⁵. A estrutura do colégio conta com biblioteca, laboratório de informática e quadra coberta. A instituição oferece, ainda, sala de apoio para as disciplinas de português e matemática, realizadas sempre em período de contraturno e ensino de línguas estrangeiras (Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa) promovido pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED.

4.2 Participantes

Esta pesquisa foi realizada com 12 estudantes concluintes do Ensino Médio, sendo seis deles estudantes do colégio da rede privada e seis da rede pública de ensino. Em cada uma das instituições, foram selecionados seis estudantes, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. Para a seleção dos participantes, inicialmente foi explicado em sala de aula o intuito e a caracterização da pesquisa, em seguida foi elaborada uma lista com nome e telefone

¹⁴ Informação fornecida pela instituição.

¹⁵ Informação fornecida pela instituição.

daqueles que se dispuseram a participar. Dessa lista, foram selecionados, aleatoriamente, seis alunos e o único critério mantido foi a quantidade de alunos do sexo feminino e masculino.

A média de idade dos estudantes nas duas escolas é a mesma, sendo que no colégio da rede privada todos os participantes possuem 16 anos de idade, ao passo que no colégio da rede pública cinco possuem 16 anos e apenas um participante possui 17 anos.

4.3 Materiais

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa de campo foram os seguintes: documento de anuência da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED-PR.; documento de anuência das escolas; termo de consentimento livre e esclarecido para participantes menores de idade, roteiro de entrevista semiestruturada e gravador de áudio para entrevista.

- *Documento de anuência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR.):* o projeto foi apresentado e enviado ao órgão responsável, a fim de obter ciência e concordância da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse documento não foi necessário para a escola da rede privada, pois esta possui autonomia em relação ao Estado.
- *Documento de anuência da escola:* foi elaborado e entregue às escolas solicitando a autorização da direção para a realização da pesquisa (Apêndice 1).
- *Termo de consentimento livre e esclarecido:* documento apresentado aos participantes por se tratar de indivíduos menores de idade. Direcionado aos pais ou responsáveis que deveriam autorizar a participação do indivíduo, o documento também contém um termo de assentimento para a concordância dos adolescentes (Apêndice 2).
- *Roteiro de entrevista:* trata-se de uma entrevista semiestruturada, portanto, as questões previamente elaboradas pela pesquisadora servem como orientadoras, podendo ser estendidas ou acrescentadas de acordo com os objetivos, mantendo a ética como norteadora de todo o processo (Apêndice 3).

4.4 Procedimentos

Primeiramente, foi elaborado o roteiro da entrevista, tendo por principal objetivo atingir a totalidade do processo de escolha profissional. Foram elaboradas 21 questões que se relacionavam com a percepção dos estudantes sobre a eleição de uma profissão e o que eles consideravam mais importante nesse processo. Em seguida, esse roteiro, juntamente com o projeto de pesquisa, foi submetido à aprovação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), visto ser o órgão responsável pela instituição pública de ensino e sua anuência se

fazer necessária. Durante esse processo, foi dado início ao contato com a diretora do colégio estadual para apresentação do projeto, sendo informado sobre o procedimento junto à SEED-PR. Após a concordância do órgão superior, a direção da escola também deu o seu aceite. Na escola da rede privada de ensino, não havendo necessidade da aprovação da SEED, visto se tratar de esferas independentes da rede de ensino, o contato ocorreu diretamente com a psicóloga escolar, que intermediou o processo com a diretora da instituição, resultando na aprovação da participação da escola na pesquisa

Após a aprovação da SEED e das duas instituições envolvidas, o projeto foi encaminhado à Comissão Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e, após procedimentos necessários, o projeto foi aprovado, sob o número do CAAE: 83225818.0.0000.0104. A partir desses procedimentos, foi obtida a autorização para início da pesquisa propriamente dita.

Nas duas escolas, o procedimento foi semelhante; após novo contato com as responsáveis, a pesquisa foi, primeiramente, apresentada na sala de aula do terceiro ano, assim os alunos que se disponibilizaram a participar dela receberam o termo de consentimento livre e esclarecido para levarem aos responsáveis, que deveriam tomar ciência e autorizar o processo. A partir da obtenção das autorizações dos responsáveis, as entrevistas foram realizadas, sendo que na escola pública as seis entrevistas foram divididas em dois dias, em que foram feitas três entrevistas cada, ao passo que na escola da rede privada as seis entrevistas foram feitas no mesmo dia por solicitação da instituição.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no âmbito escolar, e duraram em média 20 minutos. A curta duração foi a solicitação das escolas, sob a justificativa de não interferir na rotina escolar dos alunos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, a fim de facilitar o acesso aos dados. A partir da transcrição, as informações foram analisadas e os dados serão apresentados a seguir.

4.5 Escolha Profissional: o que dizem os alunos?

Neste item serão apresentadas as análises das entrevistas, realizadas a partir da perspectiva histórico-cultural, buscando expor quais as instâncias que compõem o processo de escolha profissional, isto é, quais são os condicionantes que se evidenciam a partir da fala dos entrevistados em nível objetivo e subjetivo. A fim de melhor organizar tal análise, as informações serão dispostas em eixos e cada um versará sobre um aspecto considerado importante a ser discutido no sentido de alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa. A saber, o primeiro eixo discute a relação dos adolescentes com o trabalho, a relação prática, isto

é, se executam ou já executaram algum trabalho e como compreendem essa atividade. O segundo eixo discorre sobre os condicionantes relacionais ou subjetivos, incluindo quem são as pessoas que influenciam os adolescentes, se eles reconhecem os sentidos que dão aos elementos que atravessam esse fenômeno etc. E, por fim, o terceiro eixo aponta quais são os principais condicionantes objetivos da escolha profissional, como condicionam as ações e pensamentos dos adolescentes e se eles os reconhecem. Esses três eixos, juntos, tem como objetivo, no limite, responder à pergunta sobre quais são os elementos que permeiam a escolha profissional, se e como são percebidas pelos adolescentes.

4.5.1 Sentido e significado do trabalho: a dupla determinação expressa na fala dos adolescentes

Neste eixo buscou-se explicitar a relação que os indivíduos estabelecem com o trabalho e o que esperam da profissão, isto é, como apreendem o significado do trabalho e qual o sentido que atribuem a esta atividade. Conhecer essa dimensão se torna importante, neste estudo, à medida que a ideia geral que fazem do trabalho, seja por experiência própria ou por meio de experiências alheias, irá compor o sentido do trabalho para os adolescentes e, com base nisso, irão escolher uma profissão a ser seguida. Dessa forma, a escolha profissional pode ser alicerçada em concepções falaciosas que perpetuam ideologias da classe dominante e asseveram a alienação do trabalhador ou ocorrer a partir de um conhecimento real de si e da sociedade em que se está inserido, aproximando-se de uma escolha livre nos moldes que trata Vygotski (2000), ou seja, uma escolha em que há consciência das necessidades e motivos que a impulsionam.

Sendo assim, analisaremos, primeiramente, a relação prática que os entrevistados estabelecem com o trabalho. Nesse aspecto, há uma diferença entre os estudantes da escola pública (E1) e da escola privada (E2), sobre a qual é possível tecer algumas considerações. Trata-se do fato de que, na E1, a maioria dos adolescentes executa ou já executou uma atividade de trabalho, tendo, portanto, uma experiência pessoal neste âmbito. Entre os entrevistados, as três meninas trabalham como Menor Aprendiz¹⁶, duas em uma rede de supermercados e uma no setor administrativo de um colégio da rede privada, enquanto um dos meninos trabalhou como estagiário no setor administrativo em uma rede do ramo avícola e, apesar de, na ocasião da entrevista, não estar trabalhando, continuava em busca de uma colocação no mercado. Ao

¹⁶ O Programa Menor Aprendiz estabelece uma forma de contrato de trabalho especial para indivíduos entre quatorze e vinte e quatro anos de idade, que combina horas de atividade remunerada e horas de atividade de estudo, oferecendo uma formação técnico-profissional. (Fonte: <http://site.aprendizlegal.org.br/lei>).

passo que, na E2, nenhum dos entrevistados desempenha ou já desempenhou atividade de trabalho e se dedicam exclusivamente aos estudos, de modo que esses adolescentes se relacionam com o trabalho somente por meio de experiências alheias.

Rizzo e Chamon (2011) explicitam que o trabalho adolescente é encorajado de diversas maneiras em nossa sociedade, não apenas no senso comum, mas também por meio de leis e programas. Predomina a ideia de que o adolescente que trabalha está aprendendo, preparando-se para o futuro e tem menor probabilidade de envolver-se em situações perigosas e/ou prejudiciais à sua segurança e bem-estar. Entretanto, segundo as autoras, isso é apenas parcialmente verdade, pois as atividades destinadas aos adolescentes, em geral, exigem pouca qualificação e não objetivam promover aprendizado significativo e desenvolvimento do sujeito e, portanto, “(...) não abrem perspectivas para o futuro” (Rizzo e Chamon, 2011, p. 410). Isso porque, em geral, essas atividades não suscitam o desenvolvimento de funções como a criatividade, o pensamento conceitual, a criticidade etc.; isto é, não instrumentalizam o adolescente.

Essas formas de trabalho oferecidas aos adolescentes diferem fundamentalmente do ensino politécnico defendido por Marx. O autor (Marx, 2014) aponta como necessária para o processo de revolução do modo de produção e, portanto, de existência humana, a substituição do indivíduo parcial pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade. Para tanto, educação e trabalho deveriam atuar como uma unidade, com o intuito de capacitar um indivíduo intelectual, física e tecnologicamente. Isto é, trabalho e educação deveriam apresentar-se unidos, com um objetivo: promover o desenvolvimento do homem em sua integralidade. No entanto, na configuração que se apresentam atualmente, trabalho e educação não estão conectados, tão pouco têm o mesmo objetivo.

A educação prepara o indivíduo para executar o trabalho, mas não para compreendê-lo ou para ser capaz de discutir essa instância em nível mais elaborado, não desenvolve o homem em sua totalidade e em suas potencialidades gerais para que ele possa “expandir-se” em sua humanidade, mas ao contrário, molda-o para que se ajuste às posições determinadas por outros indivíduos que comandam esse processo, ou seja, os proprietários dos meios de produção. Assim, o trabalho destinado aos adolescentes não tem como objetivo educar e desenvolver, expropria-os muito mais do que acrescenta às suas capacidades gerais. Dessa maneira, conciliar trabalho e estudo pode trazer prejuízos aos adolescentes no que se refere ao seu desenvolvimento total, pois eles estabelecem uma rotina desgastante, sobrando pouco tempo para outras atividades importantes, como a comunicação íntima com os pares, as atividades

culturais etc. Os entrevistados que trabalham apontam, unanimemente, a dificuldade em conciliar essas duas atividades. As falas abaixo representam essa dimensão:

Era corrido, nossa! Um cansaço enorme, você estuda de manhã, vai trabalhar à tarde e às vezes dava um sono na hora que ficava na mesa, tinha que ficar tomando café toda hora (Ícaro, E1).

Eu estudo de manhã e trabalho a tarde e é difícil juntar as duas coisas, porque daí só tem a noite para fazer e tem a escola e o trabalho junto. Aí tem que fazer o trabalho do curso e o trabalho do colégio (Ana, E1).

O desgaste fica evidente na fala dos adolescentes, que sempre se referem a essa combinação como cansativa, estressante, agitada etc., apesar disso, retratam seus trabalhos de modo positivo e mais importante do que a própria escola. Por exemplo, quando querem descansar ou quando precisam colocar as tarefas e outras atividades em dia, a escola é sempre preterida, os alunos faltam às aulas, mas não faltam ao estágio, pois, diferente do trabalho, consideram que as atividades escolares podem ser feitas de modo parco. Ou seja, quando os adolescentes não conseguem conciliar adequadamente as duas atividades, a escola fica em desvantagem. Essa configuração é preocupante, uma vez que o estudo deveria ser de maior importância, pois, conforme Elkonin (1987), ele é, juntamente com a comunicação íntima com os pares, é a atividade principal da adolescência, ou seja, aquela que promove e norteia o desenvolvimento. Portanto, o estudo deveria ganhar destaque em relação ao trabalho nesta fase, sobretudo, considerando o que explicitam Rizzo e Chamon (2011) sobre a superficialidade do trabalho reservado aos adolescentes.

Apesar disso, o trabalho na adolescência é visto de forma positiva pela sociedade e pelos próprios adolescentes, que não são impulsionados ao desenvolvimento total, mas se beneficiam de outras formas. Conforme Rizzo e Chamon (2011), por exemplo, eles têm oportunidade de assumir uma postura profissional que se assemelha a dos adultos, e ocupar esse lugar proporciona o aumento da autoestima, sentem-se – e são considerados pelos adultos – mais responsáveis, úteis à sociedade e à família, e assim conquistam maior autonomia. Em geral, os adolescentes que trabalham também têm mais voz ativa perante a família, pois são vistos como mais próximos do mundo adulto em relação à infância. A forma como são tratados pelo meio social repercute na imagem que têm de si próprios. Os adolescentes que desempenham ou já

desempenharam alguma atividade de trabalho consideraram que são mais responsáveis do que os demais, conforme a fala das adolescentes:

Geralmente as pessoas que não trabalham são meio irresponsáveis, tipo, não dá valor no dinheiro, não dá valor em algumas coisas da vida. E quem trabalha é diferente, igual eu quando comecei a trabalhar, eu aprendi que as coisas não são do jeito que a gente quer. Eu tenho que somar o tanto de coisa que, o tanto que eu posso gastar, o tanto que eu não posso, o que eu tenho que fazer. Joga a gente no mundo da realidade, a gente não fica com aquele pensamento infantil (Ana, E1).

(...) começar a trabalhar cedo são vários sentimentos, porque, assim, eu tô no trabalho, mas eu tô pensando no que eu vou fazer quando chegar em casa. Então eu acho que essa correria me ajuda a ser mais organizada, a ter mais responsabilidade, a pensar que, se eu não fizer, vai prejudicar outra coisa, quer dizer, a escola pode prejudicar o serviço, o serviço pode prejudicar a escola, antes eu não pensava nisso (Olívia, E1).

Além de ganharem status no âmbito familiar, no ambiente de trabalho, ainda que se trate de um estágio ou do programa Menor Aprendiz, os adolescentes, em geral, são tratados como adultos, há exigências e cobranças, precisam seguir regras e atingir metas. Daí decorre o fato de que os adolescentes assumem uma postura mais adulta e se orgulham disso. Os indivíduos entrevistados falam de seus trabalhos de forma muito satisfeita, ressaltam que eles próprios tiveram a iniciativa de procurar um trabalho. Conforme as falas:

(...) por exemplo, eu escolhi começar a trabalhar cedo e minha mãe não queria. Mas eu escolhi para ter certeza do que eu quero na hora de, na hora da escolha. Então esse foi um dos motivos para eu começar a trabalhar cedo (Olívia, E1).

Não foi incentivo da minha mãe, nem do meu pai, do meu padrasto, no caso, porque eles falam que eu não precisava, mas eu quis porque eu estou crescendo e não posso depender deles pro resto da minha vida (Ana, E1).

O estágio ou trabalho se configura, para os adolescentes, como forma de obter experiência, conhecer o “mundo do trabalho” ou ainda para ganhar o próprio dinheiro. Ao mesmo tempo que agregam valor moral a si próprios, pois são avaliados como responsáveis e

dedicados, creditados como indivíduos que estão investindo em seu futuro e que terão maiores chances de “dar certo na vida”. Além disso, o aspecto financeiro também contribui para essa ideia, pois os adolescentes que desempenham uma atividade remunerada adquirem maior poder de compra e independência. Os entrevistados ressaltam que gastam o dinheiro consigo mesmo, com coisas consideradas supérfluas por eles para as quais não gostariam ou não poderiam pedir aos pais. Assim, ao mesmo tempo que podem gastar mais, poupam a família e, em alguns casos, ainda contribuem com as despesas da casa em que vivem, como aponta Ícaro (E1):

É porque eu queria ajudar em casa, também já era alguma coisa que eu queria fazer tempo. E me ajudou bastante nas coisas em casa e precisava de dinheiro, também, para sair, sempre ajudava (Ícaro, E1).

Ajudar em casa, pagando uma conta ou se encarregando de suas despesas particulares, eleva o adolescente no status familiar, fazendo com que ele se sinta importante e útil, conforme Rizzo e Chamon (2011). Assim, do ponto de vista dos adolescentes, ainda que exaustivo, o trabalho que desempenham é positivo, pois possibilita a eles a ascensão a um nível mais próximo ao adulto em relação a outros adolescentes de mesma idade que dedicam-se exclusivamente ao estudo. É inegável que o ato de trabalhar fornece uma experiência maior aos adolescentes que, de modo geral, possuem opiniões melhor definidas a respeito da vida adulta, falam de suas expectativas e medos pautados em uma realidade próxima, conseguem elencar quais os aspectos que mais os preocupam e aqueles que acreditam ter maior facilidade, também apontam quais são as habilidades que já desenvolveram ao trabalhar e que podem vir a desenvolver no exercício da profissão pretendida.

Por sua vez, os adolescentes que nunca exerceram uma atividade profissional falam do futuro de forma genérica, pois os conhecimentos a respeito desse âmbito são provenientes de experiências alheias e, portanto, mais distantes. Um exemplo que ilustra essa situação é o fato de que uma das entrevistadas da E2 não conseguiu definir o que compreende por “trabalho”; Mariana explica que a única coisa em que pensa é no trabalho escolar. Isso ocorre porque o trabalho ou tarefa escolar faz parte de seu cotidiano enquanto aluna, ao passo que o trabalho como atividade produtiva ainda está distante de sua realidade, trata-se de um conceito abstrato. Enquanto isso, os adolescentes que realizam alguma atividade produtiva discorrem sobre seus cotidianos: o que fazem ou o que observam nas pessoas com quem trabalham, por exemplo, formando uma ideia mais clara sobre essa instância.

Entretanto, conforme supramencionado, as aquisições decorrentes dessa atividade na adolescência são muito mais da ordem do controle, da hierarquia, da responsabilidade em relação a metas, horários e regras do que da ordem do desenvolvimento da personalidade, isto é, do aprender algo que promova o desenvolvimento global, que estimule a criatividade, a criticidade, a capacidade de planejamento ou ainda possibilite ampliar a concepção de si e da realidade. O “mundo da realidade” ao qual Ana (E1) se refere é um mundo que enquadra os adolescentes em um modelo específico: o de trabalhador resignado, que apenas reproduz, não cria, não desenvolve, não compreende o processo produtivo, apenas executa uma pequena parte dele.

Entre os adolescentes que nunca trabalharam, houve uma divisão de opiniões; enquanto alguns acreditam que o trabalho pode promover transformações na personalidade do sujeito, outros discordam e argumentam que as relações que estabelecem em outros meios – na escola, nos clubes, na família ou qualquer outro lugar – têm o mesmo efeito que a atividade do trabalho em termos de promover responsabilidade, sociabilidade, capacidade de trabalho em equipe etc. Essa comparação do trabalho com qualquer outra relação social demonstra o seu distanciamento como meio de produção de si mesmo, como contribuição na sociedade, como trabalho útil para a comunidade, contraposto ao que ele se torna na sociedade capitalista, isto é, meio de sobrevivência e de consumo, corroborando com as discussões realizadas por Marx (2008), isto é, de que o trabalho se torna, nesse sistema um meio e não um fim para a realização. Essa é a face do trabalho acessível ao homem atualmente, seu significado social, expressando a separação entre teoria e prática característica do trabalho alienado, no qual à grande maioria dos trabalhadores cabe somente a execução de tarefas determinadas e não mobilizam o indivíduo em sua totalidade.

Considerando as experiências singulares, mas também para além delas, questionou-se o que os adolescentes entendem por trabalho, isto é, como definem essa categoria a partir de suas vivências, do que estudaram, do que ouviram de outras pessoas. Sobre isso, a maioria dos adolescentes se refere, primeiramente, ao trabalho como fonte de renda, trazendo as variações: forma de garantir a subsistência; uma maneira de ganhar dinheiro; esforço em troca de remuneração; maneira de ganhar a vida. Em seguida, os adolescentes complementam essa definição utilizando outros elementos como: fazer o que gosta; alcançar objetivos pessoais; ajudar a empresa a alcançar os seus objetivos; fazer algo de acordo com o que foi pedido. Apenas dois entrevistados não fazem menção ao âmbito financeiro – André (E1), que define trabalho como a base da sociedade, elemento que faz a sociedade funcionar; e Mariana (E2), que não elabora uma definição para além do sinônimo de tarefa escolar.

Nesse sentido, os adolescentes que trabalham incorrem em uma contradição, pois à medida que falam de seus trabalhos, defendem terem adquirido novas capacidades sociais, de organização, de compreensão da realidade, no entanto, ao definirem trabalho, fazem-no a partir do seu significado social: meio de obtenção de dinheiro. Essa contradição ilustra as discussões realizadas por Marx (2008), isto é, a ideia de que, se o trabalho não é fruição para o homem, o dinheiro passa a ser a única motivação para executá-lo. Ou seja, ainda que os adolescentes consigam apontar alguns ganhos por meio de suas atividades, a grande motivação está no aspecto financeiro. Não se reconhece nessa atividade a potencialidade em promover desenvolvimento para a comunidade, para a sociedade, trata-se de um valor individual. Mas, como Marx (2008) alerta, este valor é monetário, pois o trabalho não satisfaz por si só as carências do trabalhador, tornou-se apenas um meio de obtenção de dinheiro, este, sim, entendido como elemento que satisfaz os desejos do estômago e da fantasia (Marx, 2014).

Conforme Marx (2008) indica, nessa configuração e a partir da alienação profunda que ela suscita, ocorre uma inversão das relações em que o trabalhador é desumanizado em seu trabalho, que deveria ser sua função genuinamente humana e se sente “livre” em suas funções animais, como comer, beber e procriar, isto é, quando está fora do trabalho. Evidentemente, os adolescentes não têm essas considerações conscientes e elaboradas, mas indiretamente elas permeiam a compreensão deles a respeito do trabalho. Não sabem explicar porque o trabalho é desgastante, cerne de insatisfações e, no limite, porque é visto como um fardo para a grande maioria dos trabalhadores, mas essas ideias estão presentes em suas concepções a respeito dessa atividade. Isso fica ainda mais evidente quando questionados sobre por que as pessoas trabalham, pois, em suas falas, a maioria dos os alunos apontam que, se não precisassem, as pessoas não trabalhariam. Por exemplo, Olívia (E1) expressa:

Ele [trabalho] serve para manter a gente, sobreviver, a subsistência. Porque eu acho que a maioria das pessoas, se não precisassem, não iriam trabalhar (Olívia, E1).

A ideia de trabalho como meio de obtenção de dinheiro e não como responsável por proporcionar alguma forma de desenvolvimento e/ou deleite para quem a executa está tão arraigada que, quando a atividade traz alguma forma de prazer, não é considerado um trabalho, mas um *hobby*. Essa consideração fica evidente nas seguintes falas:

Ah, é entregar o meu esforço em troca de remuneração. Se for o que eu gosto de fazer pode ser, pode falar que é um hobby ou alguma coisa assim, e se for só para ter um salário, pode ser só pelo dinheiro também (Antônio, E1).

*As pessoas que fazem o que gostam, acho que elas vão se sentir melhor, mesmo não ganhando tão bem, ela vai fazer aquilo como se fosse, como se não fosse um trabalho, sabe? Se for algo que ela gosta, ela vai fazer aquilo de um jeito mais fácil, com mais leveza, sabe? Já a pessoa que não gosta, vai ser como se fosse um fardo para ela, como se fosse **um trabalho mesmo**, sabe? (Iago, E2).*

A expressão destacada demonstra que o trabalho é concebido como algo sofrido, o que acontece em nossa sociedade devido à alienação, à expropriação do homem em relação ao que produz, ao sofrimento vivido em um trabalho desumanizante. Assim, o trabalho, que promoveu ao longo da história o desenvolvimento do homem e da própria humanidade, com o advento do capitalismo, foi sendo descaracterizado, perdendo sua função de atividade humanizadora, transformado em meio de produção de lucro em uma sociedade de consumo. Os adolescentes entrevistados, antes mesmo de adentrarem o mercado de trabalho, assumem a concepção deste como atividade imposta, necessária para a garantia da subsistência, mas que, em geral, não traz satisfação para além do retorno financeiro e do que o dinheiro pode proporcionar. Aqueles que fazem estágio ou estão inseridos em algum programa de aprendiz já estão sob o jugo do aspecto financeiro. A submissão do trabalhador ao dinheiro vem se tornando mais intensa ao longo do tempo e conforme o próprio capitalismo se reestrutura. Ribeiro e Léda (2004) indicam que, na sociedade capitalista, o homem é valorizado pelo seu lugar de proprietário e de consumidor, e esse passa a ser o parâmetro de avaliação de si e dos outros. O grau de sucesso, por exemplo, é mensurado pelos bens materiais que o indivíduo possui, pelo salário que ganha, seu poder de compra, entre outros. Dessa forma, os adolescentes, influenciados pelo contexto social e pelas ideias nele difundidas, partem dessa concepção para definir trabalho.

Todavia, nesse cenário, outra contradição se evidencia, a saber: quando falam da própria profissão, os adolescentes apontam que buscam realização, seja na efetivação de um sonho de infância, de uma atividade que corresponda a seus princípios e valores, ou ainda, em realizar algo para o outro, melhorar vidas, ensinar etc. Defendem que o retorno financeiro não é o mais importante e que escolheram suas futuras profissões de acordo com aquilo que se identificam:

Realização. Eu nunca fui muito de pensar só no dinheiro, eu queria pensar naquilo que me fizesse bem e acho que é uma profissão boa pra mim, que vai me ajudar muito em várias questões, pessoais assim, psicológicas também. Porque eu não penso só em quanto eu vou receber, eu poderia muito bem, vamos supor, pagar uma faculdade de enfermagem e ganhar o que eu não paguei, pagar, vamos supor mil e pouco e receber menos, nunca pensei nisso na verdade, sempre levei em consideração eu mesma (Ana, E1).

Porque eu adoro, amo carro, então para mim mexer em motor, então, é isso, é o que eu quero pra minha vida, é isso. Lá pelos meus 10, 11 anos que eu vi mesmo que era isso que eu queria ser, tinha que ser isso senão não ia ser nada (André, E1).

Porque, nossa, eu gosto muito de biologia, muito mesmo. E eu me identifiquei desde o ensino fundamental, por aí, eu já tava com isso na minha mente, era primeiro medicina e aí não sei, virou biologia mesmo (Iago, E2).

A partir das entrevistas, os adolescentes deixam claro que depositam na profissão escolhida a expectativa de um futuro de realização, satisfação e felicidade em detrimento do salário, por exemplo, o que contraria a definição que fornecem sobre o trabalho de modo abstrato, isto é, como atividade que tem como principal função a obtenção de dinheiro. Como Bock (2010) indica, o significado é apenas uma das dimensões contidas no sentido atribuído ao trabalho e, no caso dos entrevistados, ainda que o sentido esteja sendo constituído – pois, como relatam, pensar sobre esse âmbito é uma situação nova para eles –, é possível compreender que ele é permeado por expectativas, pela vontade de fazer diferente do habitual. Os adolescentes não querem se render ao aspecto negativo do trabalho, como o estresse ou a falta de ânimo, mesmo estando fortemente influenciados pelo significado dessa atividade, ou seja, atividade obrigatória que se realiza em busca apenas da recompensa financeira.

Em resumo, ainda que os adolescentes busquem compreender o trabalho de uma forma positiva, como algo que trará satisfação, a sua face negativa e sua função como fonte de renda são predominantes. Trabalhar, para os adolescentes, tem como função obter dinheiro, mas consideram que se acertarem em suas escolhas podem obter alguma satisfação pessoal. A dimensão de totalidade do trabalho, sua função social, perde-se completamente da concepção dos entrevistados. Os adolescentes estão longe de um olhar crítico sobre o trabalho e a sociedade, não possuem clareza em relação a essa categoria, misturam, sem se dar conta,

diversas concepções, se contradizem, condensam na mesma fala a ideia de que o trabalho pode promover desenvolvimento de capacidades psicológicas, sociais e a ideia de que o trabalho é uma atividade realizada apenas para ganhar dinheiro, que não apresenta nenhum benefício para além disso, sendo que aqueles que não precisassem nem trabalhariam.

Essa contradição presente em suas falas é, no limite, expressão da própria sociedade que não discute, apenas executa suas atividades produtivas, da ideologia que se apresenta oposta à realidade, ou seja, o trabalho é apontado como meio de realização, enquanto se efetiva como desumanizante. Os adolescentes são expostos a mensagens contraditórias: a primeira apresenta o trabalho como algo positivo, em que essa atividade promove responsabilidade, maior valorização do indivíduo, traz benefícios em termos de sociabilidades, de modo que conquistar uma profissão e um emprego é o auge da vida adulta. Entretanto, ao mesmo tempo, o trabalho é apresentado como algo imposto, capaz de tirar do homem a sua alegria, espontaneidade e prazer, que ele só encontrará no exercício de um hobby. E, diante das mensagens contraditórias, o que se impõe é a individualidade, a ideia de que o trabalho pode ser qualquer coisa, pois o que importa é o esforço e a vontade do indivíduo. Impera a ideia de que, se o trabalhador será bem ou mal sucedido, realizado ou não, satisfeito ou não, isso dependerá, exclusivamente, de sua postura.

A partir das ideologias neoliberais, o trabalho passou a ser entendido como o principal meio de ascender na escala social, alçar grandes conquistas, construir fortuna, realizar sonhos. Ou seja, no capitalismo, o trabalho continua sendo entendido como promotor de desenvolvimento, mas “desenvolvimento” agora significa lucro, ganho financeiro, dinheiro. E é esse dinheiro que a imensa maioria dos homens persegue, o trabalhador busca-o para sustentar as mínimas condições de vida e, ao mesmo tempo, pautado na ideia ilusória de tornar-se rico e, por esse dinheiro, o proprietário dos meios de produção explora vidas humanas. Conforme Marx (2008) explicita, o dinheiro tornou-se uma instância absoluta, que está acima do homem, e o trabalho próprio ou alheio é divulgado como principal meio de alcançá-lo, daí sua importância no cenário atual. Mesmo sendo uma categoria tão complexa, central na história da humanidade e do homem singular, o trabalho é pouco discutido. Os adolescentes são estimulados a chegar até ele, é algo a ser perseguido, obrigatoriamente, sem no entanto ser discutido, analisado e compreendido. Assim, os adolescentes adentram o universo do trabalho sem conhecê-lo e sem reconhecer suas possibilidades e limitações e, sobretudo, sem o mínimo de criticidade.

Retomando a discussão realizada por Leontiev (1987) a respeito da hierarquia de motivos, entende-se que nesta sociedade os indivíduos são, em geral, movidos por motivos

estímulos, sobretudo quando se trata da atividade laboral. Conforme Marx (2008), nesse sistema, o trabalho, por si só, não costuma satisfazer nenhuma necessidade, portanto, sozinho, não se efetiva enquanto motivo para a atividade humana, somente satisfaz necessidades a partir do salário, do dinheiro recebido por meio da venda da força de trabalho. Os adolescentes se apropriam dessa concepção, convivem com o trabalho alienado e percebem a face negativa dessa instância de modo intenso. Ainda que não deixem de acreditar que podem estabelecer uma relação diferente com o trabalho, consideram que o farão individualmente, a partir de seus esforços solitários nessa direção.

Alguns adolescentes buscam compreender essa categoria, baseados nas próprias experiências e de outros indivíduos com quem convivem, outros ainda se encontram mais distantes dessas discussões, preocupados, primeiramente, com a formação que antecede o exercício da profissão, mas, no geral, todos consideram que o trabalho é atividade com a qual eles irão se deparar no futuro, e a depender de como ela irá se configurar, positiva ou negativamente, será responsável por caracterizar toda a vida adulta. Desse modo, no próximo eixo será discorrido sobre como essa concepção se expressa na escolha profissional, isto é, quais são e como são compreendidos os condicionantes da escolha profissional.

4.5.2 As influências relacionais

Este eixo tem como principal objetivo compreender quais são os aspectos que os adolescentes consideram no processo de escolher uma profissão. Os alunos são enfáticos em apontar sua independência no que concerne a essa escolha, defendem que têm a felicidade e a realização como principal motivação e que, ainda que alguns elementos influenciem em seu modo de pensar, a escolha final é deles. Entretanto, partindo da concepção de que o ser humano é relacional, isto é, é nas relações que ele se forma enquanto ser de pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades, em concordância com Bock (2006; 2010), não é possível falar em escolha – ou qualquer outra atividade humana – independente da realidade material e social na qual se está inserido. Acrescenta-se que, na adolescência, as relações sociais ganham ainda mais importância, pois é o período em que a comunicação íntima com os pares se torna atividade principal (Elkonin, 1987), influencia na formação dos pontos de vista, dos valores e convicções, isto é, a relação com outros adolescentes auxilia o indivíduo no processo de transição da personalidade infantil em direção ao mundo adulto. Alguns adolescentes reconhecem a importância dessas relações, desejam estar em contato constante, outros adolescentes, por razões diversas, tendem a se isolar e, mesmo nesses casos, as relações sociais não perdem valor, pelo contrário, continuam sendo essenciais para a constituição da personalidade adulta. Desse

modo, neste eixo de análise, serão apontados os elementos que surgem como condicionantes para a escolha a partir da fala dos adolescentes, entendendo que são as relações estabelecidas ao longo da vida do indivíduos, as mediações e as atividades às quais ele está submetido que moldam suas concepções, pontos de vista sobre si próprios e sobre o mundo.

O primeiro item que ganha destaque na fala dos alunos é a participação da família nesse processo, concordando com o que apontam diversos autores: Almeida e Pinho, 2008; Gabel e Soares, 2006; Hutz e Bardagir, 2006; Almeida e Melo-Silva, 2011; Dias, 1995; Nepomuceno e Witter, 2010. A família tem grande influência em todas as escolhas significativas de um indivíduo, pois é no contexto familiar que são estabelecidas as primeiras mediações entre o indivíduo e o mundo circundante. Pais, irmãos, avós, cuidadores, de modo geral, apresentam o mundo físico e social à criança, incluindo as normas, costumes, regras, pré-conceitos, bem como as concepções gerais sobre sociedade, religião, política etc. A partir dessas mediações é que a criança inicia o seu desenvolvimento, tendo como base aquilo que a família lhe expõe. Entretanto, essa influência não se restringe apenas ao que é transmitido por meio da linguagem, o exemplo dos pais, a maneira como eles se portam diante das variadas situações também é relevante para a formação das crianças e dos adolescentes.

Ainda que essa fase seja reconhecida como o momento que o indivíduo amplia suas relações sociais, o percurso dos pais continua servindo como referência, positiva ou negativa, para os filhos. Sendo assim, a forma como os pais compreendem o mundo do trabalho e como atuam nele irá orientar os primeiros passos dos adolescentes em direção à profissão. Conforme Elkonin (1960) e Anjos (2013), a despeito de a atividade principal dos adolescentes envolver a comunicação íntima com os pares, isto é, com indivíduos na mesma fase de desenvolvimento, os adultos também se constituem como referência, pois atuam como modelos de desenvolvimento, exemplos a serem seguidos ou, ainda, exemplo do que não deve ser feito. Com frequência, os adolescentes buscam tal modelo de ser humano em personalidades reconhecidas, notáveis da atualidade e do passado, mas também o fazem com os adultos que os cercam, como os pais ou professores. Assim, as relações em que os adolescentes estão inseridos são fundamentais para delinear a sua personalidade e todos os aspectos subjetivos derivados.

Sobre o aspecto familiar, o primeiro elemento a ser evidenciado a partir das entrevistas foi a importância do apoio dos pais. Todos os entrevistados relatam que receberam muito incentivo para que eles cursem o ensino superior, havendo uma grande valorização em relação a essa formação. Sobre isso, nota-se que, para a maioria dos entrevistados, eles e os irmãos são a primeira geração a cursar ou pretender cursar o ensino superior. Na escola pública (E1), essa configuração é unânime, ao passo que na escola privada (E2), dos seis entrevistados, apenas

duas adolescentes indicam que os pais cursaram a universidade. Esse dado contraria a hipótese inicial de que no contexto da E2 haveria um maior nível de escolaridade dos pais e, portanto, a educação superior fosse compreendida como algo comum. Dessa maneira, por se tratar de uma conquista inédita para a família de parte dos entrevistados, essa formação ganha grande significado, os filhos também indicam que, por esse motivo, os pais depositam neles grandes expectativas, incluindo a responsabilidade pelo desenvolvimento familiar, conforme a fala de Emanuel (E2):

Não seria uma pressão, mas uma expectativa e você não quer frustrar pai e mãe, família, porque eu sou filho único, né? O povo até brinca que eu sou o que vai levantar eles, então é, eu acho que isso é importante, eu levo isso bastante em consideração para não decepcionar (Emanuel, E2).

Souza et al. (2007) explicitam que “(...) a escola aparece como o lugar do saber, da liberdade e da possibilidade de reversão das difíceis condições de vida atreladas à condição de classe” (p. 2). Essa concepção surge ainda mais forte em relação ao terceiro grau, pois, de maneira geral, a faculdade está atrelada à maior remuneração, trabalhos intelectuais, possibilidade de ascensão social, melhores condições de vida e um futuro mais cômodo para o adolescente e também para a família. Isto é, os pais desejam que os filhos tenham melhores condições de vida do que eles próprios e, em geral, a graduação é percebida como o principal meio de conseguir isso. Dessa forma, no afã de proporcionar aos filhos aquilo que eles consideram “o melhor”, os pais tentam direcionar a formação do filho para profissões mais reconhecidas socialmente, conforme se evidencia na fala dos alunos:

Foi bem difícil, porque ano passado eu tava no segundo, né? Daí eu fiz vestibular de inverno e de verão, daí, no de inverno, eu tinha colocado para engenharia química já e minha mãe já tinha ficado bem brava. Aí, no de verão, eu fiz para medicina. Eu fiz e tal, mas cheguei para minha mãe e falei “mãe não é pra mim, não vai dar certo, não me encaixo”, daí ela falou “ah, tudo bem”. Mas ela ainda fala “larga a engenharia, vai fazer medicina” (Mariana, E2).

A minha mãe queria que eu fizesse medicina, falei “mãe, nada a ver, não gosto de medicina, não gosto de direito, vou fazer agronomia”, já tirei a expectativa dela. Foi, foi um pouco difícil no começo, até o segundo ano foi. Até o segundo ano ela falava

“faz medicina, tenta pelo menos, vê como é, aí depois você presta de novo, estuda mais, faz cursinho”. Falei “ah não mãe, muito trabalho” (Otávio, E2).

Meu pai quer que eu seja policial, minha mãe quer que eu seja, que eu faça o que eu mais quero, ela quer o melhor pra mim. Às vezes ele fica meio chato, fica tentando me convencer, mas não dá. Ele quer que eu seja policial civil, aí como é, porque paga bem. Bem, bem não paga, mas trabalha pouco. Ele não quer que eu fique aí, trabalhando dia e noite para ganhar pouco, ele não quer isso pra mim (André, E1).

Meu padrasto queria que eu fizesse arquitetura, só que nunca foi minha vontade. No começo, quando eu era mais novinha, eu dizia “não, vou fazer, vou fazer” e tentava entrar no mundo de exatas, mas não conseguia. Tentei, mas não deu. Aí eu cheguei nele e falei “olha, desculpa, mas não vou poder realizar esse sonho pra você, eu vou fazer enfermagem”, e ele aceitou numa boa, ainda bem! Ele me apoiou também (Ana, E1).

A profissão indicada pelos pais é sempre mais valorizada social e financeiramente ou uma profissão em que, segundo o julgamento deles, não há tanto desgaste, conforme relata André (E1), cujo pai considera que um policial tem um trabalho menos desgastante em relação à profissão de mecânico, que é o desejo do filho. Bock (2006) evidenciou que, historicamente, as profissões eram passadas de geração em geração, isto é, o indivíduo aprendia e exercia a mesma profissão dos pais, sendo que esse processo era entendido como natural. Atualmente, sobretudo na classe média, espera-se que o filho tenha sempre um emprego melhor, que seja melhor remunerado, mais reconhecido e valorizado, essa também é a vontade dos filhos. Para esses estudantes cujos pais têm profissões de nível médio, seguir a mesma carreira é considerado um atraso.

Nesse sentido, há uma diferença entre E1 e E2. Na primeira escola, as profissões desejadas pelos pais e outros familiares variam: arquitetura, serviço social, enfermagem, policial militar etc. No que se refere à E2, a profissão defendida pelos familiares é a medicina, sendo que dos seis entrevistados, cinco relatam que, sobretudo as mães, fizeram tentativas de induzi-los a cursar medicina ou pelo menos ter esse curso como uma opção. Essa questão está relacionada ao investimento financeiro, uma vez que os pais investem mais na formação dos filhos, pagam a mensalidade e todos os materiais escolares, por exemplo, também esperam que esse investimento renda melhores frutos. A fala de Andressa (E2) ilustra essa questão:

Minha mãe fala que já que ela está pagando uma escola boa, eu deveria tentar um curso melhor, que paga mais também, porque na biologia eu já ia passar de qualquer jeito. Ela queria uma profissão que ganhasse mais dinheiro que biologia. Esses dias ela falou pra mim fazer medicina, falei “mãe, não!” (Andressa, E2).

A fala de Andressa (E2) evidencia o significado social da educação escolar, isto é, como instrumento de aprovação no vestibular e para conseguir bons empregos. Não há reconhecimento sobre a importância da educação de modo geral no desenvolvimento das capacidades cognitivas ou qualquer outra função.

Entretanto, a fala da estudante demonstra também que, mesmo diante de tanta expectativa, não há, por parte dos entrevistados, um sentimento de obrigação em realizar o desejo dos pais, ainda que alguns relatem terem “tentado”, como Ana (E1) e Mariana (E2), contrariando os dados obtidos por Santos (2005) que indicam grande dificuldade dos filhos em contrariarem o desejo dos pais. Esse movimento dos filhos é verificado em grande parte dos entrevistados, que se negam a serem policiais, arquitetos, médicos, ou qualquer coisa, somente porque os pais desejam. Ainda que não sigam expressamente o desejo dos pais, os adolescentes afirmam que eles os apoiam em suas escolhas e essa, juntamente com o aspecto financeiro, é a principal contribuição dos pais na escolha profissional dos filhos. Estes esperam que os pais aprovelem sua escolha, para então tomá-la como definitiva, por isso, a participação dos progenitores é considerada elemento significativo na escolha da profissão. Como expõe Emanuel:

Fundamental acho que foi a família, que nunca rejeitou, sempre incentivava, minha mãe e meu pai sempre falam comigo que às vezes eu consigo me virar tão rápido numa coisa dessa área, que eles acham também que é o que eu tenho que fazer, então isso aí foi bacana (Emanuel, E2).

Eu achei que meu pai era contra, mas daí sempre fico vendo vídeo de carro, sempre fico vendo como que mexe. Aí meu pai foi vendo que eu via esses vídeos, aí ele disse que queria me dar um curso. Aí chegou esse ano, eu fui atrás e falei “olha tem no Senai, assim, assim, assado”. Ai ele foi lá e me levou. Depois que ele fez isso eu fiquei tranquilão (André, E1).

Assim, a participação dos pais na escolha profissional se dá muito mais pelo apoio emocional e incentivo do que pela influência em exercer esta ou aquela profissão. Esse dado corrobora com os resultados obtidos por Nepomuceno e Witter (2010), isto é, de que a opinião dos pais não é o principal elemento considerado na hora de escolher a profissão, contrariando aqueles obtidos por Souza et al. (2007), em que os entrevistados relatavam estarem sobrecarregados com as imposições dos pais. Sobre esse aspecto, é necessário considerar a mudança das relações sociais e familiares. Bock (2006) aponta que a possibilidade de escolher a profissão é recente, e mais recente ainda é fato de os adolescentes terem voz ativa na família, poder comunicar e fazer valer suas vontades. Fica evidente, novamente, a ideia de que a escolha profissional, assim como qualquer outra atividade do homem, está pautada na realidade, nas condições econômicas, políticas, nos significados sociais e no momento histórico. Não dependem exclusivamente de uma vontade interna, proveniente de uma instância absoluta e descolada da realidade.

Contudo, se a opinião dos pais não ganha destaque na fala dos adolescentes, a participação de outros indivíduos surge como elemento norteador, evidenciando uma diferença entre E1 e E2. No caso da escola pública, enquanto os pais são referências a serem superadas, são os irmãos ou amigos mais velhos que se caracterizam como modelos a serem seguidos, seja pela escolha profissional, pela trajetória acadêmica, por já estarem formados e administrando uma carreira bem-sucedida. Conforme a fala dos alunos:

Meu irmão faz mecânica, peguei os livros dele e comecei a ler achei interessante, é isso, depois eu fui atrás por mim mesmo e acabei escolhendo mecatrônica. Eu sempre fui um pouco sombra do meu irmão, fui atrás dele, segui os passos dele, tanto que a mecânica [curso do irmão] entrou nas minhas principais opções, daí eu puxei a mecatrônica (Antônio, E1).

Eu sempre quis entrar na UEM¹⁷, não sei porque, ainda mais depois que meu irmão entrou, acho que a vontade é maior. Porque eu sempre achei bonito dizer tipo “entrei na UEM”. Com o meu irmão foi assim, ele sempre quis contabilidade, ele sempre soube, então ele jurava que não tinha passado, e ele entrou pelo PAS¹⁸, ele se matriculou em uma particular, fez uma semana, e aí saiu o resultado da UEM e ele passou, então foi

¹⁷ Universidade Estadual de Maringá.

¹⁸ Programa de Avaliação Seriada.

assim, ele chegou em casa chorando, não tinha contado pra ninguém, ai ele deu a notícia, minha mãe chorou, foi muito legal e eu acho muito bonito isso (Olívia, E1).

É, uma amiga minha sempre me falou sobre artes visuais e pelo que ela descreveu do curso eu achei bacana. Ela vai me ajudando, eu gosto de ouvir ela falar, porque daí eu fico sabendo das coisas (...) (Bianca, E1).

(...) eu tenho um amigo que é bombeiro, ele vai me ajudar a entrar nos bombeiros que é meu sonho, eu me vejo igual a ele daqui uns anos (Ícaro, E1).

Esses indivíduos mais velhos são tomados como modelos, despertam nos adolescentes admiração e um desejo de seguir caminhos semelhantes. Além disso, também são a principal fonte de informação, é para eles que perguntam sobre a vida acadêmica e/ou profissional, tiram dúvidas, por meio deles têm acesso a alguns materiais etc. Essa valorização dos irmãos e amigos ocorre, justamente, pelo fato de que eles são as pessoas mais próximas com formação superior, pois, como já mencionado, os pais da grande maioria dos entrevistados não cursaram o terceiro grau. Assim, enquanto os pais são fundamentais quanto ao suporte emocional, os irmãos e amigos servem de parâmetro e suas trajetórias são consideradas no momento da escolha profissional, bem como suas opiniões. Eventualmente, outros parentes aparecem como influência: tias que exercem a profissão pretendida e que decidem em qual ou quais instituições o adolescente deve tentar o vestibular; primos que conseguiram passar em determinados vestibulares e dizem o que deve ser estudado; tios que possuem a própria empresa e dizem qual profissão está “em alta” no mercado. Ou seja, esses indivíduos bem-sucedidos, segundo o ponto de vista do adolescente, se tornam norteadores, sendo com frequência consultados em busca de informações e o que dizem é muito valorizado pelos estudantes.

Por sua vez, na E2, esse lugar de destaque é ocupado pelos professores. Os alunos também mencionam familiares que contribuíram na escolha da profissão, mas estes ficam em segundo plano em relação à participação dos educadores. Isso acontece porque os professores dessa escola são ativos nesse processo, são os primeiros a trazerem essas discussões, muitas vezes antes que o próprio adolescente se preocupe com essa questão. Não se pode desconsiderar o interesse mercadológico da escola em despertar a atenção dos alunos para a escolha da profissão e, conseqüentemente, para o vestibular, pois quanto antes decidem o curso que farão, mais poderão se dedicar especificamente aos conteúdos referentes a esse curso, tendo maior chance de serem aprovados no vestibular e, portanto, elevando os resultados da escola. Mas, de

todo modo, os docentes procuram instrumentalizar os adolescentes para que eles possam realizar a escolha profissional, ensinam onde e como os alunos podem pesquisar de forma segura, tecem considerações, realizam discussões etc. Essa participação fica explícita na fala dos entrevistados:

(...) eu perguntei bastante a diferença entre farmácia e biomedicina, e perguntei pro meu professor, ele ajudou a gente, meu professor de biologia, aí foi isso (Estela, E2).

Ah, eu gostaria muito de entrar, para falar a verdade. Só que uma vez meu professor falou que ele não passou direto no vestibular e ficou um ano fazendo cursinho e tal, então, quando ele entrou, ele tinha uma cabeça muito melhor do que o povo que entrou com 17 e tal. Aí eu fico pensando às vezes nessa questão de ser mais madura e tal, mas eu gostaria bastante de entrar agora, se não der, tudo bem, mas, se der, eu ficaria bem feliz (Mariana, E2).

Aí, agora no ensino médio, eu tenho um professor, que era o Pedro¹⁹, que ele me incentivou muito, muito, muito, muito mesmo e, nossa, ele é um ótimo professor, uma ótima pessoa e tipo, nossa, me incentivou muito a querer fazer biologia, respondia minhas perguntas, me ajudava (Iago, E2).

Então, eu vim pro colégio no começo do ano sem decidir ainda, aí esse professor que eu falei de química, ele estava falando sobre profissão, aí ele mencionou, sem eu perguntar, a engenharia da computação, aí eu fui falar com ele depois da aula, conversar com ele, aí ele me indicou fazer, me deu as orientações, aí eu decidi fazer (Emanuel, E2).

Os professores integram, minimamente, o âmbito escolar ao mundo externo, reconhecem o momento de conflito de alguns alunos e buscam auxiliá-los de alguma forma, geralmente fornecendo algumas informações e reflexões, evidenciando a diferença entre escola pública e privada destacada por Leal (2016). Os entrevistados da escola privada relatam que seus professores são acessíveis, dedicam-se em tirar dúvidas, discutir sobre o futuro acadêmico dos alunos, de modo a fornecer mais informações para que eles escolham a profissão. Sobre

¹⁹ Nome fictício.

esse respaldo fornecido pelos professores, é possível fazer algumas ressalvas, por exemplo, muitas das discussões, conforme a fala dos alunos, limitam-se às questões referentes ao vestibular, não se estendem sobre o trabalho ou as relações nesse âmbito e não se caracterizam como reflexões críticas. No entanto, são funcionais, à medida que trazem informações, suscitam curiosidade e aplacam determinadas angústias. Também conta a favor dos alunos a presença de um psicólogo escolar e do trabalho de orientação profissional.

Assim, os alunos são respaldados pelos professores e também por psicólogos, de modo que esse momento não é ignorado pela escola e esses profissionais são, por vezes, decisivos na escolha da profissão. Dessa maneira, os alunos da E2 recebem ajuda, informações, sugestões e orientações na escola de modo sistematizado, desde o primeiro ano do Ensino Médio, enquanto os alunos da E1 sequer mencionam a escola ou os professores nesse processo e, quando questionados, dizem que a escola e os professores não contribuem para essa escolha, pois se trata de algo pessoal e os professores temem influenciá-los.

Assim, fica evidente a diferença entre os dois ambientes escolares e a importância de a escola se constituir enquanto instituição orientadora, pois nem todos os estudantes possuem membros da família com condições de fornecerem tais orientações, sobretudo de modo correto. Não se trata de escolher a profissão para o adolescente, mas de fornecer condições para que ele o faça. A escola deve exercer a função de informar, preparar não apenas para o vestibular, mas para a vida e a atuação esclarecida na sociedade, conforme Anjos (2013) e Leal (2016). Nem toda instituição tem um profissional capacitado para realizar uma orientação profissional, mas os professores podem – e devem – realizar discussões e apresentar conteúdos de modo a fornecer informações e instrumentalizar os adolescentes para essa e outras questões da vida, formando indivíduos capazes de analisar a realidade por meio do pensamento conceitual, isto é, para além da aparência.

De todo modo, o que fica explícito é que o indivíduo de maior influência não é aquele que tem maior proximidade ou laços afetivos, mas é o sujeito que já alcançou metas semelhantes às que os adolescentes desejam. Por exemplo, a despeito de a comunicação pessoal íntima ser a atividade principal da adolescência (Elkonin, 1987), os entrevistados não reconhecem como importante a participação dos pares, ou seja, indivíduos da mesma idade e que estão passando pela mesma fase. Relatam que não consideram suas opiniões, pois, como afirma Estela (E2), “(...) estão todos perdidos como eu”. Essa informação corrobora os dados apresentados por Pereira e Garcia (2007), que explicitam que os amigos se caracterizam como apoio emocional contribuindo uns com os outros por meio da troca de informações e de sentimentos. Entretanto,

os adolescentes não reconhecem a participação dos amigos de forma direta, tão pouco reconhecem a influência deles para com os colegas.

Dessa maneira, é possível observar que alguns personagens exercem maior influência do que outros no processo de escolha dos adolescentes. Ainda que não admitam ou reconheçam, eles buscam cercar-se de respaldo em todos os âmbitos, procuram nos pais apoio e incentivo, no indivíduo mais “esclarecido”, seja o professor ou alguém da família, procuram informações e orientações e os amigos se configuram como companhia nesse processo, pois como apontam os entrevistados, ambos também estão passando pela mesma situação.

Ainda assim, o ato da escolha em si cabe somente ao próprio indivíduo, conforme Bock (2006). Quais são então os motivos que impulsionam as escolhas dos adolescentes? A partir das falas dos entrevistados e levando em consideração o que compreendem sobre a atividade de trabalho, entende-se que os adolescentes são motivados pelo desejo de ser reconhecido, obter sucesso, conquistar bens, alcançar metas inalcançadas pelas gerações anteriores ou, como eles definem, desejam “ser alguém na vida”. Todavia, ser “alguém na vida” é, sobretudo, uma necessidade que surge a partir dos padrões estabelecidos nessa sociedade, está mais relacionado à conquista de bens do que à aquisição de habilidades e capacidades. Segundo Aguiar (2007), nossos desejos provêm das nossas necessidades e o homem não tem o poder de determiná-las, pois são constituídas a partir de sua atividade em um meio específico. Logo, é compreensível serem estas as necessidades que se destacam na fala dos adolescentes, pois estão sumariamente de acordo com os padrões sociais estabelecidos. Contudo, os adolescentes não têm conhecimento sobre a realidade interna e externa, tampouco sobre o processo de transformação pelo qual estão passando, por isso entendem que suas dúvidas, medos e inseguranças não são naturais e devem ser negados e combatidos com a maior rapidez possível.

Cabe apontar que esses adolescentes não têm clareza sobre o que os impulsiona, ao serem questionados sobre o motivo de suas escolhas, as respostas são bastante genéricas – “porque sim”, “não sei dizer”, “sempre gostei disso” –, essas respostas corroboram com o que aponta Aguiar (2007) sobre o fato de que, para compreender suas motivações, é necessário pensar sobre si próprio. Significa, no limite, responder aos seus “porquês”. Conforme afirma Bock (2010), para que o indivíduo compreenda seu processo de escolha, é preciso atentar para seu movimento pessoal, seus sentidos e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido. Sendo assim, os adolescentes escolhem, mas não compreendem esse processo, não se trata de uma escolha consciente e essa configuração é reflexo das mediações nas quais os adolescentes estão inseridos.

4.5.3 As influências concretas

Para além das influências relacionais, buscou-se verificar se as condições concretas de existência são consideradas pelos adolescentes ao eleger uma profissão, incluindo nessa categoria as condições atuais, ou seja, a situação financeira da família, o lugar onde moram, a facilidade/dificuldade de acesso aos materiais, concorrência no vestibular; bem como as condições futuras, como salário médio da profissão pretendida, locais de trabalho, possibilidades de empregos, possibilidade de aperfeiçoamento, entre outras. Sobre isso e a partir da fala dos entrevistados, foi possível compreender que os adolescentes não reconhecem as condições concretas de existência atuais, partem de um discurso meritocrático, de que podem conquistar qualquer coisa desde que se esforcem. Por exemplo, quando perguntados a respeito da concorrência no vestibular, os alunos, tanto da E1 quanto da E2, relatam que todos têm as mesmas chances, ignorando a formação que receberam. Conforme discutido por Souza et al. (2007), esse discurso é prejudicial, pois os alunos partem da ideia de que todos têm as mesmas condições e instrumentalização e, deixando de analisar o contexto em que estão inseridos, desconhecem suas defasagens e, desse modo, têm maiores dificuldades em superá-las.

Entre os entrevistados da E1 e da E2, não há grandes disparidades no que se refere ao histórico de vida, atividade, experiências etc., isto é, diferente da hipótese inicial, os adolescentes da E1 e da E2 pertencem a contextos sociais semelhantes. Essa configuração pode estar relacionada às escolas abarcadas, à localização das instituições e, mesmo, à cidade em que a pesquisa foi desenvolvida. A principal diferença entre eles consta na educação formal que recebem, isto é, a diferença verificada entre os estudantes da escola pública e da escola privada é, justamente, a escola, o ensino, os instrumentos e materiais disponíveis, os professores, a estrutura física, as atividades desenvolvidas. Aguiar (2007) aponta que a quantidade e, principalmente, a qualidade das informações recebidas no processo da escolha profissional são elementos que contribuem para a forma como este processo é vivido, isto é, o sofrimento, as dúvidas, a tensão entre outros sentimentos e emoções podem ser aplacados ou intensificados a depender do contexto em que o adolescente está inserido e das informações que recebe. No eixo anterior, foi explicitado sobre a participação da escola e dos professores no processo de escolha profissional dos adolescentes, de modo que se observou que a escola privada, na figura dos professores e dos psicólogos, participa avidamente desse processo, enquanto na escola pública, os alunos procuram esse amparo em outros indivíduos, pois há uma abstenção da escola em relação a isso.

Essa abstenção implica em certas consequências, pois esses alunos provenientes de escolas públicas estão em desvantagem em relação à educação que recebem, logo, eles

deveriam estar atentos a essas relações de classe, a fim de procurarem recursos que os auxiliem nesse processo. Por outro lado, reconhecer os condicionantes concretos, isto é, sair do plano da fantasia e atentar para a realidade, pode ser um processo angustiante. Um estudante da rede pública que tenha consciência de que a educação da rede privada é, em sua maioria, melhor e que, portanto, ele está em desvantagem, pode ter aumentadas as suas incertezas, o medo de não ser aprovado no vestibular e o sofrimento. Por outro lado, compreendendo essa diferença, pode buscar instrumentos que o ajudem a diminuí-las, como utilizar as cotas sociais²⁰, os programas sociais entre outras medidas.

Entretanto, a despeito da importância dessa tomada de consciência, explicita-se que os adolescentes não reconhecem essas diferenças, partem de um discurso meritocrático de que o que importa é a determinação do sujeito, seu esforço individual, ao passo que a educação e instrumentalização recebidas são tomados como elementos secundários. Assim, os estudantes desconhecem as defasagens e também a possibilidades. Souza et al. (2007) expõem que considerar o número de vagas no mercado de trabalho, as contingências de acesso ao curso superior e as limitações emocionais, isto é, os aspectos objetivos e subjetivos que envolvem o indivíduo, é parte fundamental da escolha profissional. Contudo, os estudantes pouco ou nada sabem, por exemplo, sobre os programas de incentivo para o ingresso no ensino superior oferecidos pelo governo federal, entre eles o Programa Universidade para Todos (ProUni), que é destinado aos estudantes de escolas públicas ou bolsistas em escolas particulares, e tem por objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em universidades privadas; o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema pelo qual universidades públicas oferecem certa quantidade de vagas para estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por meio da nota, podem ingressar nessas instituições. Desconhecem ainda o funcionamento do sistema de cotas sociais e raciais, os financiamentos próprios das faculdades particulares etc.

Por razões diversas, os estudantes estão focados na forma tradicional de ingresso nas instituições de ensino superior. Os alunos da E2 não se interessam em obter maiores informações porque entendem que não precisam de tais recursos, partem da ideia de que recebem um bom ensino e terão condições de acessar a universidade sem recorrer a nenhum deles. Enquanto os estudantes da E1, de fato os maiores beneficiários, não recebem informação

²⁰ A Lei nº 12.711/2012 prevê que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

suficiente para entender como funcionam tais programas, em geral reproduzem o discurso do senso comum de que recorrer a esses recursos seria admitir quem têm “menor capacidade”, logo, preferem não utilizá-los.

Contudo, como explicita Leal (2016), a educação não é igual para todos, caracterizando-se como educação para as classes dominantes e educação para as classes subalternas que, atualmente, se expressam pela divisão entre ensino público e ensino privado. O que ocorre é que, enquanto os estudantes das escolas particulares são melhor preparados, os estudantes da rede pública possuem defasagens no ensino, que poderiam ser diminuídas por esses incentivos e recursos. Todavia, como mencionado anteriormente, os estudantes não reconhecem essas diferenças e adotam o discurso sobre esforço, ignorando as condições concretas de existência, por isso preferem não utilizar esses recursos, deixando de lado instrumentos importantes e que poderiam fazer a diferença em suas trajetórias.

Nesse sentido, os principais prejudicados são os estudantes das escolas públicas, que poderiam se beneficiar desses recursos, otimizando a trajetória acadêmica e profissional. No entanto, vale acrescentar que conhecer esses programas e as políticas que os sustentam é fundamental para qualquer estudante, seja da escola pública ou privada, para que se desconstrua o olhar negativo que se tem sobre esses recursos. Essas políticas buscam amenizar as diferenças sociais tão extremas e naturalizadas em nosso país, podendo ser amplamente utilizados por aqueles que se encaixam nos requisitos. Mas, para que isso ocorra, é necessária muita informação, que, conforme demonstram as entrevistas, são pouco divulgadas.

No que concerne às condições de existência futuras, ainda que a maioria dos entrevistados defendam que escolheram a profissão baseados naquilo que acreditam ter maior afinidade e que lhes trará maior satisfação, ao longo das entrevistas fica evidente que essa satisfação não é atribuída ao exercício da profissão, mas ao que o salário pode proporcionar. Quando questionados sobre como se imaginam no futuro, as respostas estão relacionadas a obtenção de bens, como casa, carro, viagens etc., e não se referem a conquistas profissionais, desenvolvimento pessoal em termos psíquicos e/ou cognitivos, por exemplo.

Nessa direção, sonhos e ideias são deixados de lado por serem considerado menos rentáveis, por exemplo:

Pode soar muito aleatório, mas eu queria muito poder ser cantora. É assim, um sonho que eu quero muito conquistar, mas eu não coloco como prioridade na minha vida. Porque, assim, mesmo gostando muito de cantar e não tendo tanta vergonha, eu ainda tenho, assim, muito medo de me arriscar, de tentar alguma coisa desse tipo, mas, se eu

pudesse, se eu tivesse oportunidade, eu gostaria muito de poder me tornar uma cantora (Bianca, E1).

Eu pensei em fazer música, ser um musicista seria bem interessante. Mas desisti, porque não dá futuro, o violino para mim é mais um hobby mesmo (Antônio, E1).

Os adolescentes reconhecem que a formação superior não é, necessariamente, garantia de um bom futuro, dizem conhecer inúmeras pessoas que, mesmo sem ter cursado o terceiro grau, têm sucesso na vida profissional e, por sucesso, entende-se ganho financeiro. Contudo, quando se trata de si próprios, dizem que preferem não “arriscar”. Essa ideia leva a compreender porque, mesmo no momento em que o empreendedorismo e a ousadia são tão valorizados, esses adolescentes buscam por carreiras tradicionais, mantendo outras possibilidades para o futuro ou como hobby. Esse discurso dos entrevistados corrobora com Souza et al. (2007), que indicam que os jovens valorizam a qualificação superior e o status financeiro e social, ao mesmo tempo que desvalorizam as profissões mais próximas de sua realidade. Como na fala:

Na verdade eu tenho medo com isso, sabia? De, por exemplo, eu pesquisei, vi que tem uns cursos técnicos sabe, tipo estética, que é uma coisa que eu acho muito legal e que dá bastante dinheiro. Aí, eu pensei: será que vale a pena eu batalhar tanto para entrar tipo em farmácia e de repente não ganhar tão bem quanto se eu fizesse estética, entendeu? Eu acredito que a sociedade valoriza mais o curso superior hoje em dia, tanto que eu tenho receio de fazer o curso técnico. Tipo, se não der certo, aí eu não vou ter uma faculdade, entendeu? (Estela, E2).

Outro exemplo é Ícaro (E1), que sonha em ser bombeiro, mas antes pretende cursar educação física, pois, assim como os outros, acredita que o ensino superior traz garantias sobre o futuro profissional. Assim, na escolha profissional, os condicionantes objetivos estão submetidos às ideologias predominantes que convencem o indivíduo de que a realidade material não importa; ao mesmo tempo que hierarquizam profissões, mesmo de nível superior, categorizam pessoas; fornecem informações fora de contexto, entre outras coisas que contribuem para que a escolha profissional seja um ato irrefletido, pautado em falácias. Ainda que os adolescentes busquem autonomia para escolher a profissão, suas considerações são, no limite, pautadas no ideal neoliberal, que falseia a realidade, impedindo que os indivíduos conheçam a totalidade do meio em que estão inseridos. Contudo, não é possível “culpá-los” por

reproduzirem os ideais neoliberais, pois eles, assim como todos nós, estão localizados no tempo e no espaço, isto é, comungam dos ideais vigentes em uma sociedade específica. E as ideias expressas pelos adolescentes estão em perfeito acordo com o ideal capitalista, neoliberal, com a ideia de que um indivíduo só pode ser feliz enquanto detentor de – muito – poder aquisitivo.

Estarem perfeitamente alinhados ao pensamento neoliberal, sem compreender as relações de classe a que estão sujeitos, as influências materiais que os cercam e, no limite, sem terem desenvolvido pensamento crítico, desconhecendo a estrutura do mercado de trabalho, as profissões, as relações políticas e econômicas para além do senso comum e, sobretudo, pautando-se em concepções meritocráticas, indica que o potencial dos adolescentes em termos de compreensão da realidade está sendo pouco aproveitado. Mesmo na instituição privada, que fornece mais instrumentalização aos alunos, isso ocorre de forma alienada. Eles são preparados para o vestibular, conhecem melhor os meios para alcançar uma vaga na instituição pretendida, mas não estabelecem uma relação entre sua profissão e a sociedade em que estão inseridos, por exemplo, tampouco em relação às máximas produções humanas.

Isso não significa que estão fazendo a escolha errada, que não darão seguimento ao curso ou que não serão realizados nessas profissões. Mas, uma vez que a adolescência é, como aponta Vygotski (2006), a fase em que o indivíduo torna-se capaz de compreender a complexidade da realidade social e, no entanto, os adolescentes não estão sendo estimulados a pensar de forma crítica, a ir além do que já está dado, é possível dizer que as relações e as mediações estabelecidas com os adolescentes não promovem desenvolvimento omnilateral. Os adolescentes não estão sendo formados enquanto indivíduos conscientes de suas realidades e possibilidades, trata-se de uma educação que não gera necessidade de questionar, duvidar e conhecer, mas ao contrário, visa adaptar, conforme expõe Leal (2016).

Ainda que os adolescentes tenham uma imagem muito limitada do exercício da profissão pretendida e refiram-se sempre a uma forma de atuação, em um determinado lugar, partem dessa imagem para sonhar com o futuro, com bens materiais, viagens, com a possibilidade de prover o sustento da família etc., contudo, ignoram o processo para conquistar tais coisas. Ou seja, fantasiam sobre a profissão, mas não constroem um projeto de futuro propriamente dito, pois desconhecem os processos necessários para chegar até suas metas. Isso não significa que o adolescente não possa sonhar com a profissão pretendida, entretanto, considerando as neoformações dessa fase do desenvolvimento, o adequado seria que começassem a trocar a fantasia pelo planejamento, isto é, pensar o futuro a partir dos seus desejos e necessidades, mas atentando, sobretudo, para a realidade existente, para os obstáculos e as formas de superação.

Evidentemente, não se espera que o indivíduo conheça profundamente a profissão que deseja seguir, ou ainda, que tenham planos traçados em seus mais sutis detalhes. Mas, pautando-se em Vygotski (2006), a grande revolução da adolescência está na possibilidade de começar a empreender o pensamento conceitual e, portanto, conhecer a realidade de modo mais aprofundado. Isto significa que atentar para a realidade e compreendê-la é uma das grandes aquisições da adolescência. Contudo, a partir das respostas fornecidas pelos adolescentes, é possível compreender que a ideia de profissão ainda é muito vaga, bastante pautada na fantasia. Mesmo com acesso a um grande número de informações, por meio da internet, por exemplo, ainda assim os adolescentes fazem uma ideia muito geral da profissão que desejam.

Dessa forma, o que se observa por meio das entrevistas é que os adolescentes traçam planos futuros sem considerar os condicionantes objetivos e, conforme já mencionado, ainda que a realidade objetiva não seja determinante na vida de uma pessoa, compreendê-la minimamente é necessário, no sentido de que desmistifica a ideia de individualidade descolada da realidade, isto é, de que o indivíduo não alcançou seus objetivos por incompetência, mas, ao contrário, coloca-o em relação com o mundo material e social e todas as influências sofridas. Compreender a si mesmo, as influências subjetivas e objetivas que sofre é uma forma de realizar uma escolha consciente, mas é também uma forma de compromisso social, de se colocar como ser pensante em uma sociedade caracterizada pela mera reprodução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o processo de eleição da profissão sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural é muito mais que discutir se curso técnico ou ensino superior, se administração ou enfermagem, se advogado ou mecânico. É mais que debater sobre qual profissão está em “alta”, qual tem melhor remuneração ou qual tem uma rotina mais desgastante. Requer ir além da aparência, resgatar o processo histórico e atentar para as relações que sustentam o mundo do trabalho e seus derivados. Sendo assim, ao tratar da escolha de uma profissão, é necessário, primeiramente, entender o que significa o trabalho em sua organização atual, mas também sua história, sua relação com a sociedade, como essa categoria se impõe para a maioria das pessoas e como as profissões se expressam nesse sistema, entre outros aspectos. Em outras palavras, torna-se indispensável olhar para a essência desse fenômeno. A partir dessas considerações, o principal objetivo desta dissertação foi compreender, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, como se constitui a escolha profissional para adolescentes que estão concluindo o ensino médio. Por meio dos estudos teóricos e da pesquisa empírica, o intuito foi o de se aproximar do objeto de pesquisa e apreendê-lo para além do imediatamente dado, iniciando uma análise mais aprofundada sobre esse fenômeno e sobre algumas das relações que o envolvem.

Para tanto, foi necessário, primeiramente, compreender como o trabalho se apresenta ao ser humano, pois não há como pensar sobre o homem sem considerar sua atividade produtiva, visto que por meio dela, foi criado tudo o que se conhece em termos de cultura material e intelectual, incluindo o homem enquanto ser cultural. Assim, quanto mais desenvolvidos os instrumentos dos quais o homem dispõe e mais complexo o seu aparato psíquico, mais diversificada se torna a atividade produtiva, ao mesmo tempo, quanto mais complexa a atividade, maior o desenvolvimento psíquico. Nessa relação dialética com a complexificação do psiquismo reside a importância do trabalho no desenvolvimento humano.

No entanto, essa categoria também sofreu modificações ao longo da história, pois o trabalho é, ele próprio, produto da atividade humana. E, no capitalismo, essa relação entre a complexificação produtiva e o desenvolvimento das capacidades do homem singular perdeu força, devido às principais características desse sistema produtivo, ou seja, a propriedade privada e a divisão social do trabalho. Nesse contexto, o trabalhador não produz para suprir suas necessidades, mas as necessidades do mercado, isto é, objetiva-se em algo que não lhe pertence e do qual não irá se apropriar. Como consequência, comumente, o homem não se reconhece naquilo que produz, não encontra prazer em produzir, tampouco outro motivo para trabalhar que não a obtenção de dinheiro. Mesmo diante dessa mudança tão significativa a

respeito de como o trabalho se configura na humanidade, ele não perdeu sua importância, mas ao contrário, ganha centralidade na vida do homem sob outra perspectiva. Se antes foi responsável por promover o desenvolvimento de habilidades e capacidades e levar o homem a alcançar níveis superiores de consciência e organização cultural, agora, a centralidade desta atividade reside no fato de que além de ser o único meio de garantir a subsistência para a grande maioria da humanidade, também é compreendida como possibilidade de ascensão social e obtenção de bens materiais, status e poder.

Por sua importância, é comum que o trabalho e suas questões se apresentem ao ser humano ainda na fase da adolescência, quando o indivíduo executa uma atividade remunerada e/ou prepara-se para escolher uma profissão, conforme observado entre os entrevistados. Nessa fase, dadas as condições, inicia-se o desenvolvimento do pensamento conceitual e uma série de mudanças e neoformações que dele derivam, entre elas a autoconsciência. Ampliam-se as relações sociais, os indivíduos são incumbidos de tarefas mais complexas e cobrados com mais veemência. Portanto, há uma complexificação das atividades de modo geral, que possibilitam ao adolescente começar a compreender a realidade de modo mais aprofundado, bem como a atentar para si próprio, seus gostos, interesses e sentimentos; podem modificar seus pontos de vista, construir suas próprias convicções e compreender-se enquanto inseridos em um sistema de relações, isto é, compreender os significados sociais e construir os sentidos pessoais.

Desse modo, essa complexificação geral, da qual o pensamento conceitual é a principal aquisição, é indispensável para a realização de uma escolha profissional consciente e livre. Porém, esse processo apenas se inicia na adolescência, nessa fase os indivíduos estão em plena transição entre a personalidade com traços característicos da infância e a personalidade adulta. Portanto, oscilam, se contradizem, não têm certeza sobre suas próprias ideias, vontades e interesses, assim como também não têm plena clareza sobre a realidade na qual estão inseridos. Por meio das entrevistas, fica explícito que os adolescentes ficam muito restritos àquilo que acreditam ser o exercício da profissão desejada, que em geral, é apenas uma das inúmeras possibilidades de atuação naquela área de conhecimento. Ou seja, não a compreendem a profissão em sua amplitude, tampouco enquanto inserida em um sistema de relações às quais estarão expostos.

Outra característica da inconsistência dos adolescentes somada à orientação limitada, reside no fato de que eles relacionam-se com o trabalho de modo contraditório. Em nível singular referem-se a ele como uma atividade que promove desenvolvimento de capacidades e habilidades, que traz satisfação e que, no limite, é indispensável. Entretanto, quando a discussão se amplia para o âmbito particular, isto é, em termos de sociedade, os adolescentes apontam o

trabalho como algo obrigatório que retira a espontaneidade dos trabalhadores e cuja função principal é a renda financeira. Isto é, entendem o trabalho como algo negativo, mas acreditam que de modo individual e por esforço próprio, se relacionarão com sua profissão e com a atividade de trabalho de modo diverso.

Mesmo com uma compreensão muito rasa sobre o mundo do trabalho e das profissões pelas quais se interessam, os adolescentes entendem que precisam dar uma “resposta” aos pais, à escola, aos amigos etc., sentem-se pressionados a apresentar uma escolha profissional o quanto antes, caso contrário estarão atrasados, perderão tempo ou poderão ser considerados desinteressados a respeito do futuro ou imaturos. Essa questão fica explícita no movimento das entrevistas, em que em seus momentos iniciais a maioria dos adolescentes afirma de forma contundente que sabe exatamente o que fará após o fim do ensino médio, eles defendem que não têm nenhuma dúvida sobre a profissão e que essa escolha foi fácil, pois sabiam com clareza quais eram seus objetivos. Entretanto, conforme esmiúçam essa ideia, revelam incertezas, indecisões, medos e, por fim, em geral, avaliam que têm uma primeira opção, mas não é a única e, quase em tom confessional, relatam que, com frequência, oscilam entre as demais possibilidades e que poderão mudar de opção. Outro aspecto que ilustra a pressão sobre eleger uma profissão é a forma negativa como os próprios adolescentes se referem aos colegas que ainda não optaram por uma profissão específica. Isso porque entendem que essa eleição é uma demonstração de suas capacidades e de sua autonomia, para eles, um grande passo em direção à vida adulta e uma prova de que serão bem sucedidos nesse âmbito.

Assim, para chegarem à resposta que lhes é tão cobrada socialmente, a qual eles também exigem de si próprios, os adolescentes, realizam um movimento no sentido de reunir informações, buscar modelos e exemplos, checar a validade de suas ideias com os adultos. Nesse processo, se evidenciam as principais influências subjetivas ou relacionais da escolha profissional, dentre os quais, os princípios e valores familiares se mostram muito importantes e os pais são a principal fonte de apoio para os adolescentes. Contudo, os laços afetivos ou sanguíneos não são suficientes enquanto influência direta na escolha da profissão, isto é, os adolescentes, em geral, não aceitam a opinião dos pais sobre qual profissão seguir, mas buscam inspiração, aconselhamento e informações em pessoas que conquistaram as mesmas coisas que eles desejam, como familiares e amigos mais velhos avaliados como bem-sucedidos. No caso dos estudantes da escola privada, os professores também constam como grandes influências e suas opiniões e ideias têm considerável peso para os alunos.

Porém, constata-se que as principais influências relacionais ou subjetivas não oferecem condições para que os adolescentes desenvolvam apropriadamente suas capacidades,

habilidades e funções psíquicas, para que então, possam refletir sobre esse processo e estabelecer relações entre seus motivos, sentidos e possibilidades, optando por uma direção. Os familiares, por exemplo, tentam induzir os adolescentes à esta ou aquela profissão, oferecem uma resposta pronta. A escola também não cumpre o papel de promover reflexões e análises que superam os limites do cotidiano, isso fica explícito no que se refere aos alunos das escolas públicas, quando relatam que os professores se eximem do papel de auxiliá-los e orientá-los quanto às questões relacionadas ao trabalho, profissão, vestibular, sob a justificativa de não influenciá-los, permitindo que façam sua escolha “livremente”.

Nesse caso, os professores vão em direção oposta aos familiares, preferem se abster para não influenciar, ignorando o fato de que eles são, de qualquer forma, grandes referências na vida dos alunos. Assim, perdem a oportunidade de orientar, criar necessidades, discutir e auxiliar os alunos a encontrarem informações seguras e válidas. Por sua vez, a escola privada adentra esse assunto e o discute com os alunos, fornece informações e orientações, contudo, o fazem a partir de seus interesses, ou seja, proporcionar condições para que os alunos sejam aprovados em vestibulares, tendo em vista questões mais de ordem mercadológica do que educacional. Dessa maneira, as discussões realizadas nesse âmbito são funcionais no que se refere a escolha de uma atividade profissional e do acesso a ela por meio do vestibular. Porém, são bastante superficiais no sentido de levar a uma compreensão sobre o funcionamento da sociedade, das relações de trabalho e de como os indivíduos singulares se encontram nesse processo.

Escolher uma profissão deveria envolver, entre outras coisas, um projeto de futuro do sujeito, que fantasia, mas também planeja, cria expectativas sobre o mundo do trabalho, o exercício de uma profissão e um modo de vida específicos, ancorado em uma compreensão crítica de homem, de mundo, de fracasso e sucesso e assim por diante. Em outras palavras, uma escolha profissional consciente requer que o indivíduo conheça suas necessidades e seus motivos, reconheça o lugar que ocupa no meio social, seus obstáculos e instrumentos dos quais dispõem, bem como, compreenda a própria sociedade como um sistema no qual está inserido, para que seja capaz de traçar o percurso necessário para atingir seu objetivo de forma realista.

Aí se evidencia outra instância que participa e influencia diretamente o processo de escolha profissional dos adolescentes, ou seja, as condições concretas de existência. Ao longo das discussões realizadas nesse estudo, procurou-se demonstrar que a realidade concreta é também um condicionante da escolha profissional, não apenas porque impõe obstáculos e apresenta possibilidades que terão influência direta na vida do sujeito, mas também porque o

meio em que o indivíduo se encontra condiciona sua atividade, as mediações que recebe e, portanto, influencia a formação dos aspectos subjetivos da personalidade.

Contudo, apoiados em uma ideia de meritocracia, os adolescentes tendem a ignorar sua condição concreta de existência atual e pouco se ocupam das condições concretas de existência que estão por vir. Um exemplo, está no fato de que os entrevistados de ambas as esferas educacionais estão inseridos em um meio social muito semelhante, cuja principal diferença reside na educação formal oferecida a eles. Enquanto os alunos da escola privada recebem instrumentalização necessária para tornarem-se competitivos no mercado de trabalho, para concorrerem às universidades públicas e a cargos mais elitizados. Os estudantes da escola pública, também partilham do mesmo discurso de que tudo podem por meio do esforço, contudo, a estes é oferecido um ensino muito básico, de modo que não estão respaldados em termos de conteúdos científicos, informações ou outros instrumentos para concorrer igualmente com os estudantes das escolas privadas à uma vaga no vestibular, por exemplo. Ainda assim, para os entrevistados, os condicionantes concretos são tomados como secundários ou totalmente desconsiderados diante de um discurso meritocrático, em que o que importa é sua vontade e determinação em conseguir algo. Destaca-se que o esforço pessoal e as metas individuais são aspectos de grande relevância, não se trata de desconsiderá-los, mas é importante que os adolescentes tenham ciência de que estão inseridos em um sistema de relações e condições que têm influência direta e indireta sobre eles e, a depender delas, os esforços que deverão empregar para conquistar as mesmas coisas irão variar consideravelmente. Por exemplo, os adolescentes da escola pública terão de empreender um esforço muito maior para concorrer a uma vaga em uma universidade pública, pois ao longo de sua vida não receberam instrumentalização tal qual os adolescentes educados em escolas privadas com maiores recursos e possibilidades.

A compreensão da realidade baseada em uma individualidade radicalizada e apartada da realidade não remete aos entrevistados apenas ou à adolescência enquanto fase isolada, mas é característica da nossa sociedade de modo geral. Bock (2010) explicita que as pessoas constroem sentidos por meio de recortes e junções de suas vivências, do que apreendem dos discursos alheios e da ideologia dominante. Ou seja, o sentido é pessoal, mas contém em si elementos da vida social, coletiva, de modo que os indivíduos estão intrinsecamente envolvidos pelo discurso dominante que delineia seus pensamentos e comportamentos. Essas colocações explicam, por exemplo, a necessidade dos adolescentes em conquistar bens acima da realização de algo que transforme não apenas a sua vida, mas também a sociedade ou a comunidade em que vivem. Isso porque, em suas histórias, não há influências que façam um contraponto, que

apresentem outras formas de conceber a realidade. Souza et al. (2007) esclarecem que os adolescentes se veem como adultos idênticos àqueles com os quais convivem, os planos de futuro são individualistas e conformistas em relação à realidade social. Desejam seguir o modelo social vigente e poucos são os que realizam uma reflexão sobre o papel social do trabalho e que articulam suas necessidades subjetivas às necessidades de transformação da vida coletiva.

Esse movimento é observado na fala dos entrevistados, eles constroem uma ideia de futuro, incluindo a escolha profissional, buscando satisfazer as necessidades de ascensão social, obtenção de bens; querem proporcionar uma vida melhor para a família, retribuindo os investimentos dos pais e nisso consiste as principais necessidades a serem satisfeitas. Não há, por exemplo, um projeto de transformação social. Compartilhamos da ideia de Bock (2010) de que o indivíduo escolhe dentro de certo limite de possibilidades e essa escolha faz parte do processo de construção de sentidos. Entretanto, os sentidos têm sido construídos sobre ideologias. Nessa direção, os motivos que regem a escolha profissional dos adolescentes se organizam em torno de conquistas materiais como casa própria, carro, a própria empresa, alguns ainda citam a vontade de aperfeiçoar-se em sua profissão, mas sempre considerando a renda financeira que isso poderia lhe trazer.

O psicólogo soviético Igor Kon (apud Tolstij, 1989) assinala que a escolha profissional deve ser compreendida enquanto inserida em um meio, uma particularidade específica. Para o autor este é um fenômeno de caráter social e, ao mesmo tempo, ético, ou seja, a questão sobre “quem ser”, não pode ser separada da questão “que tipo de pessoa ser”. Este aspecto moral da escolha profissional se manifesta no trabalho como valor independente e na compreensão da importância social do trabalho.

Isso significa que o jovem pode fazer uma escolha socialmente significativa somente se possui um ideal social e moral desenvolvidos e se harmoniza os próprios interesses, possibilidades e capacidades com as tarefas do desenvolvimento social, político e econômico do país. Tal compreensão da essência da orientação profissional está dirigida, em primeiro lugar, a formar um cidadão, um indivíduo desenvolvido que, independente da esfera em que atue, está moralmente preparado para assumir com responsabilidade o trabalho a ser realizado (Tolstij, 1989, p. 145).

Diante dessas considerações, reitera-se que o potencial característico da adolescência destacado por Vygotski (2000; 2006) não tem sido aproveitado nessa forma de organização

social, uma vez que as funções, capacidades e possibilidades pouco têm sido estimuladas nessa fase. E, como consequência, quando os adolescentes encontram-se frente à uma escolha significativa, não têm condições de atentar para além do imediatamente dado, de fazer análises mais complexas que culminem em uma escolha profissional consciente. Mas, para além disso, resulte também em um desenvolvimento do indivíduo de modo geral, que se delineie um pensamento crítico, que permita ao adolescente ir além do senso comum, questionar as informações e ideias que são oferecidas prontas para serem consumidas, geralmente, impostas pelas classes mais altas da sociedade.

Com base nessas considerações e no que discute Vygotski (2000), acerca da liberdade, afirma-se, novamente, que o adolescente escolhe, mas essa escolha não é livre no sentido de que trata esse autor, isto é, pautada na compreensão do contexto em que está inserido, pois os indivíduos estão baseados em concepções que, ainda que predominantes, não abarcam a totalidade da realidade. O que se evidencia a partir dessas considerações é uma grande necessidade em estimular os jovens a um alto nível de expectativas sobre sua futura profissão, para que o trabalho se converta em valor para eles, devendo satisfazer suas necessidades de autoafirmação, mas não apenas a autoafirmação enquanto indivíduos capazes de manter a si próprio, à sua família e adquirir bens. Mas também capazes de conhecer a si mesmos, ter pensamento crítico, compreender a realidade em que estão inseridos. Autoafirmar-se, no limite, enquanto indivíduos livres, que não são simplesmente arrebatados pelo senso comum e pelas ideologias desconexas impostas socialmente.

Esse papel pode ser desempenhado pela família, por amigos, por outros meios sociais nos quais o adolescente atua, todavia, conforme evidenciado na pesquisa, esses agentes buscam oferecer ajuda, apoio, mas não têm sido suficientes em suprir as necessidades e dúvidas dos adolescentes neste momento, tampouco despertar-lhes a necessidade de compreensão aprofundada da realidade. Assim, conforme defende a pedagogia histórico-crítica, é sobretudo, função da escola garantir que as crianças e adolescentes participem de discussões e reflexões sobre a realidade que permitam que eles a compreendam para além do imediato. Como Anjos (2013) explicita, a escola deve superar os limites do cotidiano e do senso comum, apresentar conteúdos científicos, ao mesmo tempo em que proporciona aos indivíduos reflexões, localizando-os nas relações sociais e apontando possíveis caminhos para superar a realidade dada, que, atualmente, se configura como excludente, parcial e empobrecida. Os indivíduos não têm acesso aos conteúdos e produções superiores, transitam, de modo muito limitado, no âmbito da particularidade, mas não acessam a universalidade, isto é, as máximas produções do gênero humano, sequer se compreendem como partícipes dessa genericidade.

A despeito de termos destacado o trabalho como atividade fundante do ser humano, acrescenta-se que, conforme Saviani (2011), a educação também se constitui como uma forma de trabalho, trata-se do trabalho imaterial. O autor explicita que a existência humana depende de sua produção material, mas para que essa ocorra, necessariamente, existe a representação ideal desses processos, o que inclui a formação de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, âmbito em que também situa-se a educação. Daí decorre o destaque que a educação recebe, juntamente com o trabalho, na produção e reprodução do homem cultural, e como condição para que os indivíduos singulares acessem as produções humanas sobretudo, as mais elaboradas. Contudo, em uma sociedade capitalista, o objetivo principal é a produção de mercadorias para obtenção de lucro, não a emancipação humana, portanto nesse sistema, a democracia, a cidadania, como partícipes da dinâmica e da lógica do capital, são limitadas. Em concordância com a autora, acrescenta-se que o mesmo vale para a liberdade de escolha.

Nesta pesquisa, evidencia-se que a escolha profissional dos adolescentes está limitada pelos condicionantes materiais, mas sobretudo, pelas ideologias e pela falta de compreensão da realidade. Esta escolha se configura, aos olhos dos adolescentes, como algo natural, em que a dúvida ou o medo, não são admissíveis e partindo da ideia de que eleger uma profissão é um processo individual, encerram-se em si mesmos, questionam, pedem, conferem suas ideias, mas o fazem de um lugar muito circunscrito, sempre afirmando que sabem o que querem. Essa postura limita as informações a que têm acesso, por exemplo, as influências que surgem na fala dos adolescentes são poucas, eles consideram poucas opiniões e informações, assim como poucos contextos na hora escolher, tudo isso pautados na ideia de que essa responsabilidade cabe, unicamente, a eles, sem assimilar que essas trocas é que vão possibilitar uma maior compreensão e segurança para escolher a profissão.

Vale acrescentar que esta pesquisa possui limites, dentre eles o número e a diversidade das escolas pesquisadas. Destarte, são necessários novos estudos que tenham por objetivo evidenciar a relação dos adolescentes e jovens com a realidade, sobretudo, com a educação e o trabalho, atividades que deveriam ter por principal função o desenvolvimento do ser humano. Bem como, discutam os caminhos e meios de proporcionar aos indivíduos maior compreensão de si e da realidade, instrumentalizando-os a adentrar o âmbito do trabalho de forma consciente e desenvolvendo capacidade de compreender para além do imediato de maneira crítica.

Por fim, ressalta-se que a escolha da profissão é um momento propício para o despertar de uma capacidade de avaliação mais consciente da realidade, galgando espaço na formação de indivíduos emancipados. Para tanto, é necessário que surjam nesse processo condicionantes que promovam essa visão, que além da aparência e da necessidade imediata de escolher uma

atividade profissional, alcancem também discussões e reflexões mais aprofundadas. Dessa forma, assevera-se que a explanação realizada neste estudo é ainda inicial, outras tantas devem ser realizadas na direção de lutar pela emancipação humana, sobretudo, aproveitando as possibilidades e capacidades apresentadas na adolescência.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Aguiar, W. M. J. (2006). A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio histórica. *Psicologia da Educação*, v. 23, p. 11-25.
- Aguiar, W. M. J. (2007). La orientación profesional e los procesos de elección: una reflexión desde la perspectiva sociohistorica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, v. 4, n. 10, p. 2-9.
- Aguiar, V. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 94, n. 26, p. 299-322.
- Almeida, F. H. & Melo-Silva, L. L. (2011). A influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão de literatura. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, p. 75-85.
- Almeida, M. E. G. G. & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, v. 20, n. 2, p. 173-184.
- Anjos, R. E. dos (2017). *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e o desenvolvimento escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Anjos, R. E. dos (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Anjos, R. E. dos & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Antunes, R. (2013). A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: Navarro, V. L. & Lourenço, E. A. S. (Orgs.). *O avesso do trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas*. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, p. 21-18.
- Antunes, R. (2006). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 11ª ed. São Paulo: Cortes.
- Barreto, M. A. & Aiello-Vaisberg, T. (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 107-114.

- Bock, S. D. (2006). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. 3 ed. rev. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo: Cortes.
- Bordão-Alves, D. P.& Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação psicológica*, v. 7, n. 1, p. 23-34.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de novembro de 2018.
- Brasil. (2017). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 07 de novembro de 2018.
- Castilho, D. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geodialogos*. n. 4, v. 1, p. 9-18.
- Costa, M. A. & Coutinho, E. H. L. (2018). Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei n.º 13.415/2017. *Educação & Realidade*. v. 43, n. 4, p. 1633-1652.
- Dragunova, T. V. (1985). Características psicológicas del adolescente. In: Petroviski, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Editorial Progreso, p. 120-175.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2012). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, p. 197-217.
- Eidt, N. M. & Cambaúva, L. G. (2012). Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, p.33-51.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. V. & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS: Antologia*. Moscou: Editorial Progreso, p. 104-124.
- Elkonin, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: Smirnov, A.A. e cols. (orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- Engels, F. (1984). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Editora Global, 2 ed.
- Friedman, M. (2014). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: LTC.

- Gabel, C. L. M. & Soares, D. H. P. (2006). A contribuição da terapia familiar sistêmica para a escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 7, n. 1, p. 57-64.
- Gramani, M. C. N. & Scrich, C. R. (2012). Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 868-863.
- Hutz, C. S. & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, v. 11, n. 1, p. 65-73.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *População residente por sexo e grupos de idade, segundo as grandes regiões e as unidades da federação*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>. Acesso em: 24 de maio de 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 maio de 2018.
- Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: Aberastury, A. & Knobel, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Trad. Suzana Maria Garagoray Bailve. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kon, I. S. (1985). Psicologia de la primera juventude. In: Petroviski, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Editorial Progreso, p. 176-204.
- Leal, Z. F. R. G. (2016). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Maringá: Eduem.
- Leal, Z. F. R. G. & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e educação*. Maringá: EDUEM.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, Consciência e Personalidade*. Buenos Aires: Edição ciências do homem.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. [trad. Rubens Eduardo Frias]. 2 ed. São Paulo: Centauro.
- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 4, p. 675-683. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722010000400003&lang=pt. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.
- Marx, K. (2008). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo Editorial. Trad: Ranieri, J. 2ª reimpressão.
- Marx, K. (2014). *O capital: crítica da economia política: livro I/ trad. Reginaldo Sant'Anna – 32ª ed.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Marx, K. & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. Trad: Costa, L. C. C. São Paulo: Martins Fontes.
- Ministério da Educação. (2018). *Novo ensino médio: perguntas e respostas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.
- Motta, V. C. & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139. p. 355-372.
- Nepomuceno, R. F. & Witter, G. P. (2010). Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 14, n. 1, p. 15-22.
- Netto, N. B. (2013). Suicídio e trabalho: breves considerações acerca da relação entre sofrimento e alienação. In: Navarro, V. L. & Lourenço, E. A. S. (Orgs.). *O avesso do trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas*. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. & Martins, S. T. R. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-51.
- Paiva, V. (2000). Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: Gentili, P. & Frigotto, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. CLACSO. p. 49-64.
- Pereira, F. N. & Garcia, A. (2013). Amizade e Escolha Profissional: Influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 8, n. 1, p. 71-86.
- Ribeiro, C. V. S. & Léda, D. B. (2004). O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 76-83.
- Rizzo, C. B. S. & Chamon, E. M. Q. O. (2011). O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 407-417.
- Rubinstein, S. L. (1978). *Psicologia General*. México: Editorial Grijaldo, S. A.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 57-66.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Shimada, M.; Oliveira, V. H.; Risk, E. N.; Saviolli, C. M. G. & Mello-Silva, L. L. (2013). A história das cinco fotos preferidas do BBT-Br como processo de simbolização. *Psicologia Clínica*, v. 25, n. 2, p. 89-108.

- Shuare, M. (2016). *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo, SP, Terracota.
- Silva, J. S. (2004). Comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso Suscita à Psicologia no Campo da Orientação Vocacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 24, n. 4, p. 60-67.
- Silva, V. P. (2014). Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: Miller, S.; Barbosa, M. V. & Mendonça, S. G. L. (Orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 83-96.
- Souza L. G. S.; Trindade, Z. A.; Coutinho, S. M. S. & Menandro, M. C. S. (2007). Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 8, n. 1, p. 1-12.
- Souza, R. M. (2012). Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível. In: Bertoldo, E.; Moreira, L. A. L. & Jimenez, S. (Orgs.). *Trabalho, Educação e Formação Humana: frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Toassa, G. (2004). O conceito de liberdade em Vygotski. *Psicologia ciência e profissão*, v. 24, n.3, p. 2-11.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijui.
- Tuleski, S. C. (2008). Da revolução material à revolução psicológica – as bases da psicologia comunista de Vygotski. In:_____. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem.
- Vygotski, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem* (ATSH). Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em: 18 de dezembro 2017.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas*. Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores I. Visor.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas*. Tomo IV: Psicologia Infantil. Madrid: Machado Libros.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Autorização do (a) responsável pela Instituição

Eu,,Diretor (a) da Instituição, autorizo a realização da pesquisa que será desenvolvida pela pesquisadora Daniella Fernanda Moreira Santos, portadora do RG nº 10.779.824-2 e CPF 082.341.639-90, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Záira F. de Rezende Gonzalez Leal, portadora do RG nº 3.537.347-0 e CPF nº 609.592.239-91, intitulada “Os condicionantes do processo de escolha profissional a partir dos fatores socioeconômicos: contribuições da psicologia histórico-cultural”, a qual tem como objetivo compreender os aspectos que estão imbricados e se constituem como orientadores no processo de escolha profissional de adolescentes que estão concluindo o Ensino Médio, e como esse processo é apreendido por eles.

A pesquisa será realizada por meio de entrevista, orientada por roteiro semiestruturado, com alunos que cursam o terceiro ano do Ensino Médio na ocasião da pesquisa. A participação será voluntária, mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos mesmos.

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura do (a) Diretor (a)

RG:

CPF:

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada “Os condicionantes do processo de escolha profissional a partir dos fatores socioeconômicos: contribuições da psicologia histórico-cultural”, realizada pela pós-graduanda Daniella Fernanda Moreira Santos com vistas à elaboração e defesa de sua dissertação de Mestrado em Psicologia, sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender os aspectos que estão imbricados e se constituem como orientadores no processo de escolha profissional de adolescentes que estão concluindo o Ensino Médio, e como esse processo é apreendido por eles.

Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: inicialmente haverá apresentação pessoal do pesquisador e da pesquisa, em seguida será realizada uma entrevista embasada em um roteiro previamente elaborado que abrange a temática de escolha profissional. A entrevista terá duração aproximada de 30 minutos com cada participante, sendo possível o seu prolongamento. O horário da entrevista será marcado com antecedência e o local de realização será a própria instituição.

Informamos que poderão ocorrer possíveis riscos e/ou desconfortos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora coloca-se à disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga, devidamente registrada no Conselho Regional de Psicologia.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). 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 (sua) filho (a). Na entrevista será utilizado gravador de voz, mediante o consentimento do participante, sendo que as gravações 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.

Os benefícios esperados para essa pesquisa são contribuições científica e social para se compreender o processo de escolha profissional, podendo, por meio dessas informações e dados coletados, encontrar meios e instrumentos adequados para auxiliar adolescentes e jovens nesse processo. Espera-se ainda que a pesquisa traga contribuições para o âmbito da psicologia escolar e para as instituições escolares participantes. O retorno dos eventuais benefícios e/ou resultados da pesquisa aos participantes se dará mediante contato com os mesmos para que seja marcado dia e horário em que se possa realizar a entrevista devolutiva.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

_____ Data:
Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de idade, participante da pesquisa:

Eu, (nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Daniella Fernanda Moreira Santos, 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 o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Daniella Fernanda Moreira Santos (Pesquisadora).

Endereço: Rua Osvaldo Cruz, 114, Zona 7, Maringá-Pr.

Telefone: (44) 99890-6205 ou (44) 98844-12-97.

E-mail: dfmoreira.psico@gmail.com

Nome: Zaira de Fátima de Rezende González Leal (Professora Orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 3011-4291

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. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 3

ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA

1. Nome (iniciais):
2. Idade:
3. Sexo:
4. Instituição que estuda:
5. Você se considera um bom aluno?
6. Quem são as pessoas que moram com você? Qual a profissão delas?
7. Exerce ou já exerceu alguma atividade de trabalho? Qual?
8. O que “trabalho” significa para você?
9. O que pretende fazer após o término do ensino médio?
 - 9.1 *Caso a resposta acima envolva um curso superior ou técnico:*
 - i) Qual é o curso de sua escolha? E o que te chama atenção nesta profissão?
 - ii) Há preferência por instituição pública ou privada? Por que?
 - 9.2 *Caso a resposta acima envolva atividades relacionadas ao trabalho:*
 - i) Que profissão você pretende exercer? E o que te chama atenção nesta profissão?
 - ii) Você tem interesse em cursar o ensino superior algum dia? Por que essa não foi a opção nesse momento?
10. Qual o fator você mais considerou ao fazer sua escolha profissional? Que outros fatores foram importantes?
11. Sua família ajudou nesse processo de decisão? Como foi esta participação?
12. Qual a maior dificuldade em eleger uma profissão?
13. Se já houve uma eleição profissional, o que você sabe sobre essa profissão/atividade?
Onde buscou informações?
14. Que qualidades ou habilidades você possui e que podem ajudá-lo na profissão pretendida?
15. Qual será a maior dificuldade em seguir a profissão pretendida?
16. Você já pensou em fazer outra coisa?
 - 16.1 O que te fez mudar de ideia?
17. O que é, em sua opinião, um profissional bem-sucedido?