

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**CAMILA STASIAK**

**SENTIDO PESSOAL NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE  
LINGUAGENS: UMA INVESTIGAÇÃO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

**CHAPECÓ**

**2026**

**CAMILA STASIAK**

**SENTIDO PESSOAL NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE  
LINGUAGENS: UMA INVESTIGAÇÃO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aline Cassol Daga Cavaleiro.

**CHAPECÓ**

**2026**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Stasiak, Camila

SENTIDO PESSOAL NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS: UMA INVESTIGAÇÃO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO / Camila Stasiak. -- 2026.

162 f.

Orientadora: Doutora Aline Cassol Daga Cavalheiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2026.

1. Sentido Pessoal. 2. Atividade de Estudo. 3. Ensino. 4. Educação em Linguagens. I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.


**CAMILA STASIAK**

**SENTIDO PESSOAL NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS: UMA INVESTIGAÇÃO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cassol Daga Cavalheiro.


Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 06/03/2026.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO**  
Data: 24/03/2026 17:38:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cassol Daga Cavalheiro**  
**Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **FLAVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR**  
Data: 24/03/2026 09:04:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia da Silva Ferreira Asbahr**  
**Membro externo**

Documento assinado digitalmente  
 **MARCIA ADRIANA DIAS KRAEMER**  
Data: 23/03/2026 12:31:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer**  
**Membro interno**

**RESUMO:** A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades. Ainda, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski e conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). O estudo tem o objetivo de investigar o processo de atribuição de sentidos pessoais por estudantes egressos do Ensino Médio às atividades de estudo relacionadas à parte flexível do currículo, mais especificamente às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Para tanto, está embasado teoricamente nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas pelo Materialismo Histórico-Dialético. Esse aporte teórico destaca a importância da linguagem e das interações sociais no desenvolvimento humano, bem como defende a apropriação do conhecimento para uma atividade consciente livre. Adotamos o Materialismo Histórico-Dialético como princípio teórico-metodológico, que orienta a análise pelo movimento de mediações e contradições para superar a aparência imediata do fenômeno em estudo e, assim, apreendê-lo em sua essência. Realizamos, primeiramente, uma pesquisa teórica, apresentando a historicização do Ensino Médio no Brasil e delimitando a singularidade dessa etapa no estado de Santa Catarina, principalmente no que diz respeito à configuração das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens que integram a parte flexível do currículo. Em seguida, desenvolvemos uma pesquisa empírica com quatro alunos egressos que cursaram uma Trilha de Aprofundamento da Área de Linguagens em uma escola pública estadual de Santa Catarina. O procedimento de geração de dados foi realizado por meio de entrevistas. A partir dos dados, a análise concretizou-se em três momentos: 1) descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas; 2) abstrações em categorias de análise; 3) retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado. Dessa forma, a pesquisa possui relevância por apresentar contribuições ao campo da educação linguística ao articular a linguagem e o social como formadores da consciência, a qual, por sua vez, subsidia a internalização dos significados sociais em sentidos pessoais. Isso possui implicações para o campo educacional, já que evidenciamos que tais significados e sentidos estão estritamente relacionados e impactam diretamente na maneira pela qual o aluno tece relações com o estudo e a aprendizagem. Tendo estabelecido a relação dialética singular-particular-universal, compreendemos, ao analisar os motivos e sua relação com as ações e significados, que os sentidos pessoais atribuídos às atividades das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens constituíram-se como desiguais e contraditórios. Isso porque parte dos motivos inicialmente extrínsecos foram transformados no processo da atividade, enquanto, em outros, as Trilhas já continham motivos alinhados aos interesses dos estudantes e mobilizaram sentidos para a aprendizagem. Por fim, concluímos que esses movimentos permanecem condicionados pelas limitações materiais e curriculares do Novo Ensino Médio estruturado sob a lógica do pragmatismo e da flexibilidade, que se inscrevem no contexto de alienação da sociedade de classes.

Palavras-chave: SENTIDO PESSOAL. ATIVIDADE DE ESTUDO. ENSINO. EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM.

**ABSTRACT:** This research is linked to the Graduate Program in Linguistic Studies at the Federal University of Fronteira Sul, in the research area of Discursive Practices and Subjectivities. It is also part of the Vigotski School Study and Research Group and is funded by the Santa Catarina State Research and Innovation Support Foundation (FAPESC). The study aims to investigate the process of attribution of personal senses by high school graduates to study activities related to the flexible part of the curriculum, more specifically to the Language Area Deepening Tracks. To this end, it is theoretically based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, both grounded in historical-dialectical materialism. This theoretical contribution highlights the importance of language and social interactions in human development, as well as advocating the appropriation of knowledge for conscious free activity. We adopt historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological principle, which guides the analysis through the movement of mediations and contradictions to overcome the immediate appearance of the phenomenon under study and, thus, apprehend its essence. First, we conducted theoretical research, presenting the history of secondary education in Brazil and highlighting the uniqueness of this stage in the state of Santa Catarina, particularly with regard to the configuration of the Language Area Deepening Tracks that make up the flexible part of the curriculum. Next, we conducted empirical research with four high school graduates students who took a Language Area Deepening Track at a public school in Santa Catarina. The data generation procedure was carried out through interviews. Based on the data, the analysis was carried out in three stages: 1) description and organization of data based on significant recurrences; 2) abstractions into categories of analysis; 3) return to the concrete with an explanation of the observed phenomenon. Thus, the research is relevant because it contributes to the field of language education by articulating language and social factors as formers of consciousness, which, in turn, supports the internalization of social meanings into personal meanings. This has implications for the field of education, since we have shown that such meanings and senses are closely related and directly impact the way in which students relate to studying and learning. Having established the singular-particular-universal dialectical relationship, we understand, when analyzing the motives and their relationship with actions and meanings, that the personal meanings attributed to the activities of the Language Area Deepening Tracks were unequal and contradictory. This is because some of the initially extrinsic motives were transformed in the course of the activity, while in others, the Tracks already contained motives aligned with the students' interests and mobilized meanings for learning. Finally, we conclude that these movements remain conditioned by the material and curricular limitations of the New High School, structured under the logic of pragmatism and flexibility, which are inscribed in the context of the alienation of class society.

Keywords: PERSONAL SENSE. STUDY ACTIVITY. TEACHING. LANGUAGE EDUCATION.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1	O OBJETO DE PESQUISA.....	10
1.2	O MÉTODO: CONJUNTURAS QUE LEVAM AO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	15
<b>2</b>	<b>O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
2.1	A SINGULARIDADE DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA..	33
2.2	AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS.....	43
<b>3</b>	<b>ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b>	<b>49</b>
3.1	A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA DO PSIQUISMO HUMANO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	49
3.2	QUESTÕES DE ENSINO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	56
<b>4</b>	<b>A DINÂMICA DA ATIVIDADE HUMANA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO PESSOAL.....</b>	<b>63</b>
4.1	A TRANSFORMAÇÃO DOS MOTIVOS E A ATIVIDADE-GUIA.....	68
4.2	SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL.....	73
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>78</b>
5.1	CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	80
5.2	INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	86
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: DA ORGANIZAÇÃO FENOMÊNICA AO MOVIMENTO DE ABSTRAÇÃO.....</b>	<b>89</b>
6.1	O SINGULAR: DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE RECORRÊNCIAS.....	90
6.2	A APREENSÃO DAS CONDIÇÕES CONCRETAS DE EXISTÊNCIA DOS PARTICIPANTES.....	91
6.3	AS SIGNIFICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO E OS MOTIVOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	113
6.4	AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS.....	128
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RETORNO AO CONCRETO: SÍNTESE DOS SENTIDOS PESSOAIS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE B - QUADRO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem como marca um percurso de inúmeras mudanças, especialmente relacionadas às políticas educacionais voltadas para a adaptação às demandas econômicas, como resultado das exigências de cada momento histórico. Um fator inerente desse contexto é o da contradição entre educação e trabalho, uma vez que as formas de divisão do trabalho de cada época determinam os fundamentos da educação.

Essa divisão do trabalho e, conseqüentemente, da sociedade em classes, é um momento correlato à institucionalização da escola (Saviani, 2007), que é um processo historicamente voltado às transformações nas relações de produção, caracterizada pela separação entre trabalho manual e intelectual. Por esse motivo, Ramos (2017, p. 33) afirma que “[...] a escola tem uma relação histórica com o mundo da produção, de modo que a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo”. Percebemos, assim, que economia e educação estão historicamente interligadas, adaptando as forças de trabalho ao desenvolvimento econômico.

Observamos que essa relação entre educação e trabalho é marcada por contradições estruturadas pela necessidade de gerar capital, como uma consequência da divisão de classes da sociedade capitalista. No âmbito da educação, esse cenário é organizado pela dualidade do ensino propedêutico e profissionalizante, que historicamente existe como forma de separação entre, por um lado, educação como prosseguimento de estudos e, por outro, a formação como um fim para o mercado de trabalho, muitas vezes, caracterizados como subempregos alicerçados na ótica empreendedora (Saviani, 2007).

Tendo em vista esse contexto, no Brasil, a Educação Básica é estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em particular, nossa pesquisa centra-se na última, a qual tem sido objeto de diversas reformas recentemente e é o mais significativo exemplo da contradição por nós elencada.

Com o objetivo de ajustar a educação a um cenário social e econômico em constante mudança, o Ensino Médio, em sua estrutura atual, materializado pela proposta curricular que ficou conhecida como “Novo” Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), fragmenta o currículo ao estruturá-lo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Isso marca um alinhamento com interesses neoliberais e seus ideias, tais como o pragmatismo, a flexibilidade e uma formação focada no capital humano, o qual “[...] enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos

setores econômicos [...]” (Motta; Frigotto, 2017, p. 358). Entretanto, tende-se a ocultar esses reais interesses neoliberais do Estado, a partir de um discurso oficial amparado na necessidade de modificar o currículo para que o ensino passe a *fazer sentido* para o jovem, tendo em vista o baixo engajamento dos alunos com seus estudos.

Nesse cenário em que o currículo é atravessado por diretrizes orientados pela lógica neoliberal, marcado pela dualidade propedêutica e profissionalizante, interessa-nos entender o processo de atribuição de sentidos pessoais pelos estudantes diante das atividades de estudo. Se, por um lado, o discurso oficial do currículo do Ensino Médio busca aproximar o ensino dos interesses juvenis com a promessa de “dar sentido” à aprendizagem, por outro, destacamos que o sentido pessoal não é algo dado ou simplesmente transferido pelo currículo, mas produzido na relação concreta dos sujeitos com as atividades e com as significações sociais que as medeiam.

Nesse processo, cabe identificar as significações sociais historicamente construídas que são a base sobre a qual os estudantes podem atribuir sentido às suas experiências escolares. Compreender como os jovens se apropriam dessas significações e como as ressignificam é essencial para investigar o papel da escola em sua formação humana no interior de um projeto educacional em disputa.

Ao considerar todas essas questões, meu<sup>1</sup> interesse em estudar sobre os impactos das questões econômicas na estrutura do Ensino Médio e sobre o baixo interesse e aproveitamento dos alunos pelo seu processo de aprendizagem escolar está presente desde a graduação, quando passei a analisar o modelo educacional vigente. Essa estrutura, voltada para interesses específicos, a saber a “[...] manutenção das estruturas de poder e privilégio [...]” (Frigotto *et al*, 2010, p. 8), pouco promove a formação integral, uma vez que não supera a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Como consequência, nos deparamos com um modelo educacional que limita as possibilidades dos estudantes, os quais cada vez mais têm apresentado baixo interesse pelo seu processo de aprendizagem (Kuenzer, 2020).

Meu percurso acadêmico iniciou em 2018 quando ingressei no curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*. Durante os cinco anos de graduação, tive a oportunidade de atuar como bolsista em projetos de iniciação científica na área da Linguística, em que trabalhei com a teoria da

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar a primeira pessoa do singular neste momento por se tratar da descrição do percurso particular da pesquisadora. Esta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Do mesmo modo, a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, bem como integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI).

Análise de Discurso de linha franco-brasileira, assim como também participei de iniciação científica no campo da Literatura e em projetos de ensino como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais corroboraram para meu envolvimento e aprofundamento em temáticas sobre educação, linguagens e ensino.

Quando me graduei, em 2022, apesar de estar trabalhando como professora em escola de idiomas desde 2019, sentia que precisava ir além, pois me parecia fundamental aprofundar os conhecimentos filosóficos sobre educação para fundamentar minha prática. Com o intuito de suprir essa necessidade, em 2024, dei continuidade aos meus estudos e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades. Meu projeto inicial era voltado para a Análise de Discurso e estava focado em um aprofundamento do estudo desenvolvido durante o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação.

Entretanto, a trajetória foi se (re)delineando e aos poucos meu foco de pesquisa se direcionou ao interesse adormecido de estudar o currículo do Ensino Médio ancorado no viés neoliberal e sua relação com o “desinteresse” crescente dos alunos pelos estudos, a fim de compreender um pouco mais sobre os fundamentos educacionais que pudessem guiar minha prática. Foi em uma disciplina do mestrado que conheci a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja abordagem sobre o desenvolvimento do gênero humano, da consciência e da hegemonia de teorias educacionais não-críticas proporcionaram-me esse conhecimento a mais acerca da educação que eu almejava. Essas contribuições convergiram com minha compreensão prévia de ensino e trouxeram um embasamento teórico sólido para a construção de meu trabalho. Então, motivada por essa perspectiva reformulei meu projeto, direcionando-o para a área da educação linguística.

Desse modo, meu interesse de pesquisa atual se configura como uma proposta de compreender criticamente, por intermédio do ponto de vista de estudantes egressos, o funcionamento do currículo do Ensino Médio, pela maneira com que os egressos atribuíram sentido pessoal a uma das partes flexíveis desse novo currículo, a saber as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens<sup>2</sup>. Esse movimento justifica-se já que o modelo curricular desta etapa de ensino apresenta-se como uma forma de atender às necessidades dos jovens, no entanto, cabe questionar como esses dizeres dialogam com a realidade concreta, considerando as contradições entre capital, trabalho e educação. Com base nessas

---

<sup>2</sup> As Trilhas de Aprofundamento integram os Itinerários Formativos, a parte flexível e diversificada do currículo, no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020).

considerações iniciais, na seção seguinte apresentamos o detalhamento de nosso objeto de pesquisa e os objetivos.

## 1.1 O OBJETO DE PESQUISA

Quando tratamos das contradições inerentes à educação, é preciso mencionar os interesses neoliberais e seus respaldos nesse processo. A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), oriunda da Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre o que, naquele momento, foi chamado de “Novo Ensino Médio”, é o mais significativo exemplo desses interesses. Ao estruturar o currículo em duas partes, uma destinada à Formação Geral Básica (FGB), contando com 1800 horas (ao longo dos três anos de Ensino Médio), e outra para os Itinerários Formativos, de 1200 horas, a Lei propõe a flexibilização do ensino, o que resulta na diminuição dos conteúdos básicos e essenciais para uma formação igualitária.

Ao reduzir a carga horária destinada aos conteúdos essenciais e priorizar competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho, a proposta impede o aprofundamento em conhecimentos objetivos e sistematizados, enfraquecendo assim a função emancipadora da escola e favorecendo, ainda mais, as desigualdades de classes. Apesar da Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024) ter revogado parcialmente a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), no que se refere à carga horária, e ter garantido um pequeno avanço na reestruturação dos conteúdos comuns, ainda assim, mantém a mesma estrutura anterior. A diferença é que, agora, de um total mínimo de 3 mil horas nos três anos do Ensino Médio, há um aumento de horas para a FGB de 1800 para 2400 horas, dessa forma, os Itinerários Formativos passam a ter o mínimo de 600 horas. Nesse sentido, essa nova Lei de 2024 (Brasil, 2024), que entrou em vigor em 2025, não rompe com os ideais de manter a escola refém da ordem econômica.

Como resultado, as consequências desse modelo de ensino que, sobretudo, propõe-se centrado no aluno, fragmenta a formação por impor condições e limitações ao papel educativo da escola. Se nos basearmos na concepção de escola e de ensino defendida por Saviani (2011b, p. 14), para quem “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, posicionamo-nos contra as propostas do currículo atual do Ensino Médio por entendermos que a escola não deve tratar da socialização de qualquer conhecimento, de um saber espontâneo, ou fragmentado, mas sim, daquele relacionado à sistematização da cultura, o conhecimento científico que proporciona a emancipação humana.

Diante das recentes reformas, o que se propõe, teoricamente, é a justificativa de mudança baseada no combate aos índices de fracasso escolar e baixo desempenho dos estudantes identificados por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, conforme explicitado na exposição de motivos da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Por essa razão, esse arranjo curricular propõe que o ensino seja adaptado aos *interesses dos jovens*, promovendo uma educação atrativa e que faça *sentido* aos alunos, a qual, em teoria, seria capaz de superar esses desafios. Nesse contexto, o jovem é descrito como o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, o que é associado à sua autonomia nesse caminho (Brasil, 2016).

Sabemos que o baixo desempenho escolar é uma preocupação que mobiliza professores e profissionais da educação, os dados apurados pelos índices são preocupantes e corroboram para a orientação de nossa pesquisa. No entanto, nosso objetivo não é reduzir o aluno a um número representado em avaliações, mas sim, compreendê-lo como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, o que implica observar como ele se relaciona com as práticas educativas, considerando, para isso, suas condições concretas de existência e sua inscrição em uma sociedade capitalista.

Nesse sentido, algumas inquietações advindas desse modelo emergem e vão movendo nosso percurso de pesquisa, tais como: De que forma os estudantes se relacionam com esses dizeres oficiais? Qual é esse sentido que está sendo proposto pelo currículo? Como esse currículo e o *fazer sentido* se materializam para o aluno? Qual a relação entre as atividades de estudo e a motivação dos alunos? Como a atribuição de sentido pessoal influencia no processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões, que direcionam nossa pesquisa e corroboram para a delimitação de nosso problema, encontram respaldo nos estudos de Asbahr (2017), os quais indicam que, muitas vezes, os alunos não possuem clareza da importância da atividade de estudo e encontram os motivos dessa atividade externos à escola. Esse fato gera um distanciamento entre o que é ensinado e a maneira pela qual o conhecimento é apreendido pelos alunos, desvinculando, assim, a aprendizagem do sentido pessoal dos estudantes.

Na esteira disso, entendemos que a forma pela qual o aluno se relaciona com sua atividade de estudo é de extrema importância para a concretização do processo de aprendizagem. Para que o aprendizado se efetive como significativo e transformador, compreendemos ser essencial que o estudante, além da simples assimilação de conteúdos e de seus valores coletivos e sociais, atribua um sentido pessoal para tais atividades que o levem a identificar-se com seus estudos (Leontiev, 2004).

Levando em consideração esses aspectos, voltamos nosso estudo para o público do Ensino Médio e, a partir de nossas perguntas/inquietações iniciais, elaboramos a questão que se coloca como principal em nossa pesquisa: *Em que medida estudantes egressos do Novo Ensino médio atribuem sentidos pessoais às atividades de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens?*

De acordo com a questão de pesquisa, delimitamos nosso objetivo primordial, qual seja, o de investigar o processo de atribuição de sentidos pessoais por estudantes egressos do Ensino Médio às atividades de estudo relacionadas à parte flexível do currículo, mais especificamente às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens.

Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos com os quais almejamos atingir nosso objetivo principal: 1) Compreender como se constituíram as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias na proposta curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina; 2) Investigar quais atividades eram desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens; 3) Analisar os motivos que orientavam os alunos egressos a participar das atividades das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens; 4) Depreender os sentidos pessoais que estudantes egressos do Ensino Médio atribuem às atividades de estudos da área de Linguagens desenvolvidas nessa parte flexível do currículo.

Em se tratando da fundamentação teórica, embasamos nosso estudo na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, as quais buscam compreender o ser humano, seu desenvolvimento e os fenômenos educacionais de maneira crítica.

No que tange aos caminhos metodológicos, partimos da apreensão da materialidade concreta do objeto, para tanto, mobilizamos como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada. Em seguida, a análise dos dados foi conduzida por meio de categorias analíticas elaboradas com base no método dialético, o que permite a superação da aparência imediata dos dados empíricos, conduzindo à apreensão do concreto pensado enquanto *síntese de múltiplas determinações* (Marx, 2003) na explicação da singularidade de nosso objeto. Desse modo, organizamos a análise em **três momentos**: 1) *descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas*; 2) *abstrações em categorias de análise*; 3) *retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado*.

A área de Linguagens é escolhida justamente por se tratar de nosso campo de atuação e por compreendermos as diferentes formas de expressão da linguagem como modos de constituição do sujeito e de sua personalidade. Consideramos, ainda, que a formação da consciência depende da mediação da linguagem, haja vista que é, segundo Leontiev (2004), a

forma concreta pela qual a consciência opera sob a realidade circundante, configurando-se, então, como a forma de generalização dessa realidade.

No que diz respeito à relevância do estudo em questão, consideramos que a pesquisa se relaciona ao estreitamento entre educação, linguagem e relações subjetivas, temáticas pelas quais o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFFS e o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski têm interesse. Propomos também dar maior visibilidade às perspectivas teóricas estudadas no grupo de pesquisa em questão.

Além dessa relevância científica, a pesquisa justifica-se por seu impacto educacional e social. Ao questionarmos o currículo do Ensino Médio a partir de seu objetivo de fazer sentido para os jovens estudantes, trazemos a concepção de sentido pessoal embasada pela Teoria Histórico-Cultural e com isso colocamos em contraponto com o sentido proposto pelo currículo. Desse modo, a discussão levantada é notória ao problematizar as contradições entre as formas de o estudante se relacionar e atribuir sentido pessoal aos dizeres do currículo em sua vivência escolar, contribuindo para o debate sobre as reais implicações desse modelo no sentido pessoal dos jovens.

Sobretudo, o estudo é importante na medida em que permite identificar que o sentido pessoal atribuído pelo aluno a sua atividade de estudo está intrinsecamente ligado à maneira como esse sujeito aprende e se apropria dos conhecimentos. Evidenciar esse fato é de extrema relevância educacional, pois contribui para refletir acerca de como essas dimensões subjetivas (mas constituídas pelo social) influenciam na forma que o aluno se engaja nas atividades escolares, propondo, assim, a ampliação das discussões sobre os significados e sentidos da atividade de estudo. Desse modo, é inegável que, para o campo educacional, a pesquisa pode fornecer subsídios à transformação e ao aprimoramento das práticas pedagógicas, incentivando a construção de atividades que visem à transformação de seus motivos.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em sete capítulos. Ainda neste primeiro capítulo, que agrega a introdução e o objeto de estudo já apresentado, há uma seção dedicada ao método, em que destacamos a forma pela qual o materialismo histórico-dialético compreende as relações sócio-históricas entre o homem e a natureza, além de sua forma de fazer conhecimento científico, na qual nos embasamos.

O segundo capítulo trata, concisamente, do processo histórico que corrobora para explicar a constituição atual do Ensino Médio, até a Lei 13.415/2017. Tendo o contexto nacional como base, direcionamos a compreensão para os modos de organização curricular no Estado de Santa Catarina, bem como, destacamos atenção especial à organização das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

No terceiro capítulo abordamos as bases acerca de como a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano e a formação da consciência, com destaque à atividade de trabalho e à linguagem. A partir desses pressupostos, discutimos a importância do ensino no processo de ensino e aprendizagem.

Já no quarto capítulo, abordamos a Teoria da Atividade e sua relação com os motivos e o sentido pessoal. Em seguida, no quinto capítulo, explicitamos nossos procedimentos metodológicos, com destaque ao campo de pesquisa, participantes, instrumentos de geração de dados e descrição do nosso movimento de análise para elevar o concreto empírico ao concreto pensado.

O sexto capítulo é destinado à análise dos dados, a qual está organizada em três momentos. Contemplamos, nesta etapa, dois deles: 1) *descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas*, em que mobilizamos nossos dados em sua empiricidade e apresentamos ao leitor a maneira pela qual os organizamos para posterior análise; e 2) *abstrações em categorias de análise*, etapa em que delimitamos como movimentos analíticos os eixos norteadores das entrevistas e pelos quais depreendemos as abstrações, a saber: 1) *A apreensão das condições concretas de existência do participante*; 2) *As significações do Ensino Médio e motivos da atividade de estudo* e 3) *As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos*. Esses eixos estruturam, respectivamente, cada seção de análise: 6.2; 6.3 e 6.4.

No último capítulo, temos o objetivo de apresentar a sistematização da análise pela dialética entre os dois primeiros momentos listados: 1 - descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas e 2 - abstrações em categorias de análise. Com isso, chegamos ao terceiro e último momento de análise: *retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado*, no qual reconstruímos o objeto em estudo a partir da explicação de sua essência, apresentando os resultados da pesquisa a partir dos sentidos pessoais que os participantes construíram acerca das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Esse mesmo capítulo constitui-se, também, das considerações finais do trabalho.

## 1.2 O MÉTODO: CONJUNTURAS QUE LEVAM AO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

É importante destacar de imediato que o método empregado nesta pesquisa se configura mais do que um olhar metodológico para o objeto, caracteriza-se, para além disso, como meio de compreensão da realidade, dos sujeitos e do conhecimento. Isso porque alicerça a base para uma percepção dos fenômenos sociais enquanto inscritos na história e em movimento constante. Entendemos, dessa maneira, que, mais do que fundamentar o desenvolvimento da pesquisa, o método é essencial para delimitar nosso ponto de partida e de chegada, além das visões de mundo que amparam nossa perspectiva frente à materialidade dos fatos que entrelaçam o ambiente escolar.

Portanto, pretendemos, nesta seção, apresentar algumas questões, ainda que mínimas e basilares, mas que nos impõem igual responsabilidade, acerca da elaboração do conhecimento que é fundamentada pelo materialismo histórico-dialético, haja vista que tais aspectos embasam a pesquisa. Utilizar esse aporte teórico significa encarar a realidade advinda de uma concepção materialista do mundo, a qual pressupõe o sujeito como agente na natureza, além da existência dos fenômenos independentemente do pensamento, tais fenômenos estão em ininterrupto movimento e englobam uma totalidade.

O materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), representa uma superação por incorporação dos paradigmas filosóficos predominantes em seu tempo. Marx e Engels criticaram duramente a falta de uma perspectiva revolucionária entre os principais filósofos de sua época. Os autores argumentaram que essas correntes falharam em compreender as dinâmicas reais da sociedade e, assim, não conseguiram oferecer uma base teórica para a transformação social radical necessária.

Dessa forma, ao romper com tal concepção idealista de mundo, os autores deslocam o eixo da reflexão filosófica para a atividade concreta do homem e, por isso, propõem a práxis como meio de transformação social. Entender o mundo a partir da práxis humana é reconhecer a relação intrínseca entre a natureza, a prática concreta do sujeito no mundo e sua atividade crítica. Desse modo, é por meio da práxis que se sobressai o movimento duplo em que o sujeito transforma a si e, da mesma forma, o contexto ao qual está submetido. Isso se deve ao fato de que a realidade é um produto das ações humanas e não algo estático e inalterável.

Tal abordagem, implica em uma noção de ser humano que participa ativamente da construção e da reconfiguração do mundo por meio da práxis, reafirmando o caráter histórico e mutável das condições materiais e sociais. Essa concepção de sujeito do materialismo está atrelada à abordagem adotada em nossa pesquisa. Encaramos, portanto, o sujeito aluno não como passivo, mas sim, um ser social fruto de inúmeras determinações que o constituem a partir de seu agir em sociedade, tal como destacado por Marx (2017, p. 255): “[...] agindo sob a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele [o sujeito] modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza”. Como resultado, a práxis escolar deve ser esse ambiente de construção de sentidos, em que os alunos não apenas são passivos frente às informações, mas as ressignificam, abrindo novas perspectivas para suas ações dentro e fora da escola.

Essa perspectiva compreende, ainda, o trabalho como atividade vital humana, por meio da qual ocorre esse intercâmbio entre homem e natureza. Contudo, na sociedade de classes, muitas vezes, o trabalho perde sua função humanizadora e assume um caráter contraditório e alienante. Na tentativa de explicar tal questão, consideramos as variadas formas de alienação assim como desenvolvidas teoricamente por Marx. A primeira diz respeito à separação do sujeito com o produto de seu trabalho: “[...] implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele, como *ser estranho* como um *poder independente* do produtor” (Marx, 2002, p. 111). Nesse sentido, o que ocorre é a criação de mercadorias e produtos pelo trabalhador e ao mesmo tempo sua não apropriação desses produtos, uma vez que pertencem ao capital.

A segunda dimensão acerca da alienação refere-se à própria atividade do trabalho. Isso se justifica por três razões: primeiro, “[...] o trabalho é exterior ao trabalhador” (Marx, 2002, p.114), o que significa que o trabalhador não se reconhece em seu processo de trabalho; segundo, “[...] o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*” (Marx, 2002, p.114). Desse modo, o trabalhador exerce sua função por necessidade, e não por realização; e, por fim, Marx discorre que, em seu trabalho, o homem não pertence a si mesmo, mas sim, ao outro (Marx, 2002), elucidando que o resultado de seu trabalho é apropriação do capitalista, ou seja, não há controle do trabalhador sob o processo de produção.

Enfim, o último aspecto da alienação centra-se na noção de ser genérico. Marx (2002) expõe que o trabalho, enquanto atividade vital humana, é o que torna o homem um ser genérico e permite a distinção entre o homem e o animal, possibilitando ao primeiro agir sobre o mundo objetivo e transformá-lo em um movimento dialético e livre. A alienação dessa vida genérica ocorre “[...] uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua

atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência” (Marx, 2002, p. 116). Portanto, o trabalho perde sua essência livre e consciente de objetivação para ser apenas meio de sobrevivência que desvincula o sujeito de sua própria natureza humana.

A alienação, desse modo, não se limita apenas à esfera econômica, já que “[...] a sociedade capitalista obstaculiza para a maioria dos indivíduos o desenvolvimento por meio de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano” (Leal; Mascagna, 2023, p. 223). Nesse contexto, a amarra estrutural impede que o sujeito tenha plena consciência de si e do mundo, já que não se reconhece como próprio criador de suas condições de existência, desse modo, o trabalhador acaba por distanciar-se daquilo que o torna pertencente ao gênero humano e que o impede de se desenvolver em todas as dimensões humanas.

Outro aspecto importante deste método diz respeito à maneira pela qual a realidade é compreendida e explicada. Esse aspecto é desenvolvido por Pasqualini e Martins (2015) quando falam da primazia ontológica do real, o que significa que conhecer, compreender e explicar a realidade parte de uma reconstrução no pensamento desse movimento real, portanto, a elaboração teórica constitui-se como essa forma de reprodução ideal da realidade concreta.

Isso tudo implica em sua concepção de teoria: “*teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa*” (Netto, 2011, p. 21). Trata-se de reproduzir no plano das ideias o movimento de um objeto real, mas sem espelhamento, pois cabe ao pesquisador conhecer esse objeto em sua existência real, mobilizando o máximo de conhecimentos e com visão crítica, sem interferências pessoais de quem pesquisa, para que ao se depreender essa existência efetiva, possa-se interpretá-la no plano ideal. Esse é o movimento de elevação do empírico ao concreto.

Para que se possa captar esse movimento real, o método possui três pressupostos: a totalidade, a contradição e a mediação (Netto, 2011). Nessa concepção, entendemos que o objeto faz parte de uma totalidade maior que carrega em si um movimento fruto de determinações históricas, as quais atribuíram ao fenômeno suas características atuais. Isso implica, ao pensarmos em nosso objeto de pesquisa, a história da etapa da Educação Básica (Ensino Médio) até sua constituição atual em Itinerários Formativos, as propostas subjacentes, além da projeção de um sujeito jovem que é destacado nos documentos oficiais, tais como a Lei 13.415/2017 que instaurou o Novo Ensino Médio e a BNCC, e as condições sociais nas quais vive esse aluno e que determinam seus modos de se relacionar. Todos esses fatores

permitem a compreensão mais precisa desse objeto e influenciam nos sentidos que os alunos atribuem às atividades de estudo.

Consequentemente, não se pode compreender as nuances do objeto sem antes levar em consideração esse todo com o qual ele se relaciona, já que a totalidade é síntese de múltiplas determinações (Marx, 2003). É crucial não desvincular o desenvolvimento da Educação Básica no Brasil como universalidade, e observar as determinações específicas do contexto de Santa Catarina enquanto reflexo dessa universalidade que ocorre de modo singular.

Por conseguinte, é importante elucidar que não significa a tentativa de abarcar na pesquisa toda a realidade enquanto totalidade, mas sim, “[...] a categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a relação com o conjunto” (Lowy, 2015, p. 23-24). Portanto, essa categoria visa a compreender as partes com relação ao todo das quais dependem, entendendo uma interdependência entre os fenômenos, os quais só ganham sentido em seu contexto social amplo.

Essa totalidade, por ser dinâmica, é repleta de contradições, outro elemento teórico-metodológico fundamental. Analisar o movimento contraditório de nosso objeto dialeticamente é pôr em evidência as tensões internas, o modo como se relacionam e coexistem, manifestando, assim, as formas de relações sociais. Em nosso estudo, identificar as contradições que fazem parte do objeto é indispensável para se propor novas formas de solução para a problemática. Uma vez que o Ensino Médio é uma proposta que visa a atender aos interesses dos jovens, interessa-nos entender as contradições que fazem parte desse discurso que influencia na construção dos sentidos pessoais dos alunos. Questões como essa são importantes para a análise, pois permitem desvendar a dinâmica do objeto e ajudam a explicar suas transições históricas.

Outro fator teórico-metodológico reside em compreender as relações entre a totalidade e suas partes, fato que não ocorre de maneira imediata, mas sim, por meio de mediações. Tais mediações dependem da *estrutura peculiar de cada totalidade* (Netto, 2011, p. 57), o que implica, portanto, traçar um caminho para demonstrar as relações dinâmico-causais desse objeto.

Uma vez ancorada nessa concepção material de formação do sujeito e do conhecimento, a pesquisa deve considerar os dados empíricos como ponto de partida, mas, fundamentalmente, precisa ir além deles, já que “[...] toda a ciência seria supérflua, se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1983, p. 271), ou seja, a aparência fenomênica oculta o fenômeno observado, mas deve ser encarada como

ponto de partida do processo de conhecimento. Portanto, é preciso compreender o movimento contraditório que compõe a totalidade, suas determinações e categorias para se chegar às essenciais apreensões que explicam o objeto:

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

Nesse viés, o método tem como finalidade possibilitar a movência da aparência para a essência do fenômeno, em um procedimento de apreensão do real que vai do concreto empírico ao concreto pensado e reformulado. Esse percurso nunca é linear, haja vista que a aparência, o real, tal como se apresenta, não revela a essência do objeto de maneira imediata, isso apenas será alcançado pela guinada de abstrações teóricas, processo no qual o objeto é desdobrado em categorias mais simples.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, entendemos como fundamental a compreensão das dinâmicas sociais envolvidas nessa totalidade e suas relações causais, nesse sentido, a abordagem que Marx (2003) faz acerca de seu método em *Introdução da Crítica à Economia Política* é crucial para nossa questão. Nesse cenário, o autor delimita o modo mais coerente de análise, aquele que começa pela apreensão do fenômeno tal como apresentado, portanto, para a análise da economia política, destaca a população como ponto de partida. No entanto, Marx (2003) demonstra que não é possível entendê-la em si, pois sua aparência nada revela sem a decomposição de seus aspectos constituintes, então, a partir dessa totalidade, busca-se seu desmembramento:

Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples (Marx, 2003, p. 247).

Quando pensamos em nosso objeto concreto, ao partir da realidade observada pelas entrevistas, que é nosso instrumento para geração de dados, temos um conglomerado que nos aponta indícios e suporte para adentrar em sua constituição, já que se configura como a “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2003, p. 248). Para compreender esse aspecto real passamos ao processo de abstração que é, segundo Netto, “[...] a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento,

isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Netto, 2011, p.44). Esse momento implica na decomposição do objeto em tudo aquilo que lhe é constitutivo, sendo a análise realizada por intermédio de categorias analíticas que serão extraídas do próprio objeto em estudo e desvelam a lógica interna do fenômeno, corroborando para explicitar suas relações dinâmico-causais, ou seja, sua essência.

Em seguida, para que se vincule tudo isso de maneira coesa, a partir dessas determinações e abstrações do objeto em partes menores constitutivas, é necessário fazer o caminho reverso, ou seja, direcionar o olhar para essa totalidade agora de maneira pensada teoricamente. De acordo com Marx (2003, p. 247), “[...] chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

Isso significa que, em nossa prática de contato com o objeto, estaremos apreendendo suas características fenomênicas, as quais o constituem no plano da aparência e que necessitarão de abstrações para se compreender e explicar as contradições que dessa prática surgem. Netto (2006), ao tratar do procedimento metodológico, esclarece que para Marx:

O seu procedimento consistia sempre em avançar do empírico (os fatos), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo esse processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retomava sempre ao seu ponto de partida – e, a cada retorno, compreendia-o de modo cada vez mais inclusivo e abrangente (Netto, 2006, p. 31).

Dessa apreensão geral é possível observar o caráter dialético do método necessário para que se depreenda a essência desse objeto a partir de abstrações. Encarar um fenômeno como dialético significa negar sua aparência fenomênica, mas ao mesmo tempo conservar e preservar elementos desse objeto e, por fim, elevá-lo a um estado qualitativamente superior. Tem-se, então, a superação dialética do objeto.

O movimento tem a ver com a dialética, que possui como hipótese fundamental a noção de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto: “[...] o fundamento da dialética pode, dessa forma, ser caracterizado como o objeto em movimento e em incessante transformação” (Löwy, 2015, p. 22). Encarar nosso objeto de estudo, a partir dessa perspectiva, é considerar que existe uma história que o constitui e o faz mudar pela ação dos próprios sujeitos.

É dessa forma que pretendemos traçar o caminho de reconstrução ao plano do pensamento teórico do nosso objeto de pesquisa, observando sua concreticidade, contradições e corroborando na sua transformação. Consideramos, para esse fim, o método dialético e seus elementos fundantes, tomando como ponto de partida a categoria da totalidade.

Ademais das categorias de totalidade, contradição e mediação, para uma melhor compreensão da realidade, devemos considerar as relações dialéticas entre singularidade, particularidade e universalidade.

No movimento dialético, a singularidade se apresenta como o observável de modo imediato, ou seja, a observação do objeto empírico será sempre uma apreensão singular, concentrando-se no plano da aparência, que por sua vez, faz parte de uma universalidade mediada por aspectos particulares. Desse modo, “a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Para captar esse objeto em sua essência, deve-se deter essa singularidade como ponto de partida, considerando suas características intrínsecas que o distinguem do todo, mas que, inevitavelmente, possuem determinações universais.

Isso resulta no fato de que é necessário apreender o objeto em suas características que o constituem como um fato único, mas que só terá sentido se relacionado a seu nível universal. Atribui-se ao pesquisador a tarefa de explicar de que forma a universalidade é materializada pela singularidade (Pasqualini; Martins, 2015), nesse processo é preciso não cometer o erro de entender a universalidade como mera similaridade entre fenômenos, já que “[...] muitas vezes dois objetos que compartilham a mesma característica não constituem expressões de uma mesma universalidade” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365). É preciso, isso sim, buscar a compreensão dos objetos que se conectam a uma mesma universalidade.

A relação entre singular e universal é mediada pela particularidade de cada fenômeno e demonstra a noção de totalidade do método, em que o todo e as partes sempre se relacionam. Nessa dialética, o particular tende a viabilizar a relação entre esses dois pontos opostos, ou seja, é o que permite explorar as determinações singulares do objeto.

Diante dessa exposição, ressaltamos que o materialismo histórico-dialético considera que o processo do fazer científico é fundamentado em uma captação da existência do fenômeno em si. Isso implica que “[...] o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363). Logo, há a necessidade de se considerar a *primazia ontológica do real* (Pasqualini; Martins, 2015) para reconstruir esse movimento do objeto pelo plano do pensamento.

Sintetizando as questões expostas nesta seção, destacamos: 1) a concepção de sujeito que fundamenta nossa pesquisa é a da práxis, sob a qual o gênero humano se organiza para transformar a natureza e a si próprio; 2) ao propor a análise de nosso objeto pelo método, reafirmamos a superação fenomênica por meio de abstrações e elevação do concreto empírico ao concreto pensado, relacionando, nesse processo, as categorias de totalidade, contradição, mediação, além da relação singular-particular-universal.

Iniciando o processo de aproximação do objeto e de descrição do seu aspecto fenomênico, na próxima seção apresentamos uma breve contextualização histórica acerca das reformulações no currículo do Ensino Médio. Em seguida, após essa apreensão geral, discutimos as formas de organização do currículo no Estado de Santa Catarina, nosso local de pesquisa.

## 2 O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As reformulações no currículo escolar não são objeto de interesse apenas na atualidade, muito pelo contrário, a história da educação brasileira se constitui a partir de constantes reformas e contrarreformas advindas de intenções eminentemente políticas. Isso tudo ocorre como consequência das mudanças no mundo do trabalho que passa a exigir novas demandas de formação humana eficazes para servir aos interesses do mercado.

Em virtude disso, destacamos as diversas reformas educacionais como tentativas, por parte do estado, de manter o *status quo*, sempre a favor de uma minoria dominante, a saber, a classe burguesa (Frigotto *et al.*, 2010). Situamos nosso estudo em um momento de disputas e reformas, uma vez que a análise será feita com atenção à Lei 13.415/2017 e seus consequentes desdobramentos, embora compreendamos o Ensino Médio hoje como uma totalidade influenciada pelo fluxo histórico das reformas anteriores que moldam essa etapa da educação. Por isso, trataremos, apenas a título de contextualização, dos acontecimentos que consideramos mais importantes na constituição dessa etapa da Educação Básica atualmente.

Para tanto, este capítulo parte de uma apreensão do todo do Ensino Médio. Adiante, nas próximas duas seções, explicitamos como ocorre a organização dessa etapa da educação no contexto do estado de Santa Catarina, nosso campo de pesquisa. Por fim, propomos uma reflexão acerca das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias, nosso foco de atenção neste estudo.

Entendemos que um dos motivos de o Ensino Médio ser objeto de disputas e reformulações constantes é porque se configura como um momento de transição da adolescência para a vida adulta. Logo, a formação que o estudante receberá nesta etapa será fundamental para definir a posição que irá ocupar na sociedade, intimamente associada à relação com o trabalho, já que, de acordo com Ramos (2011, p. 772), “[...] tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino possibilidade de se qualificarem como trabalhadores”.

Esse investimento em capital humano tende a potencializar a produtividade (Motta; Frigotto, 2017) e, por isso, torna-se estratégico para o Estado. Porém, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências orientadas às demandas do mercado, o ensino perde sua dimensão de preparar o estudante para além do trabalho e se reduz ao

instrumentalismo pragmático e à flexibilidade exigida pela economia, esvaziando-se de uma perspectiva crítica e integral.

Entretanto, as justificativas oficiais de reformulações dessa etapa são baseadas no princípio de tornar a educação mais atrativa para os jovens, e, com isso, solucionar os problemas de evasão escolar e baixo interesse dos estudantes. É sob esse discurso que a reforma oculta os reais interesses que se colocam além das questões educacionais, estruturando a adequação da escola às demandas econômicas, como veremos adiante.

A etapa que atualmente corresponde ao Ensino Médio foi oficialmente regulamentada como uma parte da educação nacional a partir da primeira LDB em 1961, antes disso, o que marcou a história foi a lacuna de um ensino secundário bem estruturado. É inegável que, desde suas origens, o sistema educacional reflete um caráter dual de ensino: aquele destinado à elite que promovia o acesso ao conhecimento e à continuidade dos estudos superiores, e outra voltada para a classe trabalhadora, que ficava restrita à capacitação técnica para a rápida entrada no mercado de trabalho (Saviani, 2011a).

Essa separação entre formação teórica e técnica é marcada pela contradição entre educação e trabalho, que tem suas raízes na divisão da sociedade em classes. Assim como explica Kuenzer (1991, p. 06), diante dessa situação, “[...] há a necessidade de preparar e separar os sujeitos em posições hierárquicas e tecnicamente distintas no sistema de produção em conformidade com suas condições de classe”. Esse aspecto se materializa formalmente ao longo do processo histórico pela dualidade, no Ensino Médio, entre ensino propedêutico e profissionalizante, sobre o que trataremos ao longo desta seção.

Ramos (2017) esclarece que é nos anos de 1940, durante o governo Vargas, que os interesses políticos por essa etapa da educação se acirram em uma preocupação mais direta para o cumprimento das demandas oriundas do processo de industrialização e modernização do Brasil. Esse contexto exige da educação uma posição que assuma a responsabilidade de formar cidadãos para atender a essas demandas, com esse intuito, criam-se as Leis Orgânicas do Ensino (Brasil, 1942).

Tais Leis são também conhecidas como Reforma Capanema, em virtude do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Dessa forma, estabelecem a reorganização escolar por meio de oito decretos-lei dos quais destacam-se: o decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; decreto-lei n. 4.048, acerca da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e o decreto-lei n. 8.621, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os decretos possibilitam a responsabilidade da formação de mão de obra para custeamento da iniciativa privada, para que suas

necessidades sejam atendidas, pois privilegiam a formação técnica e prática em detrimento da teórica.

A organização do Ensino Médio, nesse momento, deu-se em dois ciclos, o ginásial e o colegial, que formavam o ensino secundário. O colegial se subdividia em clássico e científico, possibilitando o acesso ao ensino superior, destinado, majoritariamente, às elites. Em paralelo, havia o modelo técnico-profissional, destinado, principalmente, à classe trabalhadora (Saviani, 2011a). Percebe-se a clara divisão entre formação intelectual e aquela destinada ao trabalho que se desenvolve paralelamente, conforme as posições que os sujeitos ocupam, ou devem vir a ocupar na sociedade.

Esse cenário, em que a educação deve servir como uma sustentação do projeto de industrialização do país, que necessitava de mão de obra, instaura-se uma inversão do sentido do trabalho. O trabalho, nesse contexto, se alinha ao capital e a seus interesses, conseqüentemente, perdendo sua dimensão ontológica. O que caracteriza a relação educação-trabalho é, conforme Kuenzer (1991),

[...] a inexistência de articulação entre o mundo da "educação", que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional (Kuenzer, 1991, p. 08).

Essa cisão é o que constitui o projeto burguês de escola, que busca formar a elite com domínio da cultura erudita e, na direção contrária, proporcionar formação aligeirada aos trabalhadores, para que exerçam funções subordinadas na divisão social do trabalho. Dessa forma, evidenciamos que há uma lacuna na relação ontológica do trabalho com a educação, que, como já destacamos, tem origem na divisão da sociedade em classes (Saviani, 2011).

Por outro lado, para o marxismo, como base da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho é atividade vital humana (Marx, 2003), logo, constitui o gênero humano, ou seja, trabalho e também educação são atributos essenciais do homem histórico-social, haja vista que garantem ao homem a (re)produção de seus meios de vida, como bem aponta Saviani (2007, p. 154): “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho”. É nesse sentido que o trabalho é considerado uma questão ontológica humana. Em virtude disso, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação deve estar alinhada ao trabalho, não como mera adaptação ao mercado e aquisição de habilidades práticas imediatas, mas como formação integral do sujeito.

Portanto, ao vincular a educação ao trabalho, propõe-se uma educação que rompa com a dicotomia entre teoria e prática, entre o saber abstrato e a atividade concreta, entre a formação geral e a formação técnica. É o que defende a proposta do Ensino Médio Integrado, em que “trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2011, p. 776).

Retomando a linha do tempo dos principais acontecimentos da educação ligados à etapa do Ensino Médio, chegamos em 1961, ano de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com isso, o cenário dual, instaurado pelas Reformas Capanema, vai se alterando, uma vez que a Lei “[...] incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes” (Kuenzer, 1991, p. 08). Entretanto, a lógica do sistema dual continua, haja vista que os estudantes continuaram a ser organizados conforme sua origem social.

A ditadura militar tem como desfecho a Lei nº 5.692/71, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da formação profissionalizante no Ensino Médio com o objetivo de “[...] formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino” (Cunha, 2014, p. 04). Entretanto, a profissionalização compulsória dá-se apenas formalmente, já que, segundo Moura (2007), restringiu-se apenas à escola pública, enquanto a privada seguia com ensino propedêutico.

Moura (2007) ainda destaca que essa profissionalização obrigatória foi, na verdade, uma forma de *agradar* a classe popular, já que era preciso manter os níveis de aceitação do governo, e no fundo “[...] a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior” (Ramos, 2017, p. 34). Outro fator que justifica essa questão foi o projeto desenvolvimentista do governo militar e, por isso, utiliza-se dessa forma de ensino para sustentar a demanda de mão de obra. Em conclusão, Kuenzer (1991, p. 08) destaca que nesse contexto “[...] mantém-se a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados”. Isso demonstra que o proposto pela LDB de 61 não foi capaz de romper totalmente com esse modelo dual de ensino.

A década de 1980, marcada pela redemocratização do Brasil, foi um período fecundo para as discussões de pautas do âmbito educacional que vislumbravam a criação da nova LDB. De acordo com Ramos (2017), houve mobilização por parte da sociedade, entre

educadores, movimentos sociais, sindicais etc., para derrubar a noção empresarial que a escola havia assumido no período de ditadura militar e, assim, consolidar um ensino integrado que pusesse fim à divisão de formação para o trabalho intelectual e manual. A concepção de ensino almejada era a de uma formação *omnilateral*, ou seja, aquela que visa a um desenvolvimento em todas as dimensões da vida e que fundamentaria a escolha do jovem para o mundo profissional, buscando a superação do ensino dual.

O debate da comunidade educacional defendia a vinculação entre educação e a formação para o trabalho em seu princípio educativo, como afirma Frigotto *et al.* (2010, p. 35): “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. No entanto, esse caráter de ensino integral sofre o embate entre a competitividade estabelecida pela lógica do mercado. Nesse sentido, o que se concretiza é a prevalência da visão desta, uma vez que, de acordo com Moura (2007), o texto da LDB de 1996 expressa a dualidade sempre presente entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Com a LDB de 1996, vigente até hoje, delimita-se a finalidade do Ensino Médio, que é “formar para a vida” (Ramos, 2011, p. 772), e há a estruturação da educação em dois níveis, o Ensino Superior e a Educação Básica, a qual comporta as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quanto à Educação Profissional técnica de nível médio, foi mantida a possibilidade “[...] da formação profissional no Ensino Médio, desde que ‘atendida a formação geral do educando’” (Ramos, 2017, p. 37).

No entanto, o decreto nº 2.208/97 impede que ambas as formas de educação profissional técnica ocorram no mesmo currículo que o Ensino Médio. Dessa forma, a educação profissional pode se realizar de dois modos, conforme prevê a lei, ou articulada com o Ensino Médio, ou subsequente a este, para estudantes já concluintes, desvinculando, assim, o ensino propedêutico do ensino para o trabalho. Para Moura (2007), tal estrutura é problemática, visto que objetivou separar Ensino Médio e formação profissional, que, a nosso ver, também acaba por desintegrar a ideia de educação emancipadora, visto que a concepção de trabalho é restrita às condições da sociedade capitalista.

Com efeito, no primeiro governo Lula, e depois de um longo processo de discussões, o decreto 2.208/97 é revogado, “[...] restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB” (Frigotto *et al.*, 2005, p. 1089). Essa revogação significou a luta pela pertinência do Ensino Médio integrado à educação profissional.

É imprescindível destacar que a década de 1990, que tem como marco o governo de Fernando Henrique Cardoso, comporta-se como o auge do neoliberalismo. Para Frigotto *et al.* (2010, p. 13), “[...] as reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização”, condizente com as concepções que envolvem a sociedade nesse período, tais como exacerbação do individualismo, empreendedorismo e empregabilidade, que constitui também a estimulação do trabalho precário e informal.

Cabe, então, à escola se alinhar a essa nova forma de compreender a sociedade, o que se explicita, no âmbito pedagógico, pelo deslocamento do ensino disciplinar para o ensino de competências, por meio da pedagogia das competências, delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa perspectiva educacional tem a finalidade de formar jovens que se adaptem às exigências do mercado, já que configura o papel da escola a uma visão que é pragmática acerca do conhecimento, ou seja, o imediatismo moderno faz com que tudo que se aprenda deva, automaticamente, ser utilitário de forma prática.

Nesse contexto, a função da escola, que, para Saviani (2011b, p. 14), “[...] consiste na socialização do saber sistematizado”, fica deturpada em vista de uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências que moldem os sujeitos à flexibilização. Consequentemente, reina a falta de apropriação da cultura pela socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente que contribuem no desenvolvimento do gênero humano e sua emancipação.

Para Duarte (2010), esse cenário atual da educação está fundamentado nas pedagogias hegemônicas que ele também caracteriza como *aprender a aprender*. Dentre essas pedagogias, há destaque para a pedagogia do professor reflexivo, e, principalmente, a pedagogia das competências.

Na visão de Ramos (2008, p. 299), a pedagogia das competências emerge como consequência da “[...] eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões”. Com isso, a educação se alinha à flexibilização do mercado, ao ideal de formar o trabalhador para a adaptação à instabilidade das formas de existência.

Em virtude desse cenário, há um deslocamento do que se compreende por qualificação e competência. Segundo Ramos (2008), a qualificação refere-se a uma construção social e coletiva, interligada com a formação inicial e uma profissão, em contraste, as competências adquirem caráter individual de cada trabalhador, deslocando a formação para a validação contínua de suas habilidades. Dessa forma, “[...] o sentido das competências, por sua vez, é

delimitado pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas” (Ramos, 2010, p. 107).

Essa mudança entre qualificação e competência nos leva a uma reflexão crítica sobre o trabalho na sociedade capitalista. Ao alinhar a educação à lógica das competências, não apenas se reforça a adaptação ao capital e ao trabalho flexível e informal, mas também desloca o papel da educação e da escola como um espaço para a formação crítica, redirecionando-a para a validação contínua de habilidades com foco no imediatismo e no pragmatismo do sistema capitalista.

Nesse contexto, estamos de acordo com Ramos (2017, p. 35), quando afirma que a “relação trabalho e educação é antes ontológica, porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho. Mas é também uma relação histórica porque cada nova forma de produção e existência está relacionada a uma nova forma de educar”. Essa visão destaca a relevância de recuperar o papel formativo do trabalho e da educação como práticas sociais e históricas, as quais devem ser direcionadas para a formação de um sujeito apto a modificar sua realidade, tendo o trabalho como meio para isso, e não simplesmente se conformar com as demandas do mercado.

Mais adiante, chegamos em 2016, ano em que José Mendonça Bezerra Filho, então ministro da educação, propôs a Medida Provisória (MP) 746, a qual em 2017 se concretiza na Lei 13.415. A MP traz como motivos e justificativas para a mudança no Ensino Médio o não aprofundamento dos conhecimentos dispostos no ensino fundamental, assim como, citando o artigo 35 da LDB, um currículo que “[...] não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 1996).

É embasado nesse discurso *preocupado* com a melhoria da educação que a MP oculta os reais interesses do estado, a saber, uma articulação mais forte entre escola e neoliberalismo a partir da *ênfase no setor produtivo* (Brasil, 2016). Acerca disso, um fator que merece destaque é encontrado na Exposição de Motivos da medida provisória, parte trata da justificativa para o fracasso do Ensino Médio:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (Brasil, 2016, p. 02).

O documento aborda que o problema está contido na irrelevância dos conteúdos escolares. Diante disso, questionamos se não seriam justamente as disciplinas de formação

comum e ditas basilares que deveriam proporcionar aos jovens uma melhor compreensão da realidade e dos conhecimentos produzidos historicamente? No sentido da MP, não, haja vista que os conteúdos são apresentados como problema já que não se alinham ao mercado de trabalho, e, por isso, devem ser substituídos pela abordagem por competências e habilidades, essa sim, que ao desenvolver competências, de acordo com o que já discorremos acerca do modelo economicista da fluidez e flexibilidade, traria a solução.

Tal abordagem nos leva a refletir sobre o que deve ou não compor o currículo escolar, conforme a relevância sócio-histórica e as questões de desenvolvimento humano. Quando associamos essas discussões a uma perspectiva crítica de educação, constatamos que o processo educativo deve ser um meio de humanização e emancipação a partir da apropriação do conhecimento mais desenvolvido, que é caracterizado por Duarte (2021, p. 67) como “[...] aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana”.

Entretanto, a análise do discurso dos documentos oficiais que regem o Ensino Médio revela seu caráter ideológico: o Ensino Médio não deve ter como foco o ensino e a mediação de conhecimentos que permitam a reflexão e a construção de um pensamento teórico, crítico e consciente, mas sim, a substituição desses conteúdos que proporcionam essa aquisição pela flexibilização que capacite os jovens conformados às imediatas condições de empregabilidade para servir ao capital.

Além dessa crítica aos conteúdos, outro aspecto que se vislumbra na justificativa da reforma e que está ligado àquele, é a necessidade em aproximar o jovem da escola pela adaptação de seus interesses ao ato educativo. Esse fato é caracterizado por Duarte (2010) também como uma das premissas das pedagogias hegemônicas e confere à educação cada vez mais a imediatez e a percepção de que os conteúdos precisam ser logo assimilados a utilidades práticas. Nas palavras do autor,

são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (Duarte, 2010, p. 37).

Percebemos, então, que a preocupação em aproximar a escola da realidade dos jovens, do que faz parte do seu cotidiano e para que faça sentido a eles, apenas em tese contribui para a atribuição de sentido à atividade de estudo. Ela revela, na verdade, uma distorção do papel que cabe à educação. Isso se deve ao fato de que o trabalho educativo deve ser o de selecionar

os conteúdos escolares que produzem a humanização, para tanto, o trabalho educativo deve possuir “[...] um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. (Duarte, 2013, p. 213). Dessa forma, a exacerbação no cotidiano e na realidade do aluno demonstra a não superação do senso comum, limitando a formação de conceitos e a assimilação do patrimônio cultural, o que exacerba ainda mais as desigualdades sociais.

Diante disso, como resultado da Medida Provisória, tem-se a Lei 13.415/2017, que impõe mudanças substanciais no Ensino Médio. Há, sobretudo, a fragmentação do ensino e o esvaziamento de uma concepção sólida de Educação Básica que se concretiza, principalmente, pela divisão do currículo em Formação Geral Básica (FGB), com 1800 horas da carga horária total, e em Itinerários Formativos (IF), que concentram 1400 horas do total e são divididos em quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O reducionismo causado por essa dualidade se expressa na baixa carga horária destinada à FGB, a qual configura-se, supostamente, como a base do percurso estudantil. A ideia de uma formação sólida com conteúdos necessários para a apropriação da cultura e da humanização abre espaço para a vangloriada flexibilização curricular como marca do ideal neoliberal.

Como consta nos motivos que levaram à criação da nova lei, o novo currículo deve ser mais flexível: “a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio” (Brasil, 2016). No entanto, essa flexibilização estruturada na organização em Itinerários Formativos reforça ainda mais disparidades sociais, visto que, de acordo com a própria Lei 13.415/2017, tais Itinerários seriam ofertados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Desse modo, quando consideramos a realidade das escolas públicas no Brasil, já se tem uma clara ideia da oferta irregular que depende das condições de disponibilidade de cada instituição.

Além disso, evidenciamos outro fator que, mascarado pelo protagonismo, impõe-se como mais um marco das razões econômicas empregadas na escola, a saber, o individualismo. A política de autonomia da sociedade neoliberal surge no Ensino Médio como promotora de protagonismo que extrapola ainda mais a noção individualista, pois nega as responsabilidades do sistema ao focalizar o comprometimento e o esforço do aluno como a chave para o *sucesso*, mascarando assim a meritocracia.

Esse individualismo tende a secundarizar o papel do professor, o qual passa a ser um facilitador da aprendizagem, apenas. A suposta autonomia/liberdade dada aos estudantes no complexo de atividades desenvolvidas com base nesse currículo propõe o foco no aluno e em suas capacidades individuais, articulando um aprendizado, muitas vezes, baseado em situações problema que o estudante deve solucionar sem a mediação pedagógica. Por outro lado, quando Duarte (2021) discute os pressupostos para a liberdade na Pedagogia Histórico-Crítica, uma questão imprescindível destacada por ele é que até mesmo para haver liberdade é preciso dominar e analisar a dinâmica objetiva da realidade, para assim se tomar a melhor decisão para agir.

Para Lukács (2013 *apud* Duarte, 2021), a liberdade é um processo dialético entre a objetividade social e a subjetividade, isso significa que não é uma decisão espontânea e puramente individual do sujeito, mas apreendida pelo social. Quando pensamos na educação, essa reflexão se torna ainda mais importante, visto que a liberdade precisa estar relacionada à “[...] preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (Duarte, 2021, p. 126).

Ainda, para o autor, esse processo é uma dialética entre o aumento da liberdade individual esperada e sua momentânea restrição para o desenvolvimento das ferramentas mentais que permitam o domínio pleno do conhecimento científico. Dessa forma, a atividade mediadora do professor e a apropriação de conteúdos que possibilitarão esse conhecimento da realidade são essenciais para que o sujeito desenvolva sua atividade conscientemente.

Isso não significa, de modo algum, que na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica o aluno seja passivo. Pelo contrário, quando consideramos, de acordo com Leontiev (2004), que o psiquismo não se desenvolve de forma mecânica ou projetada de dentro pra fora, e sim, a partir do contato prático do sujeito com o mundo, com o conhecimento, a saber, pela sua atividade, estamos ressaltando a implicação essencial do agir do sujeito diante dos fenômenos para a internalização do conhecimento.

Dessa forma, quando se fala em transmissão de conhecimentos, nunca se pressupõe transmissão com sentido passivo e/ou desconsiderando o aluno nesse processo. A transmissão de conhecimento aqui tem relação com proporcionar ao educando as formas mais desenvolvidas do conhecimento, que serão apropriadas por ele, em um processo ativo, em que o sujeito se relaciona com o conhecimento.

Perante todas essas discussões em torno das reformas, chegamos ao ano de 2024. O amplo descontentamento do currículo promove a discussão da Lei 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, que revoga parcialmente a Lei 13.415/2017 ao propor a retomada da carga

horária de 2400 horas para a Formação Geral Básica e apenas 600 horas destinadas aos Itinerários Formativos. Entretanto, apesar de representar um pequeno avanço, a nova Lei não traz grandes modificações nessa estrutura de ensino, a essência permanece a mesma.

Essa nova mudança no currículo demonstra a instabilidade da educação, refletindo, principalmente, reformas que não estão articuladas dentro de um projeto político educacional alicerçado e de longo prazo. Cada alteração é tomada como uma resposta reativa a determinadas demandas e não advém de uma concepção coesa de educação que busque superar esses contínuos ajustes curriculares.

Em síntese, a história não deixa enganos: a disputa entre conhecimento é o que constitui a educação brasileira desde seu início até a atualidade. Os discursos se atualizam, mas a essência das necessidades de atender aos interesses do capital seguem mantendo a escola presa a essa ambiguidade. Defendemos que a educação não pode ser estruturada em ramos profissionais que se desvinculam de uma formação básica sólida, pois é apenas a partir da apropriação da realidade objetiva, mediada pela educação, que o sujeito torna-se capaz de se emancipar e tornar-se mais apto a fazer sua escolha profissional.

## 2.1 A SINGULARIDADE DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Após termos apresentado o percurso histórico do Ensino Médio, como regulamentado por pressupostos históricos que definem seus objetivos em sua totalidade, nesta seção, cabe-nos atenção às especificidades do contexto em que a pesquisa será realizada. Para tanto, localizaremos o leitor nos fundamentos que regulamentam o Ensino Médio no estado de Santa Catarina.

O estado de Santa Catarina, a partir do ano de 1991, passou a organizar seu currículo em uma Proposta Curricular que está baseada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada no materialismo histórico-dialético. De acordo com esses fundamentos teóricos, o ser humano é compreendido em uma dimensão histórico-social: “[...] as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade” (Santa Catarina, 2014, p. 33).

Em vista disso, é a partir das demandas impostas pelo meio que o ser humano, por intermédio de sua atividade, age sobre a natureza e, ao modificá-la conforme suas

necessidades, transforma, ao mesmo tempo, a si mesmo. Essa concepção, relacionada ao desenvolvimento humano e à forma de o humano se relacionar com o meio, busca superar a perspectiva biologizante acerca do sujeito e lhe impõe um caráter ativo, compreendendo que é por intermédio da atividade que as objetivações passam de geração em geração, dando sequência ao processo de apropriação cultural.

Essa apropriação ocorre por meio da linguagem. Diante disso, ao ser fundamentada por esse viés, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) defende que a consciência, característica exclusivamente humana, é formada socialmente pela mediação da linguagem. Esse fator implica na natureza social e intersubjetiva, em um primeiro momento, das funções superiores, para, em seguida, adquirirem, a partir da atividade do sujeito, a característica intrapsíquica.

Considerar a consciência por essa dimensão social é atribuir papel imprescindível às experiências coletivas. Diante disso, a função dos profissionais da Educação Básica deve ser a de “[...] organizar/planejar as atividades orientadoras de ensino de modo que as interações e os processos de mediação cumpram com a função que lhes cabe em meio às sociedades contemporâneas” (Santa Catarina, 2014, p. 34). Essa perspectiva também pressupõe a função social da escola, que é a de possibilitar o acesso ao saber sistematizado que eleva ao pensamento teórico (Santa Catarina, 2014).

No processo de ensino e aprendizagem isso significa “[...] uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (Santa Catarina, 2014, p. 26). O conceito de formação integral é importante na medida em que visa uma formação *omnilateral*, desenvolvendo todas as potencialidades humanas.

Em 2014, como resultado das novas demandas educacionais advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tornou-se necessária a atualização da PCSC. Nesse contexto, passaram a integrar o documento as concepções de formação integral, de percurso formativo e de diversidade como princípio formativo.

Mais tarde, como consequência da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), houve a necessidade de adequação das escolas à esses documentos, o que gerou ao longo dos anos de 2018 e 2019 o processo de elaboração do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Esse documento configura-se como um guia orientador do trabalho de professores “[...] no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do

conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade” (Santa Catarina, 2021a, p. 12). Conforme consta no próprio documento, o currículo, juntamente com as determinações da Lei 13.415/2017 e com a BNCC, vislumbra, a partir da tentativa de aproximação de estudantes e professores da realidade concreta, romper com os problemas que perpassam o sistema educacional brasileiro: o baixo desempenho dos estudantes e a evasão escolar.

Nesse contexto, esses documentos citados estão em diálogo no que diz respeito ao baixo desempenho dos estudantes. Reitera-se, sobretudo, o problema de a atividade escolar *não ser atrativa aos jovens*, nem no que diz respeito à cidadania, nem ao mercado de trabalho. Esse impasse, segundo o currículo, tem raízes na má organização do currículo já que este é “[...] preponderantemente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificultando, desta forma, a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria” (Santa Catarina, 2021a, p. 22). Com isso, ao longo dos anos, vêm sendo discutidas medidas que visem à garantia de um estudo significativo e profícuo na conexão entre a vivência escolar e o contexto juvenil, proporcionando o pleno desenvolvimento humano.

Somado ao problema do baixo desempenho, há o da evasão escolar nessa etapa. Tendo isso em vista, o CBTC se apropriou das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no que diz respeito à análise de dados do Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia). Esse processo permitiu elucidar a situação do Ensino Médio atual, já que os dados exprimiram “[...] o fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida” (Santa Catarina, 2021a, p. 37). Assim como também foram revelados outros motivos à evasão, mas em menor número, como, por exemplo, a entrada no mercado de trabalho e troca de endereço.

Desse modo, percebemos que os dois problemas ilustrados estão diretamente relacionados. Nesse contexto, o Currículo Base do Território Catarinense também cita o Parecer CNE/CEB para apresentar mais um indicativo que potencializa a necessidade de mudança na organização curricular:

O ensino médio, tal como se apresenta, está longe de atender às necessidades dos jovens do século XXI [...]. Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem *atribuir sentido imediato à sua aprendizagem*, o que resulta em evasão escolar (Santa Catarina, 2021a, p. 22, grifo nosso).

Fica evidente que o documento visa adequar o ensino por meio da conexão entre a escola e o que é relevante para os jovens. Embora válida em sua formulação, essa preocupação nos faz analisar o que se entende por sentido e como esse *atribuir sentido* se estabelece na relação entre o aluno, a instituição de ensino e a realidade social mais ampla.

Entendemos que essa ideia se relaciona a um esforço para alinhar os conteúdos escolares aos interesses, experiências e expectativas imediatas dos jovens. Em outras palavras, acredita-se que a escola precisa se ajustar ao que os jovens valorizam, como uma estratégia para tornar o aprendizado mais atraente e, assim, diminuir a evasão escolar. Entretanto, no contexto neoliberal e de alinhamento da escola às razões econômicas, esse sentido pode ser adotado de maneira funcionalista e adaptativa, o que significa ser útil, aplicável e estar em conformidade com as demandas do mercado de trabalho.

Isso se confirma na própria estrutura da frase, que, ao vincular a formação cidadã à empregabilidade, um termo central do vocabulário neoliberal, converte a educação em um instrumento de preparação para um mercado de trabalho e desconsiderar, nesse caminho, outras apropriações necessárias que devem ser adquiridas na escola, como é o caso dos conhecimentos científicos. Desse modo, enfatiza-se uma perspectiva utilitarista da educação ao colocar a empregabilidade como núcleo central do sentido, uma lógica que está em sintonia com a racionalidade neoliberal que influencia a reforma do Ensino Médio, manifestando-se na política curricular por meio da BNCC e dos Itinerários Formativos.

Nesse contexto, a educação adquire um caráter instrumental: aprender para ser empregável e formar-se para competir no mercado de trabalho (Laval, 2004). Entretanto, essa é uma das razões pelas quais a escola perde seu propósito, pois ao reduzir sua função a uma simples preparação técnica para o mercado de trabalho, nega-se seu potencial educativo mais abrangente, crítico e emancipador, conforme defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Na esteira disso, Rodrigues e Santos (2025) esclarecem que o estado de Santa Catarina instituiu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e com o Grupo Natura para efetivar uma Educação Integral para o Ensino Médio. Entretanto, a parceria foi rompida e, mais tarde, o governo anunciou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) aliada ao Instituto Iungo, que ficou responsável também pela formação dos professores, pela organização da parte flexível do CBTC e pela organização dos Componentes Curriculares Eletivos. Esse fato acentua a interferência das razões econômicas e privadas na educação e, conseqüentemente, um alinhamento da educação aos interesses econômicos:

No NEM-SC, o empresariamento da educação revelou-se à medida que os institutos, ou mesmo empresas privadas, adentraram nas escolas, com um discurso de melhoria na qualidade de ensino, pautado na oportunidade de escolhas para os estudantes e na inovação da formação e da capacitação dos professores (Rodrigues; Santos, 2025, p. 06).

Diante desse cenário é que, a partir de 2020, realizou-se a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, estado que se consolidou como pioneiro nesse processo (Rodrigues; Santos, 2025), com a adesão inicial de 120 escolas-piloto. De acordo com Martini e Silva (2024, p. 4-5), o currículo foi enviado ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina em novembro de 2024 e “[...] homologado pela Resolução do CEE/SC 004, de 9 de março de 2021, e pelo Parecer CEE/SC 040, aprovado também em 9 de março de 2021” .

Essa iniciativa caracterizou-se, sobretudo, pela perspectiva experimental e desafiadora, visto que se tratava de atender às necessidades da comunidade escolar e de ações educativas por meio dos Componentes Curriculares Eletivos. Além disso, as condições de produção impunham um momento delicado de calamidade pública causado pela pandemia do coronavírus.

Essa conjuntura intensificou a formação sobre a implementação do NEM de forma bastante aligeirada e superficial para os professores, já que foram realizadas por intermédio de plataformas digitais, como pontua o estudo de Rodrigues e Santos (2025). Tendo como base, principalmente, os ideais de flexibilidade e que condicionam o trabalho do professor, essas formações deixaram, para muitos professores, lacunas quanto à organização e implantação do novo currículo. Por outro lado, alguns professores se disseram satisfeitos e concordam com o suporte do Instituto Iungo, assim como com os pressupostos de alinhamento do currículo à flexibilização, competências e habilidades, o que demonstra adequação desses profissionais às demandas neoliberais a partir de um discurso sedutor que tende a padronizar os intelectuais ao projeto hegemônico dominante (Rodrigues; Santos, 2025).

A publicação do CBTC referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu no ano de 2019, já o Currículo Base do Ensino Médio foi publicado em 2021 e organiza-se em material disposto em seis cadernos. Essas mudanças são oriundas da nova política educacional imposta pela Lei 13.415/2017, que trata da reorganização do currículo do Ensino Médio, como também é efeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2018, que propõe a reestruturação do ensino baseando-se em competências e habilidades.

Conforme proposto pelo Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, o caderno 1 trata das disposições gerais de organização; o caderno 2 especifica a Formação

Geral Básica; o caderno 3 dispõe sobre a parte flexível do currículo, que agrega as Trilhas de Aprofundamento; o caderno 4 continua discorrendo acerca da parte flexível do currículo, mas, agora, com foco nos Componentes Eletivos; o caderno 5 elucida as questões relativas às Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional; e, por fim, o caderno 6 expõe considerações acerca de Trilhas de Aprofundamento de Formação Docente.

A parte destinada à Formação Geral Básica centra-se nas Áreas de Conhecimento delimitadas pela BNCC: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Essa abordagem entre áreas, teoricamente, deve permitir a integração entre os componentes curriculares, além disso, como o próprio nome indica, é responsável pela formação básica dos educandos e, por isso, tem caráter obrigatório e possui a maior carga horária, 1800 horas totais.

A Formação Geral Básica da Área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Inglês e Educação Física e considera a prática social como ponto de partida. Esse fato implica em: “[...] tomar o plano da interação social como alicerce, uma vez que qualquer manifestação de linguagem é determinada socialmente, pois tanto orienta como é orientada para o outro ou por ele” (Santa Catarina, 2021b, p. 130). Um trabalho baseado nesses princípios propõe a discussão e a problematização de diferentes signos presentes na vida social, em uma perspectiva de reflexão e desenvolvimento das potencialidades linguísticas e, conseqüentemente, de pensamento crítico.

Por outro lado, os Itinerários Formativos são a parte flexível do currículo, que é caracterizada, conforme o CBTC, pela ênfase no aprofundamento e na ampliação de aprendizagens nas áreas do conhecimento. Englobam o Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos. Como proposto pelo CBTC, a flexibilização curricular é uma importante “[...] ferramenta para ‘dar voz’ aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais” (Santa Catarina, 2021a, p. 19). Dessa forma, de acordo com o currículo:

Os itinerários são, portanto, arranjos curriculares flexíveis, compostos por situações educativas e unidades curriculares, que permitem ao estudante seguir diferentes percursos escolares, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, e tendo ampliadas suas possibilidades de desenvolvimento pleno e integral (Santa Catarina, 2021a, p. 51).

Os Itinerários Formativos são estruturados em quatro eixos, os quais têm como objetivo unir os diversos formatos de formação fornecidos pelos Itinerários, a fim de direcionar de forma mais eficaz o aprofundamento e a expansão das aprendizagens em áreas do saber, garantindo a assimilação de processos cognitivos e a aplicação de metodologias que incentivam o protagonismo juvenil (Santa Catarina, 2021a, p. 52).

Os eixos são: 1) Investigação Científica: tem por objetivo aprofundar conceitos das ciências para corroborar no desenvolvimento de ideias que sirvam para o enfrentamento de demandas cotidianas; 2) Processos Criativos: atrelado ao uso do conhecimento científico, propõe a criação de diferentes produtos, experimentos que auxiliem na resolução de possíveis problemas locais; 3) Mediação e Intervenção Sociocultural: propõe-se a articular conhecimentos entre áreas para entender e solucionar problemas da comunidade; 4) Empreendedorismo: pressupõe a relação das áreas do conhecimento no desenvolvimento tecnológico de diferentes missões.

Além disso, cada eixo possui habilidades específicas articuladas à BNCC para serem trabalhadas nas áreas de conhecimento e que, conforme o CBTC, permitem a formação integral do estudante. Em virtude disso, cada Itinerário Formativo deve ser trabalhado em conformidade com todos os eixos estruturantes.

Em nossa pesquisa, temos como ponto de partida as atividades de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens que compõem os Itinerários Formativos no CBTC. Ao todo, eram quatro trilhas conforme as áreas de conhecimento da BNCC, as quais, de acordo com o CBTC, configuram-se como uma oportunidade de aprofundamento das aprendizagens em uma das quatro áreas de conhecimento. Além disso, foram desenvolvidas com vistas à atender às habilidades específicas de cada área, e, de forma atrativa, comportam temáticas vinculadas ao contexto social, histórico e político.

Cabe destacar que, no que diz respeito aos Itinerários Formativos, tanto as Trilhas de Aprofundamento quanto os Componentes Curriculares Eletivos foram ofertados semestralmente em conformidade com as possibilidades da unidade escolar e de acordo com os portfólios de referência, os quais foram atualizados periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação. Desse modo, a escolha do estudante dependeu desses critérios, sendo que ele deveria, no momento da matrícula, indicar qual trilha desejava cursar e ao longo dos anos do Ensino Médio poderia fazer a troca.

Entretanto, como será aprofundado no quinto capítulo desta dissertação, as Trilhas de Aprofundamento deixaram de ser ofertadas em SC a partir de 2024. Ao investigarmos as

razões para essa ruptura, constatamos que não houve ampla divulgação e justificativas maiores que explicassem de forma detalhada os motivos da decisão. A única justificativa encontrada no site da Secretária de Educação de Santa Catarina (SED/SC) é a seguinte:

A partir de 2024, o Caderno 3, referente ao Portfólio das Trilhas de Aprofundamento, não está mais em vigência, tendo em vista as visitas e escutas realizadas no ano de 2023, que resultaram na revisão das matrizes curriculares para atender as demandas de estudantes, professores, gestores e Coordenadorias Regionais de Educação (Santa Catarina, 2024).

Dessa forma, compreendemos que tal decisão foi tomada levando em consideração um diálogo entre as escolas, em um processo de reavaliação curricular. Embora não sejam fornecidos mais detalhes, pretendemos, a partir de nossa investigação empírica, apontar algumas hipóteses para a descontinuidade das Trilhas de Aprofundamento.

Retomando a questão do alinhamento à BNCC, ainda que não faça parte do nosso objetivo, consideramos importante salientar uma contradição relacionada à essa necessidade de os estados organizarem seu currículo de maneira a dialogar com a proposta da BNCC. No contexto específico do estado de Santa Catarina, essa exigência compromete a coerência do Currículo Base do Território Catarinense por suplantarem uma contradição perante a concepção da Teoria Histórico-Cultural (THC) que embasa o currículo neste estado, como se observa a seguir:

Considerando o escopo teórico-epistemológico do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, assentado na Perspectiva Histórico-Cultural, frisa-se que a forma de organização do trabalho pedagógico, a partir do foco pedagógico e das habilidades vinculadas aos eixos estruturantes, deve estar em consonância com a perspectiva adotada por este documento curricular. A perspectiva Histórico-Cultural figura, portanto, como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes (Santa Catarina, 2021a, p. 60).

A concepção de educação da Teoria Histórico-Cultural, ao ser fundamentada nas bases do materialismo histórico-dialético, defende o ensino em sua dimensão *omnilateral*, o que está ligado à noção de preparar o sujeito aluno em todas as dimensões de sua vida, o desenvolvimento humano aqui é visto como primordial e emancipatório. Diferentemente, a lógica que estrutura a BNCC, por intermédio de habilidades e competências, apesar de expressar-se como educação integral, nada tem relação com àquela defendida pelo materialismo histórico-dialético e pela THC. Isso ocorre uma vez que a BNCC prioriza a formação fragmentada pelo viés individualista centrada em razões econômicas, atribuindo ao ensino uma importância de sentido pragmático.

Ainda, para Thiesen (2021), tal alinhamento da BNCC com o CBTC acaba por apagar os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. O autor destaca que é feito um recorte dos conceitos nucleares da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a Proposta Curricular de Santa Catarina e indexados ao texto do CBTC sem consistência e fundamentos, do mesmo modo, destaca a problemática que é alicerçada pelas competências e habilidades que também configuram prejuízos ao ensino:

Ainda que o grupo de formuladores documento do Currículo Base do Território Catarinense tenha feito algum esforço para acolher certos conceitos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a reprodução, no documento do Estado, de um conjunto de competências e habilidades propostas na BNCC nacional, mantendo - se a mesma lógica de prescrição para as trajetórias formativas na Educação Básica, representa uma perda considerável em termos de autonomia curricular para as redes de ensino (Thiesen, 2021, p. 06).

Tal conjunto de competências e habilidades exacerba a contradição. Observamos, nesse sentido, o viés hegemônico da pedagogia das competências, fundamentada no aprender a aprender (baseada no construtivismo e totalmente oposta aos pressupostos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural), que sustenta a BNCC e acaba sendo reiterado no CBTC:

As atividades didático-pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das *habilidades necessárias* para permitir a autorregulação das aprendizagens, consequentemente, a tomada de consciência de que seja possível *aprender a aprender*, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas (Santa Catarina, 2021a, p. 19, grifo nosso).

Segundo Duarte (2001, p. 24), “[...] as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo”. Isso porque a função do professor, para tais pedagogias, é apenas a de facilitar a aprendizagem do aluno, o qual deve aprender a aprender, na defesa de que assim se realça a autonomia desse sujeito, como que o ensino de um professor é vista como autoritária.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que rejeita a ideia de que a transmissão do conhecimento objetivo é uma tarefa fundamental da escola. Isso para a THC é inaplicável, pois o que essa teoria defende é a apropriação do conhecimento científico e não um conhecimento apenas de cunho pragmático e que não proporcione apropriação cultural para superar a alienação.

Duarte (2001) afirma, ainda que, embora pareça, o *aprender a aprender* não incentiva a autonomia intelectual, mas, em vez disso, funciona como um mecanismo ideológico de

adaptação à lógica do capital, desviando a escola de sua função formativa de mediação do conhecimento produzido ao longo da história. Ao concordar com esse posicionamento, o autor aponta que se adere a uma concepção educacional voltada aos interesses capitalistas, já que as teorias do *aprender a aprender* emergiram justamente no contexto neoliberal, sendo associadas a organismos como Banco Mundial, Unesco e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Do mesmo modo, Thiesen (2021) cita outras consequências das influências da BNCC que também interferem diretamente na construção do CBTC:

[...] possível redução do amplo espectro da formação humana escolar básica à apropriação de um conjunto de habilidades e competências, em geral, alinhadas ao mundo da produção capitalista de mercado; possível redução da autonomia e do protagonismo docente - conquista que nestas últimas décadas foi sendo reconhecida por meio de concepções coletivas do trabalho escolar. Tudo isso, somado a um possível deslocamento do sentido da formação humana já reconhecida como uma construção cultural contínua, complexa, subjetiva, diversa, etc., para uma atividade de caráter mais técnico, instrumental, de esforço próprio e de mérito individual (Thiesen, 2021, p. 07).

As considerações de Thiesen (2021) apontam elementos cruciais para compreendermos os impactos dessas reformas curriculares sobre os significados que a *formação humana* passa a adquirir. Embora aprofundamos no próximo capítulo deste trabalho nossa concepção de educação, é importante ressaltar, desde já, que defendemos, de acordo com a THC, cuja base também é a que sustenta o currículo, mas que aqui se encontra deturpada, um projeto de formação humana alicerçado em uma formação *omnilateral*. Isso é o que possibilita ao sujeito pleno desenvolvimento como parte de um processo que promova a humanização.

Entretanto, como aponta Thiesen (2021), isso se perde em virtude do discurso das competências e habilidades aligeiradas, geralmente vinculadas às exigências do mercado advindas da empregabilidade neoliberal, o que apaga os pressupostos de uma formação que tenha como princípios o humano em todas as suas dimensões. Parece-nos bastante preocupante uma proposta que desloque o sentido de formação humana e o reestruture dessa forma alienante, centrado no tecnicismo e no individualismo.

Para finalizar, pontuamos, de forma geral, nessa seção, a organização da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, a qual busca formar o aluno em sua integralidade. Destacamos também a mudança proposta pela Lei 13.415/17 e a criação da BNCC, que propõem um deslocamento no sentido de educação defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Apesar disso, o CBTC ainda reafirma o

compromisso com a melhora da educação, principalmente, através do diálogo com a comunidade e com os jovens estudantes, o que será analisado por nós a partir do movimento empírico.

Destacamos, sobretudo, uma perspectiva fortemente alinhada ao contexto de adequação da educação às necessidades econômicas, alicerçada nas parcerias privadas que reconfiguram o papel educativo da escola de formação para a humanização em pressupostos de aquisição de competências e habilidades úteis à empregabilidade e adaptatividade condizente aos ideais de exploração neoliberal. Concluída essa breve discussão, na próxima seção, nosso foco de atenção é a configuração das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens no CBTC.

## 2.2 AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS

A consciência é um produto da atividade social do indivíduo intrinsecamente ligada à maneira pela qual esse sujeito se apropria do mundo e constrói seu reflexo psíquico pela interiorização de conceitos socialmente constituídos. A linguagem, como uma das bases da consciência, desempenha um papel central no processo de mediação dessa interiorização.

Em virtude disso, trabalhar com a linguagem é compreendê-la enquanto estruturante na constituição do sujeito, pois é por intermédio dela que este passa a integrar e interpretar a realidade concreta de forma consciente e crítica. Essa abordagem é um dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural que embasa o currículo do estado de Santa Catarina: “[...] é por meio da linguagem que o ser humano desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc. e são estas funções que viabilizam a estruturação da consciência, do pensamento humano e possibilitam operações “abstratas” (Santa Catarina, 2014, p. 33).

Levando esses pressupostos em consideração, nesta seção, detalharemos a organização das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens conforme dispostas pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Desse modo, como já destacado por nós anteriormente, no estado de Santa Catarina, os Itinerários Formativos, parte que efetiva a flexibilidade curricular, são compostos por Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e as Trilhas de Aprofundamento.

Configurando-se como uma possibilidade de aprofundamento e autonomia dos jovens estudantes, os Itinerários visam a, teoricamente, assegurar, para o aluno, diferentes formas de traçar o percurso escolar. Com isso, os objetivos dos Itinerários Formativos da Área de Linguagens e suas Tecnologias são os seguintes:

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Santa Catarina, 2021a, p. 52).

Essa abordagem permite compreender as diferentes possibilidades das linguagens como forma de múltiplas expressões por parte dos sujeitos, corroborando para que se explore esse campo de modo profícuo a enriquecer suas formas de comunicação, expressão e participação social.

Segundo o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), as Trilhas possuem destaque na parte flexível do currículo por possuírem a maior carga horária se comparadas aos demais componentes. Considerando os objetivos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem), as Trilhas se organizam em uma temática específica, que se desencadeiam pelas unidades curriculares, as quais relacionam, a partir dos objetos do conhecimento de cada área, habilidades dos eixos estruturantes e habilidades da BNCC.

Dessa forma, destaca-se que um mesmo objeto do conhecimento pode ser trabalho em diferentes áreas, e, por isso, as Trilhas podem abarcar o mesmo objeto mas com diferentes objetivos, habilidades a serem desenvolvidas e em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, assim como os demais Itinerários, as Trilhas devem, obrigatoriamente, trabalhar com os quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Com relação à oferta das Trilhas, o CBTC esclarece que elas apresentam periodicidade semestral e não possuem progressão seriada, o que torna possível que estudantes de diferentes séries do Ensino Médio cursem qualquer Trilha ofertada. A oferta será embasada nos portfólios disponibilizados pelo currículo e assim, cada estudante, no ato da matrícula, indicará quais Trilhas deseja cursar. Entretanto, isso não é garantia que a Trilha escolhida seja ofertada, já que conforme aponta o CBTC, alguns fatores interferem, tais como as condições de oferta de cada escola: “cabe às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais

trilhas desejam cursar ao longo do ano letivo e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola, organizar a oferta” (Santa Catarina, 2021a, p. 90).

As Trilhas de Aprofundamento específicas da Área de Linguagens são duas e a carga horária destinada varia de 160h ou 240h, e de 10 ou 15 aulas semanais a depender da unidade escolar. Para o desenvolvimento das Trilhas, são exigidos quatro professores com habilitação nas disciplinas que compõem a Área de Linguagens: Língua portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, os quais devem garantir a coerência interdisciplinar.

A Trilha 1, intitulada “Corpos que expressam suas vozes”, tem como foco a linguagem em suas “[...] formas de expressão de construção de subjetividades, de problematização de padronizações e concepções segregadoras e excludentes” (Santa Catarina, 2021c, p. 140). Além disso, ela é composta por quatro unidades curriculares: *Vozes*; *Ação, gesto e movimento*; *Vozes: dizeres, saberes e por-vires* e *Vozes na comunidade*. Cada unidade deve estar relacionada a um dos eixos já apresentados anteriormente.

Com relação à unidade curricular *Vozes*, o eixo trabalhado é o da *Investigação Científica*, contemplando os seguintes objetos de conhecimento: *Vozes de resistência*; *Vozes dos grupos étnico-raciais*; *Vozes regionais*; *Vozes outras*. A descrição dessa unidade traz a proposta de reconhecer as vozes com menor visibilidade e segregadas pela sociedade, em contraponto àquelas historicamente constituídas enquanto oficiais, tais como masculinidade, burguesia, urbanidade e eurocentrismo.

A proposta se apresenta como interessante na medida em que busca, por intermédio das diferentes linguagens, problematizar os preconceitos e conservadorismos em relação a tais vozes silenciadas. Do mesmo modo, o currículo destaca a necessidade de haver “[...] pesquisa, leitura, análise e debate” (Santa Catarina, 2021c, p. 146), relacionando esses momentos com base na escuta de diversas vozes que se materializam em textos orais, escritos, visitas a lugares de comunidades, dentre outras possibilidades.

A unidade curricular *Ação, gesto e movimento* corresponde ao eixo *Investigação Científica e Processos Criativos*, do mesmo modo, os objetos de conhecimento trabalhados são: *Materialidades e processos compositivos*; *Expressividade e apreciação estética*; *Repertório e autoria*. Esta unidade caracteriza-se por explorar os campos da “[...] sensibilidade, da fruição, da experimentação, da reflexão” (Santa Catarina, 2021c, p. 146), em vista disso, propõe que os estudantes relacionem e se envolvam autoralmente, o que inclui o protagonismo, e articulem diferentes processos cognitivos.

Essa unidade destaca, como caminho metodológico, a ação, o gesto e o movimento para a elaboração do mundo imagético, subjetivo e singular de cada estudante. Com isso, são

propostas atividades de investigação e experimentação que incentivem a produção de obras poéticas pelos alunos.

Em se tratando da unidade curricular *Vozes, dizeres, saberes e por-vires*, destacamos sua articulação ao eixo *empreendedorismo*. Ela possui os seguintes objetos de conhecimento: *As linguagens e suas potentes expressões do pensar e do sentir; O ato político da/na linguagem; As linguagens e a profissionalização*. Esses objetos consideram o discurso como possibilidade de estar e se posicionar no mundo, com destaque às questões de poder, políticas e intencionais de cada discurso, por isso, destaca-se a importância do trabalho com os diferentes modos de expressão, seja verbal, não verbal, audiovisual etc.

Essa unidade possui como objetivo principal levar o estudante a compreender a linguagem enquanto ação social, considerando, para tanto, os contextos de uso e as condições axiológicas e ideológicas. Ainda, destaca a voz do estudante enquanto uma possibilidade de intervenção no mundo e a partir disso, contribuir para que o sujeito aluno vislumbre as possibilidades futuras de profissionalização por intermédio das linguagens.

Por fim, a última unidade curricular desta Trilha é intitulada *Vozes na comunidade*, composta pelos eixos: *Processos criativos e mediação/intervenção sociocultural*. Seus objetos de conhecimento são: *Reconhecimento de espaços de cultura na comunidade; Planejamento e organização de práticas culturais; Partilha estético-política das vozes na comunidade*.

A unidade traça o objetivo da criação de projetos relacionados à linguagem enquanto forma de agir no mundo. Por essa razão, destaca o conhecimento de espaços culturais da comunidade, para que os alunos se apropriem do contexto com o intuito de criar projetos de atuação social nesses ambientes.

Ao propiciar o entendimento das variadas formas de linguagens, nessa Trilha, o estudante tem a oportunidade de se reconhecer e conhecer as maneiras de se relacionar com o outro pelas expressões que a arte e o corpo proporcionam. Nesse sentido, e considerando como a Trilha é composta, pode-se afirmar que ela está fortemente assentada no princípio da Diversidade, que é um dos pilares tanto da Proposta Curricular (Santa Catarina, 2014).

No que diz respeito às orientações metodológicas, deve-se priorizar o conhecimento, por intermédio de diferentes modos de organização da linguagem, o contato com as vozes dos outros, como também, a escuta a si próprio. Por isso, o papel do professor desempenha função de mediação entre o estudante e ações que promovam a transformação.

A Trilha 2, denominada “Produção Cultural”, também é composta por quatro unidades curriculares: Territorialidade e cultura; Produção cultural: pesquisa e planejamento; Processos criativos e produção cultural em diálogo; (Re)criação sociocultural. A Trilha em questão é

caracterizada por três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica (Santa Catarina, 2021c).

Conforme consta no CBTC, tais unidades devem permitir, por meio de um processo criativo, as formas de criação e de circulação da cultura nos diversos âmbitos sociais, além de estimular o consumo dos modos culturais. Estender o olhar às formas culturais e artísticas enquanto constitutivas do meio social permite ao estudante o melhor entendimento de seu próprio contexto e contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo e sensível.

Na unidade curricular *Territorialidade e cultura*, o eixo é o da *Investigação Científica* e os objetos de conhecimento são: *Características regionais: culturais, étnicas, sociais e políticas, geográficas e econômicas; As diferentes vivências culturais na formação humana integral; Influência digital no contexto cultural; Políticas culturais e sistema de arte e cultura.*

Essa unidade visa a compreender as diferentes características regionais com relação aos aspectos culturais, étnicos, sociais, políticos, geográficos, econômicos e esportivos. As atividades desenvolvidas devem oferecer as possibilidades de apropriação dos meios digitais, também corroborando para uma discussão acerca de como esse mundo digital abre caminhos à criação de conhecimentos. Outro fator a ser destacado é que a unidade busca um fortalecimento das questões relativas à cooperação e identidades com a função de valorizar os aspectos culturais estudados enquanto patrimônio ambiental, econômico e social.

A unidade curricular *Produção cultural: pesquisa e planejamento*, enquadra-se no eixo *Investigação Científica e empreendedorismo*. Seus objetos de conhecimento são os seguintes: *Processos de pesquisa; Estudos dos espaços na comunidade; Práticas de linguagem em eventos de cultura local e regional para diferentes públicos; Planejamento e elaboração de projetos culturais.*

O objetivo da unidade é possibilitar ao sujeito o conhecimento da realidade em que se insere no que diz respeito à cultura, problemas e potencialidades, tudo isso para que desenvolva um olhar e um pensamento crítico para esses contextos, alicerçando fundamentos para esse sujeito exercer sua cidadania. Essa unidade também pontua o diálogo com a comunidade, pois ao vislumbrar a diversidade como princípio formativo, propõe que os estudantes realizem projetos culturais na comunidade, inserindo-se e aprofundando esse cotidiano.

Essa trilha também abrange a unidade curricular *Processos criativos e produção cultural em diálogo*, a qual possui como eixo estruturante os *Processos criativos*. Diante disso, os objetos de conhecimento que compõem a unidade são: *Criação em linguagens e*

*suas tecnologias; Materialidades em diversas linguagens; Processos de produção e circulação dos bens culturais das diferentes linguagens; Potencial econômico cultural regional.*

A unidade objetiva a realização de processos de criação que vislumbrem “[...] modos de produção e consumo cultural e artístico” (Santa Catarina, 2021c, p. 158). Desse modo, a proposta centra-se no fazer criativo que explore, por intermédio da linguagem, características culturais, econômicas e regionais, que se materializem em “[...] espetáculos, artefatos, processos [...]” (Santa Catarina, 2021c, p. 158) e que possam ser apresentados à comunidade.

A última unidade curricular da Trilha de produção cultural é a *(Re)criação sociocultural*, desenvolvida no eixo *Mediação/intervenção sociocultural/empreendedorismo*. Os objetos de conhecimento são: *Organização e protagonismo das juventudes; Implementação de projetos culturais; Animação sociocultural; (Re)Significação sociocultural nos projetos de intervenção.*

Nesse contexto, o objetivo da unidade é horizontalizar relações para aumentar a participação dos jovens socialmente. Com esse intuito, se propõe ao educador ir além dos “processos formais de ensino” (Santa Catarina, 2021c, p. 159), abarcando formas de aprendizagem por meio do estabelecimento de relações sociais. Portanto, a unidade foca, mais uma vez, na comunidade, com o intuito de realizar a implementação de um projeto cultural neste meio.

Com relação à avaliação das Trilhas, o currículo expõe que esta deve estar alicerçada no Projeto Político e Pedagógico de cada escola e fundamentar-se na avaliação processual, formativa e participativa. Além disso, o processo avaliativo, encarado enquanto ressignificação da aprendizagem, pode ser variado e incluir estratégias diferentes de trabalho com a linguagem.

Portanto, as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens desenvolvem um potencial nos jovens de compreender a realidade concreta pela melhor assimilação dos signos e da cultura.

Desse modo, aliado a tudo que discutimos e que advém dessa proposta, temos a BNCC, a lei do Ensino Médio e o alinhamento do CBTC proporcionando essa tentativa de tornar o ensino mais significativo. Nosso intuito é investigar, a partir do objeto Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, de que forma isso se concretizou na vivência dos alunos já que as Trilhas se configuraram como uma das partes flexíveis, que é a que mais se destaca quando se fala nessa novidade do currículo e vem para suprir essas necessidades de atender aos interesses dos jovens.

### **3 ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O estudo do desenvolvimento humano, a formação do psiquismo e a concepção de ser humano sob a ótica do materialismo histórico-dialético implica sempre na natureza sócio-histórica desses processos. Para o aprofundamento dessas nuances, baseamos nossa exposição nos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas tendo como base o materialismo histórico-dialético. Sobretudo, compreendemos como fundamental a discussão aqui proposta, pois a concepção do desenvolvimento humano conforme essas teorias configura conhecimento indispensável para um agir docente consciente, já que combinam uma teoria da linguagem com uma teoria pedagógica.

Consideramos imprescindível, para um bom professor, o conhecimento basilar do desenvolvimento humano, bem como a apropriação de uma teoria pedagógica que oriente sua prática. Como destaca Asbahr (2005, p. 59), “a significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem”. Nesse contexto, é papel do professor planejar atividades de ensino orientadas a um fim, que levem à apropriação do saber, e quando essa responsabilidade é sustentada por uma base teórica, a ação docente torna-se mais consciente e intencional, capaz de orientar de forma mais efetiva os alunos no processo de aprendizagem.

Este capítulo, portanto, é destinado a essas discussões, em que apresentamos as bases da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, apresentamos, na subseção 3.1, as relações entre o biológico e o social no desenvolvimento humano, com destaque à formação da consciência. Na subseção 3.2, discutimos o papel que ocupa o ensino no desenvolvimento humano, cotejando com reflexões para a educação.

#### **3.1 A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA DO PSIQUISMO HUMANO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA**

O psiquismo, segundo Leontiev (2004), constitui-se ao longo do processo sócio-histórico como *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Isso significa que é uma

construção social, apropriada subjetivamente, por meio da atividade mediadora de cada indivíduo. Nesse contexto, frisamos que “ [...] essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura” (Martins, 2011, p. 15), ou seja, a imagem que o sujeito tem do mundo forma-se a partir de sua atividade e apropriação de aspectos da vida em sociedade. Esse fato supera a simples reprodução sensorial da realidade por um processo ativo de reflexão que culmina na formação e internalização de conceitos.

O desenvolvimento de características psíquicas no curso da evolução possibilitou a distinção mais precisa entre os humanos e os animais. Consideremos brevemente essas diferenças. Segundo Leontiev (2004), o psiquismo animal desenvolve-se mediante três estágios em que sua atividade está intrinsecamente ligada à adaptação ao meio na busca da satisfação de necessidades biológicas. Nesse sentido, conforme mudam as condições de existência, a atividade animal muda também a sua anatomia, o que cria e desenvolve seus órgãos e funções. Assim, “[...] o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais de se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos formados no decurso da adaptação” (Leontiev, 2004, p. 64). Essa é a razão pela qual a atividade animal é estritamente resumida à objetivação de padrões instintivos de sobrevivência.

Por outro lado, nos humanos, o que determina o psiquismo é a apropriação, por meio da *atividade*, das sistematizações sócio-históricas da cultura que conferem ao psiquismo uma funcionalidade distinta dos animais. Segundo Leontiev (2004, p. 73), “[...] o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo”, isso porque o desenvolvimento psíquico se desprende do instinto biológico e se vincula a formas mais aprimoradas de atender às necessidades por intermédio de leis sócio-históricas e não apenas biológicas. Essa mudança reflete um caráter qualitativamente diferenciado ao psiquismo que é a *consciência*, enquanto um reflexo psíquico consciente da realidade. Desse modo, os estudos de Leontiev apontam a atividade como a principal formadora desse reflexo psíquico superior da realidade.

Nesse percurso, Leontiev (2004) destaca que a atividade coletiva e a confecção de instrumentos pelos homens primitivos abarcaram modificações fundamentais no curso da evolução que passaram a abrir caminho para tal desenvolvimento no psiquismo humano. A partir de então, apresentou-se a primeira condição para o surgimento da forma mais desenvolvida do psiquismo, que se formou pela complexidade da atividade vital humana, o *trabalho*. Desse modo, o trabalho se configura como a atividade intrinsecamente social em

que o homem desenvolve procedimentos para agir e modificar a natureza para a satisfação de suas necessidades, em uma perspectiva dialética pela qual também modifica a si mesmo.

Assim como proposto por Marx (2017, p. 255), “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Consta desse pressuposto a relevância de tal atividade, pois ela implica no caráter ativo do ser humano e nos processos de intenção e necessidade.

Essa atividade cooperativa possui papel ontológico, haja vista que é o que constitui o homem enquanto ser genérico (Marx, 2003) e instaura a diferença qualitativa entre homens e animais. Isso porque, diferentemente dos animais, o homem não possui sua existência garantida pela natureza, ou seja, ele próprio precisa, por meio de sua atividade, garantir as formas de produção e reprodução da vida, e o faz por meio da relação atividade de trabalho mediada pela natureza.

Isso significa que, por intermédio da atividade de trabalho, o homem passa a atender não apenas a necessidades biológicas, visto que sua atividade adquire uma apreensão intencional e planejada com o fim de alcançar um objetivo vislumbrado. Quanto a isso, Marx (2017) propõe a seguinte constatação:

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, ou seja, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2017, p. 255-256).

Do mesmo modo, Davydov (1988) trata desse caráter de antecipação, baseado nos pressupostos marxianos, e afirma que “[...] no processo do trabalho o homem prevê e antecipa o que aquele trabalho deve produzir. Esta previsão toma a forma de uma representação ideal que, ao mesmo tempo, como finalidade consciente, precede a produção do objeto (Davydov, 1988, p. 38). Para Leontiev (2004, p. 90), é nessa fase de preparação que surge o pensamento, que inclui a possibilidade de ligar a realidade objetiva com “[...] objetos inacessíveis à percepção imediata [...]” e que permite ao homem desenvolver sua atividade orientada a um fim.

Juntamente com a atividade de trabalho, Leontiev (2004) destaca a importância fundante da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo e a formação da consciência:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (Leontiev, 2004, p. 184).

Conforme a afirmação de Leontiev (2004), a apropriação da realidade objetiva só é possível por intermédio da linguagem que, enquanto forma de generalização, permite a mediação entre o sujeito e o mundo, mediando a consciência. Dessa forma, ao generalizar e objetivar, por meio das palavras as experiências humanas, a linguagem se configura como a principal forma de transmissão da cultura e conhecimentos socialmente construídos às novas gerações.

Na esteira disso, Luria (1991) afirma que a linguagem teve papel crucial na organização da atividade consciente do homem por imprimir três mudanças essenciais no psiquismo. Primeiro, a linguagem permite duplicar o mundo perceptível, isso se refere à possibilidade de nomear os objetos do mundo e internalizá-los, a partir de signos, que dão condições para “[...] criar um mundo de imagens interiores” (Luria, 1991, p. 80). A segunda mudança essencial está relacionada ao que já categorizamos de acordo com Leontiev como o processo de generalização do mundo e abstração, e que encontramos também escrito por Luria (1991, p. 80): “as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”. Além do mais, essa circunstância atribui à linguagem o papel fundamental na formação do pensamento. Por fim, o terceiro ponto comentado por Luria está no fato de que a linguagem se torna uma das principais e fundamentais formas de transmissão de informação.

Dessa forma, a linguagem eleva a atividade consciente do homem ao impactar diretamente na formação de novos processos psíquicos. Ao organizar e elevar as formas de percepção, a linguagem opera diretamente nos processos psíquicos, transformando-os. Isso acontece, por exemplo, com os processos de *atenção*, *memória*, *imaginação* e *pensamento*. Esses processos elencados por Luria (1991) são também desenvolvidos por Vigotski (1988) como Funções Psíquicas Superiores.

Enfim, a atividade de trabalho e, concomitante a ela, o surgimento da *linguagem*, originam a formação de um reflexo psíquico superior, que é a consciência, caracterizada por Leontiev (2004, p. 146) como “[...] um quadro do mundo que se revela ao sujeito no qual estão incluídos ele próprio, suas ações e estados”. Dessa forma, a consciência humana abre a possibilidade para um agir consciente em que o sujeito age pela atividade, já que esta é, conforme pontua Leontiev (2004), o resultado subjetivo da interação dos indivíduos entre si e

com os objetos; dessa forma, a atividade forma a essência da consciência, isto é, a consciência está intrinsecamente relacionada à apropriação humana dos produtos historicamente constituídos e que garantem a reprodução da vida humana.

Ao propor que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por duas linhas de desenvolvimento, a biológica e a cultural, os estudos de Vigotski (2012) evidenciam que se trata muito mais do que um processo fisiológico. Dessa forma, para o autor, “[...] por una parte es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie *Homo Sapiens*; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturalizado” (Vigotski 2012, p. 29-30). Essas duas linhas são separadas na filogênese (evolução hereditária das espécies) e se unem na ontogênese (propriedades específicas adquiridas nas relações com o meio), formando um processo complexo.

Como consequência dessas duas linhas de desenvolvimento, Vigotski (2012) explica que a evolução do homem primitivo ao culturalizado não é uma mera complexificação de aspectos biológicos. Pelo contrário, seus estudos evidenciam que esse é um processo complexo, expresso pela transição do domínio da evolução biológica para o início de uma nova etapa: a do desenvolvimento histórico e cultural do psiquismo.

Nesse estágio de desenvolvimento histórico, impõe-se a principal diferença entre as linhas biológica e cultural, a de que “[...] el desarrollo de las funciones psíquicas superiores transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo” (Vigotski, 2012, p. 31). Em outras palavras, a evolução biológica cede lugar à evolução cultural que molda a natureza humana, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é tido como resultado da vida social e não da biológica.

De acordo com Leontiev (2004), esse é considerado o segundo momento crítico da filogênese, que é a transição para o homem moderno. Esse processo apoia-se na ruptura com a determinação das leis biológicas, segundo ele, “[...] esta viragem manifesta-se no fato de o desenvolvimento sócio-histórico do homem estar doravante totalmente liberto de sua antiga dependência em relação ao seu desenvolvimento morfológico” (Leontiev, 2004, p. 174). Nesse sentido, o desenvolvimento cultural transcende o biológico, assim como aponta Vigotski (2012, p. 34): “[...] la cultural origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”.

Entretanto, os aspectos biológicos continuam sendo a base intrínseca para o desenvolvimento histórico-social do homem sem os quais não existirá desenvolvimento ontogenético. Esse fato é de extrema importância e merece ser esclarecido, visto que a má interpretação dessa relação pode resultar em uma visão reducionista, desse modo, “[...] os planos biológico e social não são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente” (Martins, 2011, p. 65). Isso significa que os processos culturais estão enraizados nos biológicos, que conferem a estrutura básica para esse desenvolvimento, como também, aspectos biológicos são profundamente influenciados pelas condições sociais e culturais do sujeito.

Até aqui, compreendemos a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, que, determinado pelas leis sociais e culturais da evolução da espécie humana, modifica-se e produz novas formas do reflexo psíquico. Destacamos a atividade de trabalho como a principal na história do desenvolvimento humano, e, ademais dela e como uma consequência, a necessidade do estabelecimento da comunicação, assim, a linguagem aparece concomitantemente ao processo de trabalho na formação da consciência.

Observamos que o principal fator que possibilita o desenvolvimento do psiquismo é a atividade social do homem, que permite a apropriação de formas sociais que foram historicamente construídas. Para explicitar esse processo, Vigotski (2012) irá distinguir as chamadas *funções psíquicas rudimentares* das *funções psíquicas superiores*. As primeiras estão ligadas a processos naturais que se formam pelo vínculo direto com o meio, são instintivas, já as segundas são de natureza social, resultado de um processo histórico-cultural e são mediadas.

De acordo com Leontiev (2004), os estudos de Vigotski foram essenciais para a constituição de um novo horizonte na Psicologia, visto que combateram a apreensão biologizante do psiquismo e, em contraponto, introduziram a concepção de historicidade do psiquismo, ou seja, seu desenvolvimento no decurso da evolução sócio-histórica do homem.

Dessa forma, Vigotski (2012) centra-se na análise das funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato e a memória, como formas resultantes da natureza social, frutos da interiorização de signos pela atividade do sujeito. O autor irá apontar, portanto, o processo de *sinialização* como o fundamento mais geral da conduta, presente nos homens e igualmente nos animais. Para ele, esse processo “[...] se trata de la formación más general de la idea de los reflejos condicionados en que se basa la fisiología de la actividad nerviosa superior” (Vigotski, 2012, p. 84), caracteriza-se como um fenômeno puramente biológico.

No entanto, o que irá distinguir a conduta humana da dos animais é a atividade *mediada*, já que, conforme Asbahr (2017, p. 28), a “[...] relação do homem com o mundo não é uma relação direta, como é a relação dos animais com a natureza. A atividade humana, social por natureza, é sempre atividade mediada pelos objetos criados pelos homens”. Desse modo, a atividade humana é mediada pelo processo de criação e emprego dos signos, denominado de *significação*. Essa questão é importante pois é o pressuposto para o caráter ativo do ser humano sobre a natureza, logo a significação é introduzida como um regulador da conduta, “[...] según el cual es el hombre quién forma desde fuera conexiones en el cérebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo” (Vigotski, 2012, p. 85).

Ademais, a criação de estímulos artificiais (signos) pelos humanos confere significado à conduta e tem como chave o grande sistema de sinais da linguagem. Assim como explica Asbahr (2017), a linguagem emerge como aspecto estruturante da consciência:

A constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se por ser mediatizada pelo signo. A linguagem tem um papel primordial na formação dessas funções na medida em que é o sistema de signos mediatizador por excelência, pois é por meio dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas (Asbahr, 2017, p. 31).

Nesse sentido, os signos, assim como as ferramentas, são introduzidos nos estudos das funções psíquicas superiores como mediadores da atividade do sujeito. Desse modo, o caráter imediato do psiquismo animal é superado, haja vista que, agora, a conduta humana e o estímulo proposto pelo ambiente encontram esses elementos mediadores.

Nesse processo de mediação, as ferramentas são elementos que complexificam a atividade exterior, assim como esclarece Vigotski: “[...] por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros câmbios em el objeto” (Vigotski, 2012, p. 94). Logo, é um meio que o homem tem para modificar a natureza externa. Já o signo, segundo o autor, “[...] es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien, en su propia conducta, bien en la dos demás” (Vigotski, 2012, p. 94). Dessa forma, configura-se como uma oportunidade de atividade psíquica que modifica a estrutura dessas funções.

A mediação, portanto, configura-se como elemento central dos processos psíquicos. Isso nos direciona ao conceito de interiorização desenvolvido por Vigotski. Nas palavras de Leontiev (2021, p. 116), a interiorização “[...] é uma transição, graças a qual processos – externos em sua forma – com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência”.

É essencial ressaltar que esse processo não consiste em uma mera extração do exterior para o interior, mas sim, é uma apropriação de significados sociais, por intermédio da atividade do sujeito que os internaliza e forma conceitos no plano interior. Primeiramente, há um processo interpsicológico, mediado por estímulos exteriores que surgem do contato com o social para só depois constituírem um processo intrapsicológico. Dessa forma, afirma-se novamente a natureza social das funções psíquicas.

Com essa nova forma de reflexo consciente da realidade, podemos perceber um movimento de superação da evolução biológica, já que o homem se encontra morfológicamente formado, e a continuidade desse desenvolvimento pela linha histórico-cultural. Sendo assim, se por um lado a hominização foi garantida pelo processo filogenético de evolução biológica, o trabalho, a linguagem e a cultura abrem espaço para o processo de humanização.

Em síntese, nesta seção, abordamos o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de duas linhas, a saber, biológica e social. Constatamos que, diferentemente do animal, os humanos formam um reflexo superior da realidade, constituído pela atividade de trabalho e linguagem, que é a consciência, fruto da apropriação histórico-cultural. A explicação do desenvolvimento humano por intermédio da Teoria Histórico-Cultural demonstra que esse processo é guiado e formado pelo social.

Ainda, destacamos que as funções psíquicas superiores se desenvolvem pela mediação da atividade social por intermédio de instrumentos e signos, capacidade estritamente humana. Tal desenvolvimento ocorre pela interiorização social que se torna parte integrante da atividade mental do sujeito, enfatizando, desse modo, o psiquismo humano como produto de complexas interações sociais. Tendo abordado essas questões, na próxima seção avançamos para discussões acerca do papel do ensino para o desenvolvimento humano.

### 3.2 QUESTÕES DE ENSINO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na seção anterior, apresentamos as bases do desenvolvimento psíquico que revelam um movimento de apropriações histórico-culturais, as quais se fazem indispensáveis para entendermos a relação entre ensino e aprendizagem que será apresentada a partir de agora. Essa abordagem confere extrema importância ao ensino escolar e/ou de um sujeito mais

experiente no processo de aprendizagem, situando o ensino como condição para o desenvolvimento humano.

Para tanto, destacamos logo de início a emblemática afirmação de Vigotski que serve como guia para nossas reflexões acerca das atividades de ensino e aprendizagem: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1988, p. 114). Os estudos desse autor foram de relevância imprescindível para a sistematização da Psicologia Histórico-Cultural. No que tange às questões de desenvolvimento psíquico, essa teoria diverge principalmente do pensamento construtivista de Piaget, para o qual é necessária certa maturação dos processos psíquicos para que haja aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento é uma condição para a aprendizagem. Por outro lado, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que o ensino é o motor para o desenvolvimento.

Para Vigotski (2021, p. 145), na teoria de Piaget que embasa o construtivismo, “[...] a criança passa por certos processos de desenvolvimento que são pré-requisitos para a possibilidade de instrução escolar”. Logo, conforme essa perspectiva, o desenvolvimento deve preceder o ensino, isso significa que o processo de ensino só deve ocorrer tendo como base aspectos finalizados, sendo caracterizado por etapas evolutivas.

Abordagens que se amparam no construtivismo cada vez mais alargam seu espaço no contexto pós-moderno de educação, a exemplo da pedagogia das competências, que é fundamento da Base Nacional Comum Curricular (Duarte; Duarte, 2023). Consequentemente, o ensino fica restrito àquilo que já se desenvolveu na criança, e, desse modo, o papel da escola é apenas o de acompanhar as funções psíquicas já amadurecidas.

Essa visão possui implicações limitadas para o ensino. Conforme aponta Asbahr (2017, p. 37), tais teorias “[...] desconsideram a escola como local privilegiado de desenvolvimento infantil, pois partem do pressuposto de que o processo de desenvolvimento é independente do que a criança aprende na escola”. Isso tudo porque a perspectiva apresenta um caráter biologizante, compreendendo que o desenvolvimento ocorre por leis próprias, naturais, o qual precisa atingir certo nível de maturação para então ocorrer o processo de ensino.

Já na teoria à qual nos filiamos, a escola é justamente o local de apropriação do saber que culmina em desenvolvimento. Isso porque fundamentamos nossa concepção de educação na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual representa relação de unidade com a Psicologia Histórico-Cultural, além de ambas estarem assentadas nos preceitos do materialismo histórico-dialético, que considera a objetividade do conhecimento como central para a humanização.

Diante disso, defendemos que a educação escolar deve promover a humanização e a plena emancipação por intermédio de conteúdos que originem consciência crítica. Nessa direção, diferentemente das perspectivas construtivistas, o foco do processo de ensino está no *ensino*, como aponta Saviani (2011b, 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”. Nesse sentido, cabe à escola, esse local privilegiado com relação ao saber, instruir processos que se encontram em estágio embrionário de desenvolvimento.

Ainda, nesse mesmo horizonte, Vigotski (2021) afirma que não é porque a criança ainda não possui domínio sobre alguns fenômenos, como o de causa/efeito, por exemplo, que deva se descartar a possibilidade do ensino de tais assuntos, pelo contrário, nas palavras do autor, “[...] o raciocínio de causalidade está pouco desenvolvido e é exatamente por isso que a escola deve ocupar-se do desenvolvimento dessa função com maior atenção, dedicando-lhe mais tempo” (Vigotski, 2021, p. 147). Nesse sentido, a escola deve ser a promotora do desenvolvimento, a partir de conteúdos que possuam a intencionalidade de oportunizar o desenvolvimento do que ainda não se encontra formado.

Para tanto, Vigotski define o desenvolvimento em duas zonas, a Atual (ZDA) e a Iminente (ZDI)<sup>3</sup>. A Zona de Desenvolvimento Atual configura-se como “[...] o nível que ela atingiu no curso de seu desenvolvimento, e que é definido pela resolução autônoma de tarefas” (Vigotski, 2021, p. 190). Já a Zona de Desenvolvimento Iminente refere-se àquilo que tem potencialidade de ser desenvolvido, sendo caracterizada como:

A distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

A definição desses dois níveis de desenvolvimento propõe atenção especial da escola para a Zona de Desenvolvimento Iminente, já que indica aqueles aspectos que ainda não se desenvolveram, mas se encontram em processo embrionário. É por isso que o ensino deve centrar-se nesse nível, corroborando para aquilo que está em potencialidade de ser desenvolvido, assim como propõe Vigotski (2001):

---

<sup>3</sup> Estamos utilizando a denominação ZDA e ZDI com base nas traduções realizadas por Zoia Prestes. Temos ciência de que esses mesmos termos aparecem em outras traduções como Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal.

O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (Vigotski 2001, p. 334).

Conforme essa concepção de ensino, Vigotski (2021, p. 147) alerta para a insuficiência de “[...] determinar o desenvolvimento infantil pelo nível do que já amadureceu até o dia de hoje[...]”, o que, para ele, significa recusar-se a entender o desenvolvimento. Esse é um dos problemas da escola atual, que, formada, quase em unanimidade pelas pedagogias hegemônicas (Saviani, 2011a), advindas da base construtivista, pautam-se muito sobre o aluno como centro do saber e dos processos de ensino e aprendizagem e acabam por priorizar a exacerbação daquilo que já faz parte do cotidiano do aluno, com vistas a tornar o ensino mais *atrativo*, focando, assim, em um ideal superficial de liberdade e autonomia que pouco promove a formação do pensamento teórico.

Portanto, Vigotski (2001) pontua que o desenvolvimento não é linear e não consiste em um processo evolutivo. Isso significa que o nível de desenvolvimento não deve ser considerado apenas quando se torna visível, ou seja, não pode ser definido apenas por aquilo que o sujeito é capaz de fazer no presente e sim, há de se ponderar os processos que ainda estão em desenvolvimento.

Sob essa ótica, é crucial reconsiderar a tradição de avaliação escolar, muitas vezes focada em práticas de classificação e exclusão. A avaliação deve ser vista como um instrumento de formação, possibilitando ao docente observar não apenas o que o estudante já sabe, mas também os processos em andamento e as habilidades ainda em crescimento. Portanto, o foco deve ser a identificação do espaço de desenvolvimento iminente, onde o educador pode intervir ativamente, fornecendo mediações que auxiliem o aluno a superar suas limitações atuais e a progredir para novos patamares de conhecimento e compreensão.

Por todos esses motivos, no decorrer do processo educativo, o professor desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, proporcionando condições para o surgimento de novos processos cognitivos e culturais. Segundo Vigotski (2021, p. 174), “[...] durante o processo de ensino, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar “frutos”. Isso implica que o processo de aprendizagem, mediado por instrumentos e signos, origina o surgimento de funções psíquicas mais elevadas, ligando o estudante à riqueza cultural acumulada pela humanidade.

Em suma, o desenvolvimento não precede a ensino, como também esses dois processos não são considerados como iguais. Ao contrário dessas perspectivas, Vigotski (2021, p.173) esclarece que “[...] a instrução somente é autêntica quando está à frente do desenvolvimento”. Isso porque, se há alguma função pouco desenvolvida, é por intermédio da escola e seu ensino que há maior possibilidade para esse desenvolvimento.

Fica evidente, portanto, que o desenvolvimento não emerge por si só, a depender de processos biológicos, mas necessita do ensino descrito como “[...] uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2021, p. 150). Entretanto, é imprescindível considerar que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento e por isso uma ensino profícua precisa atentar para a escolha de conteúdos realmente promotores de neoformações tais como “consciência e o pensamento teórico” (Asbahr, 2017, p. 60), que são as novas estruturas mentais que surgem em cada etapa do desenvolvimento.

A respeito disso, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a necessidade de oportunizar o desenvolvimento do conhecimento teórico, que é aquele que promove a formação de processos psíquicos superiores por intermédio da superação por incorporação dos fenômenos empíricos. Quando falamos em pensamento/conhecimento teórico, entendemos, com base em Nascimento (2010, p. 47-48), ser aquele que “[...] busca explicitar as múltiplas relações existentes em um determinado fenômeno, relações essas que não nos são diretamente acessíveis pelas vias perceptivas, mas que ao contrário, já são um produto de nosso pensamento [...] sobre essa realidade em questão”. Desse modo, é o que permite ir além da aparência fenomênica do cotidiano, configurando-se como uma função psíquica superior.

Já que o conhecimento teórico forma uma nova compreensão e um novo modo de se relacionar com a realidade, explicando-a em suas múltiplas dimensões, então, cabe à escola priorizar o acesso a esse tipo específico de saber. Essa postura converge com Nascimento (2010), que atrela esses pressupostos a uma educação humanizadora:

Ao defendermos a necessidade premente da escola trabalhar com aqueles conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade e de buscar formar um tipo específico de pensamento nos estudantes (que dificilmente pode ser formado em nossa atual vida cotidiana), estamos afirmando uma necessidade bastante atual: a de garantir as máximas possibilidades de humanização para cada sujeito (Nascimento, 2010, p. 51)

Por esse motivo, deve-se dedicar atenção à seleção de conteúdos que compõe o currículo escolar, haja vista que, conforme nos aponta Martins (2023, p. 18-19), deve-se

considerar “[...] as ações de ensino desenvolvendo não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas”.

Nesse contexto, os conteúdos clássicos propiciam essa complexificação, pois se destacam como referência àquilo que, de acordo com Saviani (2011b), firmou-se essencial para a humanidade. Isso não significa de forma alguma negar o contemporâneo, já que “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (Saviani, 2011b, p. 13). É, portanto, uma seleção que prioriza o acesso ao que é indiscutível para a apropriação do saber já historicamente sistematizado, e, que, por intermédio da prática pedagógica, transforma-se em um significativo vínculo entre educação e sociedade na apropriação do pensamento crítico.

O desenvolvimento só será profícuo na medida em que busca superar a vida cotidiana e, por meio disso, aprimorar as capacidades intelectuais dos sujeitos. É para isso que serve a escola, a qual, em sua função de despertar para o conhecimento, deve, além de tudo, garantir a elevação da consciência para o aperfeiçoamento das qualidades do gênero humano.

Do mesmo modo, Vigotski (2001) já defendia a apropriação de conceitos científicos para a transformação e o desenvolvimento do pensamento. Para ele, a formação de conceitos é um ato complexo do pensamento que se forma como uma generalização que se materializa, historicamente, enquanto signos, nas palavras. Para o autor, uma questão central na formação de conceitos diz respeito ao emprego dos signos como mediadores que orientam a atividade mental consciente. Esse processo ocorre por intermédio da *internalização* dos signos, para o qual a educação é crucial, já que corrobora para o conhecimento da realidade que constrói nossa consciência de acordo com as relações materiais e sociais dispostas.

Nesse sentido, os conceitos espontâneos, adquiridos no dia a dia, estabelecem a base para a assimilação de conceitos científicos, que por sua vez reestruturam e expandem a compreensão da criança sobre o mundo em um movimento de superação dialética. Vigotski, (2001) explica a relação de dependência entre ambos os conceitos na seguinte passagem:

O desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança (Vigotski, 2001, p. 261).

Nesse trecho, Vigotski evidencia que os conceitos científicos estão intrinsecamente ligados à base formada pelos conceitos espontâneos, mas não se limitam a eles. Nesse âmbito, a escola possui papel central de mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, não se pautando apenas sobre aquilo que já está desenvolvido, mas agregando uma superação teórica.

Conforme discutido nesta seção, fica esclarecido que na Teoria Histórico-Cultural a ensino promove desenvolvimento, e, nesse sentido, a escola e o professor possuem papel insubstituível. Observa-se, segundo Vigotski (2021), que a instrução inicia antes da entrada da criança na escola, materializando assim seu processo espontâneo de conhecimento. Ao entrar na escola, o ensino formal auxilia a criação dos conceitos científicos, o que não ocorre de modo linear àquele que vinha sendo desenvolvido pelos conhecimentos pré-escolares, isso porque a questão mais importante será aquilo que a ensino escolar traz de novo ao desenvolvimento, que é, justamente, a produção de neoformações psicológicas (Vigotski, 2021).

Portanto, a escola, enquanto promotora do conhecimento deve orientar na formação das funções psíquicas superiores, por intermédio da elevação do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico, o que caracteriza um ensino que tenha como parâmetros de conteúdo àqueles mais desenvolvidos e historicamente construídos. Essa concepção de desenvolvimento humano e educação considera a atividade mediada que supera o caráter imediato do psiquismo e assim busca promover a humanização em uma perspectiva sócio-histórica e *omnilateral*.

Tendo apresentado, neste capítulo, nossa concepção de ser humano como histórico e social, sendo a linguagem a principal mediadora dessas relações sociais e constitutiva da consciência. A partir dessa inserção social que compreendemos a educação tendo os processos de ensino como os que promovem desenvolvimento humano, logo, nossa concepção de ser humano e educação estão materializadas na mesma base filosófica pela qual defendemos a apropriação de conhecimentos como condições necessárias para a superação da alienação. Ao considerar esse percurso, no próximo capítulo apresentamos as considerações sobre a estrutura da atividade humana e sua importância para o agir humano nesse contexto de interações sociais.

#### 4 A DINÂMICA DA ATIVIDADE HUMANA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO PESSOAL

No capítulo anterior, abordamos questões acerca do desenvolvimento humano e da formação da consciência, destacando o papel central da atividade, do trabalho e da linguagem nesse processo. Observamos que a consciência está enraizada nas relações sociais e se desenvolve por intermédio da *atividade* do sujeito, o qual internaliza as generalizações como signos formadores de conceitos.

Dessa forma, a atividade é o elo que conecta o sujeito ao seu contexto sócio-histórico, moldando a compreensão e a reflexão de si e do mundo. Diante disso, neste capítulo, exploramos o conceito de atividade e seus componentes. Ainda que, para fins de exposição neste trabalho, apresentamos separadamente os conceitos de atividade, ações, operações, motivo e sentido pessoal, é importante destacar que, sob a perspectiva teórica adotada, nenhum desses fenômenos ocorre isoladamente, sendo impossível separá-los, já que estão todos sempre em relação dialética, compondo uma totalidade.

Foi justamente a atividade inicial de trabalho, em sua natureza coletiva e, conseqüentemente, histórico-social, que transformou o homem em um ser genérico (Marx, 2002). O ser humano passou então a ter a potencialidade de desenvolver sua atividade de forma livre e consciente. Destacamos esse fato como intrínseco na formação da consciência humana, que é “[...] determinada pela existência social das pessoas, a qual, segundo Marx e Engels, não é outra coisa se não o processo real de sua vida” (Leontiev, 2021, p. 103). Nesse sentido, a atividade desempenha papel fundante na consciência humana.

Iniciamos com a constatação de que a atividade, como prática humana, é elemento essencial para o materialismo histórico-dialético por corroborar na compreensão daquilo que origina o desenvolvimento histórico e social dos seres humanos. Considerando essa base filosófica, a psicologia soviética introduz a categoria de atividade mediadora para a análise metodológica das percepções e do psiquismo, integrando o estudo das condições humanas com o contexto histórico-social.

De acordo com Davydov (1988, p. 13), a essência do conceito de atividade para o materialismo dialético “[...] está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa”. Isso significa que há indissociabilidade da prática humana com as condições materiais históricas que moldam as possibilidades desse agir.

Dessa forma, a teoria do conhecimento e da atividade formada por Marx “[...] consiste em que a prática humana passou a ser compreendida como base da cognição humana” (Leontiev, 2021, p. 44). Com efeito, é por meio das condições materiais e pelo caráter ativo do sujeito que se desenvolve o seu reflexo psíquico da realidade.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade possui a função de “[...] orientar o sujeito no mundo objetivo” (Leontiev, 2021, p. 103). Nessa perspectiva, é a principal forma pela qual os seres humanos estabelecem contato com o mundo por intermédio da sua prática sensorial, o que implica em seu caráter materialista, ou seja, o conhecimento é produto da relação prática do sujeito no mundo material.

Nesse contexto, a atividade humana se difere da dos animais, pois não é uma relação imediata com a natureza, e sim, mediada, constituindo, dessa forma, o esquema sujeito-atividade-objeto. Para Vigotski (2012), essa mediação ocorre por intermédio de ferramentas e signos. Como já explicitado no capítulo anterior, as ferramentas são um meio de atividade exterior do homem, já que por meio delas “[...] el hombre influye sobre el objeto de su actividade la herramienta esta dirigida hacia fuera” (Vigotski, 2012, p. 94). Por outro lado, os signos não causam modificação no objeto, mas medeiam as condições psíquicas, ou seja, a atividade interior, sendo “[...] el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bién en su própria conducta, bién en la de los demás” (Vigotski, 2012, p. 94).

A possibilidade de agir e modificar a realidade concreta pelo uso de instrumentos e signos propõe que se discuta outra característica básica da atividade que é sua natureza objetual, já que “o reflexo tem como fonte primária a atividade objetual dos indivíduos” (Asbahr, 2005, p. 43). Com base nisso, a atividade precisa estar ligada a um objeto, o qual, por sua vez, possui um caráter duplo (Leontiev, 2021): 1) ele existe independentemente do sujeito e determina, em certa medida, a atividade a ser conduzida; 2) existe como *produto do reflexo psíquico* que se manifesta internamente por meio da atividade do sujeito, e este exerce interação ativa perante o objeto, o qual pode possuir forma física ou apenas ideal.

Por esse caráter duplo, o objeto impõe suas próprias condições externas ao sujeito, o qual, a partir de sua atividade, o molda conforme seus motivos, criando uma imagem mental apropriada de tal objeto. Desse modo, segundo Leontiev (2021), compreendemos que o reflexo psíquico não é determinado pelas influências externas pacificamente, ou seja, o sujeito não é um ser reativo ao objeto, mas tem a capacidade de transformá-lo por intermédio de seu contato prático, logo, a relação entre o sujeito e o objeto é sempre mediada pela atividade

prática. Esse processo reforça a importância da atividade enquanto formadora da consciência humana.

O contato do sujeito com o objeto é realizado sempre por uma necessidade. Ao longo do processo histórico essa interação sujeito-objeto promoveu transformações na vida em sociedade. As necessidades impuseram condições que fizeram o sujeito moldar a sua realidade para a sua satisfação e sobrevivência, o que resultou na confecção de instrumentos que mediatizam as relações entre sujeito e objetos. Essa mediação, por sua vez, passou a fazer parte da atividade humana, alterando as relações com o mundo e complexificando o processo de satisfação das necessidades.

Nesse contexto, Leontiev (2004) observa que a necessidade não é estática, mas sim, produzida e moldada pelas condições materiais e históricas de cada época. Esse fato advém de sua concepção materialista de mundo. Baseado em Marx, Leontiev destaca que “[...] a produção, diz Marx, não proporciona apenas um material para a necessidade, proporciona igualmente uma necessidade para um material” (Leontiev, 2004, p. 115). Assim, compreendemos que as necessidades estão diretamente ligadas à produção, haja vista que esta desempenha o papel não apenas de supri-las, mas de criar novas necessidades.

Desse modo, podemos entender o esquema *atividade => necessidade => atividade* (Leontiev, 2004), em que a atividade humana é que se configura como motor das necessidades. Essa compreensão materialista histórico-dialética acerca das necessidades torna perceptível que nada antecede a atividade do sujeito, é ela que sempre desempenha o ponto de partida.

Nesse mesmo sentido, Davydov (1988) também considera que a atividade do sujeito se encontra sempre relacionada a uma necessidade, uma vez que a atividade sempre irá corresponder à determinada necessidade. Para Leontiev (2021, p. 108), a necessidade existe em forma dupla, primeiramente enquanto condição interna “[...] que se limita à ativação das funções biológicas”, constituindo um momento apenas psicológico, e, de uma segunda forma, como o que orienta a atividade. Esse é o momento em que necessidade e objeto se encontram e, a partir de então, desenvolve-se o caráter ativo do sujeito em busca de suprir sua necessidade.

Esse encontro gera a transformação do objeto em motivo, conforme explicado por Leontiev (2004, p. 115): “[...] é apenas no objeto da atividade que ela [a necessidade] encontra a sua determinação. [...] uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula”. Essa objetivação ocorre uma vez que a necessidade só pode ser suprida mediante a atividade do

sujeito, assim, a necessidade aparece primeiramente como uma condição interna, conforme o sujeito passa a agir para satisfazê-la, essa necessidade se transforma, concretizando-se no objeto, que, por sua vez, torna-se motivo efetivo da atividade e a orienta.

Logo, o motivo “[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (Leontiev, 2004, p. 103-104). Nesse sentido, o motivo serve não apenas como um ponto de partida da atividade, mas o que confere sentido à ação desenvolvida pelo sujeito, e configura-se como o objetivo que leva o sujeito a desempenhar determinada atividade.

Um exemplo bastante esclarecedor é desenvolvido por Leontiev (2004), em que ele ilustra como o motivo influencia e guia a verdadeira intenção da atividade do sujeito. Tem-se a seguinte situação: um aluno está lendo um livro para preparar-se para uma prova. Nesse contexto, recebe a notícia de que a leitura não será necessária para a aprovação no teste, consequentemente, o aluno pode ter algumas reações: ou abandona a leitura, ou segue lendo, pois se interessou pelo conteúdo do livro.

Caso se confirme a primeira reação e o estudante abandone a leitura do livro, está claro que o objeto (o conteúdo do livro) não coincide com o seu motivo. Dessa forma, o que faz o estudante ler não é o conteúdo do livro em si, mas a necessidade de passar no exame. Esse exemplo demonstra que o motivo do aluno realizar a ação de ler o livro estava ligado a uma necessidade externa ao objeto, a saber a aprovação no exame.

Por outro lado, se o aluno opta por seguir a leitura mesmo sabendo que não será necessária para a aprovação, há um deslocamento no motivo, o que demonstra uma transformação no objetivo. Nesse caso, o objeto coincide com o motivo do estudante de saber mais acerca do conteúdo do livro em si, ou seja, é o motivo da leitura e se torna um fim em si mesmo.

Podemos explorar ainda mais o exemplo para caracterizar outro componente da atividade, a ação. Para Leontiev (2021, p. 123), “[...] a ação é um processo que se vê subordinado a um objetivo consciente”, dessa forma, o objetivo da ação é aquilo que o sujeito busca realizar de forma consciente para concretizar sua atividade. Ao longo de sua atividade, o sujeito realiza uma série de ações que guiam o processo, por exemplo, na atividade de estudo, são realizadas diversas ações de estudo, tais como a leitura de um livro, a escrita de um texto etc., que estão ligadas ao cumprimento de objetivos para a realização da atividade de estudo.

Essas ações de estudo não possuem motivos diretamente relacionadas ao objetivo imediato da atividade. Em outras palavras, os alunos podem realizar determinadas tarefas

escolares, como ler um texto, resolver um exercício, sem que o motivo que os impulsiona esteja necessariamente relacionado ao conteúdo ou ao resultado visível da atividade de estudo. É nesse sentido que Leontiev (2004, p. 316) afirma que “[...] uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto”, indicando que a ação é orientada por um objetivo consciente, mas fundamenta-se em um motivo mais amplo e, muitas vezes, inconsciente, que está enraizado na estrutura da atividade como um todo.

No exemplo dado anteriormente, se o aluno abandona a leitura do livro no momento em que fica sabendo que ela não é mais necessária para passar no teste, estamos diante de uma leitura que, como ação, está inserida em uma atividade cujo motivo não é a apropriação do conteúdo, mas a aprovação no exame. Isso ocorre pois o motivo que o leva a ler o livro não coincide com o próprio objeto (o conteúdo do livro), o motivo de sua atividade era passar no exame e não se apropriar do conteúdo do livro, este que era uma ação que o levaria a concretizar sua atividade inicial, assim, o objetivo da ação se relacionava ao motivo maior de sua atividade.

Outro exemplo bastante importante de Leontiev (2021) é o caso em que a atividade do sujeito foi despertada pela fome, então, esse é seu motivo efetivo. Nesse processo, para satisfazer essa necessidade é preciso orientar sua ação a um objetivo que pode ser o de construir instrumentos para a pesca. Observamos que essa ação não é diretamente orientada a conseguir o alimento, mas faz parte do processo para suprir a necessidade, desse modo, compreendemos que “[...] o que despertou sua atividade e em que sentido suas ações foram orientadas não são coisas que coincidem entre si” (Leontiev, 2021, p. 125).

As ações são sempre orientadas a um objetivo particular, o qual existe em determinada situação objetiva. Nesse processo, cabe considerar as condições objetivas em que se realiza a atividade, e, por isso, Leontiev (2021) expõe outro elemento da atividade, as *operações*. As ações, portanto, possuem um caráter intencional, acerca de *o que* deve ser feito, e um caráter operacional, que implica no *como* fazer. Esse *como* se refere às operações que são os modos de concretização das ações em determinadas condições reais.

Em síntese, o objetivo desta seção foi o de descrever os componentes da atividade, para tanto, iniciamos com uma caracterização geral da atividade, situando-a como um conceito importante para o materialismo histórico-dialético e para a Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, destacamos seu caráter objetual e a criação de necessidades a partir da atividade e das formas produtivas, exploramos a relação da necessidade com o motivo e a realização da atividade por intermédio das ações e operações.

Concluimos que o exposto aqui pode ser apreendido pelos elementos que compõem a macroestrutura da atividade, que são, segundo Leontiev (2021), motivos, ações e operações. Dessa forma, observamos que os motivos estão ligados ao objeto da atividade, as ações, se relacionam aos objetivos, e, por sua vez, as operações dizem respeito às condições materiais de realização da atividade. Torna-se relevante, ainda, destacar um processo igualmente importante para o contexto educacional, que é o da mudança de motivos que originam novas atividades. Trataremos sobre isso na seção seguinte.

#### 4.1 A TRANSFORMAÇÃO DOS MOTIVOS E A ATIVIDADE-GUIA

O motivo, como o fator que impulsiona e orienta a atividade, articula uma necessidade do sujeito a um objeto possível de satisfação desta. De acordo com Leontiev (2004, p. 103), “[...] ele [o motivo] designa aquilo em que a necessidade se concretiza”. Por sua vez, a complexidade dialética da atividade demonstra que ela se transforma, conforme pontua Asbahr (2005, p. 110): “[...] uma atividade pode tornar-se em ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa”. Tendo isso em vista, trataremos, nesta seção, da dinamicidade da atividade humana e da transformação dos motivos que originam novas atividades.

A criação de novos motivos representa uma contribuição importante para a compreensão do desenvolvimento humano, isso porque ilustra como os interesses de um sujeito se confrontam e mudam conforme sua atividade e sua vivência. Com efeito, no âmbito educacional, esse fato pode suscitar uma contribuição significativa para que se estimule a criação de novos carecimentos ao estudante, ou ainda, motivos mais elevados para estudar.

Para explicar essa questão, voltemos ao exemplo dado anteriormente, àquele em que o estudante estava lendo um livro para se preparar para a prova, entretanto, descobre que o livro não fará mais parte da avaliação. Nesse caso, ele possui as opções de: 1) parar a leitura do livro ou 2) continuar a leitura, agora movido pelo conteúdo do livro. Nesse contexto, Asbahr (2017, p. 47) pontua que “[...] embora, nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação, cujo fim é a apreensão do conteúdo do livro, sua atividade é completamente distinta, com vistas ao motivo que a engendra”. Na primeira situação, o motivo condizia com a necessidade de passar no exame; na segunda, o motivo era a apreensão do conteúdo do livro.

Inicialmente, o motivo extrínseco, passar no exame, orienta o aluno a realizar a ação de ler o livro, o foco do estudante está direcionado para o resultado final de sua atividade. No entanto, algumas condições, como o papel da mediação pedagógica, podem fazer com que o aluno estabeleça um interesse genuíno pela leitura e altere esse motivo inicial. Nesse sentido, o objetivo da ação se transforma e a leitura deixa de ser um meio para alcançar um motivo externo e se torna a atividade, em que o ato de ler tem um motivo em si. Temos então a coincidência entre objeto e motivo, desse modo, a leitura se transformou em fonte de interesse próprio, no motivo.

Leontiev (2004, p. 317) explica esse processo: “[...] o motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade”, esta mudança expressa o surgimento de novas atividades. Dessa forma, a transformação da atividade ocorre, segundo o autor, principalmente porque os motivos, que inicialmente eram extrínsecos, como passar no teste, tornam-se intrínsecos, isto é, o fim é a apreensão do conteúdo do livro e o objeto da atividade passa a coincidir com esse motivo.

Essas transformações expressam o caráter dialético da atividade humana, em que ações podem se tornar atividades e vice-versa. Isso possui impactos relevantes para o contexto educacional, haja vista ser inegável que durante as atividades escolares muitos alunos possuem motivos externos à escola, como, por exemplo, conseguir um emprego, mas raramente a *aprendizagem* é citada como um motivo para estar na escola (Asbahr, 2017). No entanto, o papel do professor pode ser utilizar esses motivos iniciais e transformá-los em novos motivos para a aprendizagem, cultivando, juntamente com seus alunos, uma motivação genuína para a aprendizagem.

Para explicar o mecanismo psicológico desse processo de formação de novos motivos, Leontiev (2004) diferencia dois tipos de motivos: aqueles que são *apenas compreendidos* e aqueles que *agem realmente*. Ao tratar dessa diferença, o autor utiliza o exemplo de uma criança que está realizando seus deveres escolares, mas se distrai muito facilmente, mesmo sabendo das consequências e do significado social que uma nota ruim pode acarretar. Logo, o motivo de obter uma boa nota é ainda insuficiente para engendrar uma atividade com sentido, este é o chamado motivo apenas compreendido. Acontece que seu responsável lhe diz que, enquanto não realizar os deveres, não irá brincar, agora, há uma transformação na sua atividade, pois o que realmente a motiva a realizar os deveres é a possibilidade brincar, este é o motivo que a faz agir e corrobora na concretização da atividade.

Leontiev explica que ambos os motivos coexistem, pois a atividade “se torna “polimotivada”, ou seja, responde, simultaneamente, a dois ou mais motivos” (Leontiev,

2021, p. 219). Gradualmente os motivos apenas compreendidos se transformam em motivos eficazes e esse processo é o que caracteriza a passagem de uma atividade a outra. No primeiro caso, temos o motivo apenas compreendido que não condiz com o sentido pessoal da criança, já o motivo eficaz confere sentido pessoal à atividade e faz com que a criança se dedique, deixando de ser um motivo externo e passando a um motivo que possui um sentido pessoal.

Ainda, Leontiev (2021) esclarece que os motivos, muitas vezes, não são conscientes para o sujeito, entretanto, eles não são separados da consciência. Desse modo, os motivos refletem-se psiquicamente por intermédio do que Leontiev (2021, p. 219) designa de “colorido emocional”, que está associado à intencionalidade da ação, a qual orienta o sujeito a um objetivo, assim, mesmo que não saiba seu motivo real, ele realiza a ação orientada a um objetivo.

Desse modo, ao entender os motivos que já fazem parte da atividade dos alunos, o educador pode elaborar estratégias de ensino que não apenas dialoguem com eles, mas também promovam a sua transcendência. Significa incentivar o surgimento de novos motivos, ligados às metas mais complexas e abrangentes, como o anseio pelo saber, a análise crítica ou a visão do estudo como um instrumento para a mudança social.

Assim, o papel do professor é o de mediar a criação de condições para que os objetos da realidade, que precisam ser internalizados pela atividade de estudo, se tornem significativos para o aluno, de modo que o objeto passe a ter um sentido pessoal. Isso implica em depreender os motivos apenas compreendidos pelos estudantes, como, por exemplo, passar no vestibular ou garantir um emprego, e ao mesmo tempo superá-los, apresentando atividades de estudo que conduzam a um motivo para compreender a realidade e pelo prazer pelo conhecimento, por exemplo. Ocorre, então, uma reinterpretação da realidade que provoca mudança nos motivos iniciais e a transforma em uma atividade guiada por novos e mais elevados propósitos.

Da mesma forma, o processo até aqui explicitado reflete a ideia de como a Teoria Histórico-Cultural organizou o estudo da periodização do desenvolvimento humano. Essa abordagem está fundamentada na concepção de que, em cada período do desenvolvimento, existe uma atividade que se apresenta como dominante e a mudança nessa atividade desencadeia transições qualitativas no psiquismo, que leva a dinâmica de transição a novos períodos de desenvolvimento.

Segundo Leontiev (2004), a atividade dominante não é necessariamente aquela em que o sujeito se dedica por mais tempo, mas sim:

Aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam novos tipos de atividade [...] na qual se forma e se reorganizam os seus processos psíquicos particulares [...] é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 311).

Desse modo, é considerada atividade dominante ou atividade-guia aquela que se configura como a principal promotora de desenvolvimento em determinado período de tempo, em outras palavras, ela guia o desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004), os períodos do desenvolvimento dependem do conteúdo de determinadas condições históricas em que o sujeito está inserido, são essas condições que determinam a atividade dominante.

Dessa forma, a mudança de uma atividade-guia para outra envolve o desenvolvimento e a reorganização dos processos psíquicos engendrados pela atividade social do sujeito, que condizem com as mudanças em cada fase de seu desenvolvimento. Cada nova atividade vai se desenvolvendo tendo como base uma atividade dominante, a passagem de uma atividade a outra configura-se, portanto, como uma elevação no desenvolvimento, visto que quando essa atividade já esgotou as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, surge outra atividade dominante, como observam Tuleski e Eidt (2023):

É impossível compreender a totalidade complexa de cada ciclo de desenvolvimento no qual se constitui a atividade-guia ou dominante se não se observar que esta é ao mesmo tempo produto e processo dos confrontos entre o alcançado pela criança em cada etapa e situação social de desenvolvimento (Tuleski; Eidt, 2023, p. 52).

Devemos considerar que essa transição não ocorre de forma linear e evolutiva. Acerca disso, Pasqualini (2023, p. 78-79) destaca que “[...] no contexto da teoria histórico-cultural da periodização, um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e em seu próprio interior gesta as premissas do próximo período”. Nessa direção, compreendemos que esse é um processo dialético em que cada nova atividade se inicia no interior de uma atividade dominante, e vai, gradualmente, ocupando posição central no desenvolvimento.

São, portanto, as complexificações de cada atividade em cada novo período que fazem a mudança de atividades dominantes, o que corrobora para a periodização do desenvolvimento. É nesse âmbito que ocorre a superação por incorporação da qual trata Vigotski em um sentido dialético, o que é explicado por Pasqualini (2023):

Podemos compreender que as atividades dominantes em cada período do desenvolvimento são superadas na transição ao novo período, o que não significa que elas são eliminadas: incorporam-se como conquistas no psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na

hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases (Pasqualini, 2023, p. 78).

A entrada na escola, apesar de não iniciar o ciclo de aprendizagem, causa mudanças no psiquismo o que, conseqüentemente, resulta na mudança de atividade dominante de acordo com cada período, visto que o estudante também está complexificando sua vida social em meio a novas exigências, interesses e responsabilidades. Nesse contexto, a atividade de estudo é a dominante durante a vida escolar e é a responsável pela assimilação de conteúdos teóricos, o que é parte essencial na constituição da consciência dos alunos.

Na adolescência, última fase da idade escolar, Leontiev (2004) destaca que há uma expansão nas formas de sociabilidade, o que corresponde à

[...] inserção nas formas de vida social que lhe são acessíveis (participação em certas manifestações sociais que não apresentam um caráter especialmente infantil, organização de escoteiros, novo conteúdo da atividade periescolar). Ao mesmo tempo muda também o lugar real que a criança ocupa na vida cotidiana dos adultos que a rodeiam, na vida em família (Leontiev, 2004, p. 309).

Essas novas formas de convívio social impõem ao adolescente novas responsabilidades. Dessa maneira, ele passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais com a família, por exemplo, assumindo papéis mais ativos.

No que diz respeito à consciência, o adolescente passa pelo desenvolvimento de uma atividade mais crítica com relação “[...] às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos [...]” (Leontiev, 2004, p. 309). Além disso, interesses teóricos aparecem, o que corresponde à necessidade de conhecer e saber mais sobre a realidade.

Portanto, é possível perceber que cada estágio de desenvolvimento demarca um certo comprometimento com a realidade circundante, o que impacta diretamente no funcionamento do psiquismo. Esse desenvolvimento, segundo Leontiev (2004), depende da atividade dominante de cada período, como já destacado no capítulo teórico deste estudo. A atividade-guia ou atividade dominante caracteriza-se por ser a atividade a partir da qual se desenvolvem outras atividades, do mesmo modo, é por intermédio da atividade dominante que se formam e organizam os processos psíquicos, e, por fim, essa atividade está intimamente relacionada às mudanças psicológicas que são fundamentais na formação da personalidade (Leontiev, 2004).

Nesse sentido, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, em uma sociedade socialista desenvolvida e vislumbrada pelos soviéticos, a atividade de estudo deve se configurar como a atividade-guia nesse momento da adolescência, pois é aquela que, nesta

etapa, promove maior desenvolvimento psíquico. Isso se deve ao fato de, segundo Asbahr (2023, p. 171), a atividade de estudo ser responsável por produzir “[...] uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico”, ou seja, essa atividade introduz algo novo no desenvolvimento que é a formação de conceitos científicos, os quais proporcionam a construção de generalizações sobre a realidade e formam o pensamento teórico, integrando no psiquismo do sujeito a capacidade de abstração.

Consideremos também outras faces da atividade-guia nesse período de adolescência que a diferenciam da fase de desenvolvimento anterior. Uma delas é a comunicação íntima pessoal, que, de acordo com Elkonin (1987), caracteriza-se pela relação e valorização das qualidades pessoais do outro adolescente. É o estabelecimento de um “[...] código de companheirismo [...]” (Elkonin, 1987, p. 120), que cria forte confiança e senso de comunidade da vida interior, os quais, segundo o autor, são fundamentais para a formação da personalidade do adolescente.

Essa atividade é uma forma de reprodução, por parte dos adolescentes, das relações existentes entre os adultos. Do mesmo modo, “[...] constituye aquella actividad dentro de la que se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro propio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida” (Elkonin, 1987, p. 121). Ou seja, é por intermédio desse processo que se constituem novos motivos para a atividade e que se convertem em atividades dirigidas à preocupação com a futura profissão.

Entretanto, sabemos que a realidade de muitos jovens e adolescentes que estão na escola é apenas tida como uma obrigação, isso porque a atividade de estudo compete com outras responsabilidades e atividades que fazem parte da vida desse sujeito, uma delas é o trabalho. Assim, resulta evidente que “[...] a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas” (Leontiev, 2021, p. 104).

Para Mesquita (2018), o tipo de sociabilidade em que se vive influencia diretamente na determinação dos valores dessa sociedade. Nesse sentido, na sociedade capitalista, o autor destaca que o tipo dominante de sociabilidade é, justamente, marcado pela competitividade e individualismo.

Essa lógica transfere as responsabilidades aos indivíduos, e, dessa forma, há uma adaptação e uma subordinação ao trabalho que não são, obrigatoriamente, percebidas pelos jovens, ou seja, a nossa sociedade produz escassez e, em um contexto individualista, tende a gerar a competitividade, já que os pressupostos que estruturam o capitalismo têm como motor

a exploração. Dessa forma, o capital educa para que as pessoas se conformem com as condições a elas destinadas, por intermédio de um processo de convencimento que ocorre pela “[...] manipulação da informação e pela coordenação com mudanças concretas nas formas de vida das pessoas. A produção de consensos é uma das vias de estabilização e recomposição da hegemonia do capital” (Mesquita, 2018, p. 22-23).

Pereira (2024), ao buscar uma compreensão concreta da adolescência no Brasil, o faz partindo da universalidade do desenvolvimento humano na sociedade de classes articulada pelo movimento de abstração guiado pela particularidade das constituições de raça, gênero e classe no contexto brasileiro.

Desse modo, analisa a periodização do desenvolvimento feita pelos soviéticos como o almejado na sociedade socialista, que considera a atividade de estudo e a comunicação íntima pessoal como principais no momento da adolescência, mas também aponta para a necessidade de deslocamento de acordo com as mediações particulares de cada contexto.

Nesse sentido, não se pode adotar a forma de realização da adolescência burguesa como universal, é preciso analisar a forma pela qual a adolescência se realiza na sociedade brasileira. Nesse caminho, Pereira (2024) apresenta esse panorama entre o vislumbrado e o concretizado:

Se a adolescência no ideal soviético seria o momento chave para formação de um sujeito que realize atividades orientadas por motivos voltados à emancipação humana, e que para isso se pautam em uma concepção de mundo formada por conhecimentos sistematizados da realidade e valores coletivistas, o que o modo de produção capitalista busca promover é o oposto disso, não no sentido que não se formam conceitos, valores e concepção de mundo, mas que os quer caóticos e orientados para a direção oposta (Pereira, 2024, p. 396-397).

Apesar disso, compreendemos a centralidade da atividade de estudo, a qual tem como motivo fundamental a preparação para o futuro emprego. Esse momento é marcado por incertezas e possibilidades de realização pessoal em que entra o papel intrínseco da educação, assim como apontado por Anjos e Duarte (2023):

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa (Anjos; Duarte, 2023, p. 202).

Saviani (2007) defende que no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho deve ser abordada de forma explícita e direta, em uma perspectiva que fundamenta a importância do conhecimento juntamente com a prática do trabalho:

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2007, p. 160).

O autor deixa claro que os princípios que devem nortear essa organização do ensino não podem estar baseados nos prepostos capitalistas exploratórios utilizados na produção, como forma de adaptação às formas produtivas

Entendemos, portanto, que a escola é o meio mais adequado para educar para o trabalho e não à mera adaptação às condições de empregabilidade da sociedade capitalista. É necessário que se vincule o mundo produtivo com a aquisição de liberdade intelectual, disposta pela apropriação dos conceitos que favoreçam o alicerce cognitivo para o entendimento da realidade circundante.

Nesse contexto, Asbahr (2023, p. 174) pontua que “[...] a atividade de estudo *não se forma de maneira natural*”, mas sim, constitui-se como um processo de formação de motivos para a aprendizagem. Nesse caminho, o professor representa a principal autoridade na condução dessa necessidade de aprender.

Portanto, a escola, nas palavras de Anjos e Duarte (2023, p. 202), “[...] deve fazer o seu papel para o desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos”. Assim, a verdadeira função do processo educativo reside na capacidade de propiciar transformações profundas na maneira pela qual o aluno se relaciona com o saber, fato que está profundamente ligado com a transformação dos motivos dos alunos. Compreendemos que é somente por intermédio dessa elucidação do papel da escola e da importância do ensino que a educação pode transcender a mera transmissão de conteúdos e contribuir de fato como a fonte de criação dos conceitos científicos.

#### 4.2 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL

Ao longo deste capítulo já observamos que a atividade é o meio pelo qual os sujeitos se apropriam do mundo objetivo e que sua estrutura é composta por motivos, ações e operações. Do mesmo modo, pela própria dinâmica da atividade, podem haver mudanças nos motivos do sujeito, que passam a engendrar novas atividades. Nesta seção, abordaremos os

conceitos de conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal como importantes formadores da consciência (Leontiev, 2004).

O conceito de sentido pessoal é central em nossa pesquisa, uma vez que buscamos identificá-lo na atividade de estudo dos alunos egressos do Ensino Médio. Entendemos que o sentido que o aluno atribui à sua atividade de estudo é crucial na determinação de como esse sujeito internaliza os signos e forma conceitos, visto que o compreendemos como propulsor de um pensamento objetivo e consciente acerca da realidade.

Para nós, uma das relações essenciais nessa investigação é a identificação de como o discurso preconizado pelas políticas de atualização do currículo do Ensino Médio, em sua tentativa de ser atrativo e significativo aos jovens, materializa-se na realidade, isto é, como os alunos se apropriaram desses sentidos em sua trajetória nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Levando isso em consideração, propomos um movimento que analise as relações dialéticas entre significado social e sentido pessoal.

Segundo Asbahr (2017), na obra de Vigotski o termo sentido é compreendido como *um divisor de águas* ao permitir a superação dos dualismos entre razão e emoção e trazer artifícios para a melhor compreensão da consciência humana. Nesta seção, consideramos o conceito de sentido tendo como base o pensamento de Leontiev, o qual, de acordo com a autora, apropriou-se do termo e passou a desenvolvê-lo enquanto sentido pessoal, que em sua obra configura-se como um dos formadores da consciência humana.

Já constatamos que a consciência, enquanto um produto das relações sociais, constitui-se como uma maneira especificamente humana de reflexo psíquico. O reflexo psíquico, por sua vez, não se forma pela absorção imediata do social, uma vez que esse fato ocorre por intermédio da apropriação, pela atividade do sujeito, dos significados sociais que são transformados em sentido pessoal para o sujeito. Desse modo, de acordo com Leontiev (2021), o conteúdo sensível, a significação e o sentido pessoal são importantes formadores da consciência pois permitem a articulação entre social e pessoal.

Inicialmente, como pontua Asbahr (2017, p. 88), “[...] o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que produz a base e as condições da consciência, que cria sua riqueza e seu colorido”. Logo, esse conteúdo exprime, por meio da percepção sensorial, por exemplo, a forma inicial pela qual o mundo objetivo é refletido na consciência. Entretanto, de acordo com Leontiev (2021), esse conteúdo não expressa sozinho toda a especificidade da consciência e adquire uma nova qualidade, propriamente a de significação.

É por intermédio da sua atividade que o sujeito cria a imagem subjetiva e consciente do mundo, imagem esta que é sempre mediada por instrumentos e signos. Nesse contexto, a

linguagem desempenha papel central no processo de significação, já que a significação se caracteriza como uma *generalização*, constituindo a representação da realidade pelo sujeito, que é fixada e compartilhada socialmente pela *linguagem*. A linguagem, por sua vez, possibilitou, para além da comunicação, o compartilhamento e o desenvolvimento de conceitos, os quais, passados de geração em geração, cristalizam-se socialmente e concretizam, por meio de sua mediação, a apropriação desses significados por parte do sujeito.

É dessa forma que a linguagem se consolida como um dos principais meios de constituição das significações sociais, mas não o único, uma vez que a significação é historicamente formada, refletindo assim aspectos culturais, conceitos, objetos, entre outros. Por intermédio da linguagem a significação se fixa em forma de conceitos, os quais são, para Leontiev (2021, p. 162), “[...] resultado do processo de assimilação de significados ‘prontos’, historicamente elaborados”, ocorrendo a partir da atividade no contexto comunicativo social.

Com relação a isso, Leontiev (2004, p. 102) explica que “[...] psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência, o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer”. Isso significa que é o resultado do processo histórico-cultural internalizado em nossa consciência.

Desse modo, podemos compreender as significações como “[...] as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal” (Asbahr, 2017, p. 87). Elas são, portanto, como desenvolvido por Leontiev (2004), a generalização da realidade que tem como principal expoente a linguagem, a qual constitui o conteúdo da consciência social.

Leontiev (2021) explica que, inicialmente, na atividade coletiva de trabalho, quando os sujeitos apresentavam motivos em comum, os significados sociais possuíam uma correspondência direta com os sentidos pessoais. Entretanto, com a divisão do trabalho, essa relação se rompe e os significados passam a ter um caráter duplo: primeiro, o que resulta na sua característica social, “[...] eles são produzidos pela sociedade e tem sua história no desenvolvimento da língua”; e, por segundo, a característica subjetiva, “[...] seu funcionamento nos processos de atividade e de consciência de indivíduos concretos” (Leontiev, 2021, p. 167). Dessa maneira, os significados elaborados socialmente adquirem autonomia em relação ao psiquismo individual fazendo com que sentido e significado não mais coincidam.

Assim ocorre a separação entre significado e sentido, nesse âmbito, diferentes situações desencadeiam sentidos subjetivos distintos. Conforme o exemplo de Leontiev (2021), é convencionalizado socialmente e todos sabem as implicações que uma nota em um teste pode acarretar a um aluno, entretanto, o sentido da nota pode aparecer de maneiras distintas na consciência de cada um, seja como possibilidade de aprovação, seja como obstáculo para a conquista de uma profissão, tudo a depender dos motivos da pessoa.

É em virtude disso que o modo pelo qual a significação passa a ser assimilada e o que ela desencadeia para o sujeito e sua personalidade dependerão do sentido que este atribui (Leontiev, 2004). Na escola isso implica em uma dinâmica de disponibilizar ao aluno o conhecimento e incentivar seu interesse por aquele aprendizado, tornando-o parte de seu sentido pessoal.

A significação, diferentemente dos sentidos, independe da relação individual e já é dada historicamente para a apropriação do sujeito, uma vez que historicamente os significados linguísticos se fixam e são compartilhados socialmente funcionando como um “[...] patrimônio da consciência” (Leontiev, 2021). Como consequência, “[...] os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (Asbahr, 2017, p. 90), isso evidencia que a significação é uma forma de mediação do sujeito com o mundo e que possibilita, a partir de sua apropriação e da vivência individual, a construção do sentido pessoal.

O sentido pessoal, então, relaciona-se à maneira pela qual o sujeito atribui sentido para si, aos significados dispostos. Logo, diz respeito ao movimento único e subjetivo pelo qual o sujeito interpreta e internaliza os significados sociais de forma que se vislumbra relevante para sua vida, por isso, concretizam-se como processos formadores da consciência individual. Nesse caminho, Leontiev (2021, p. 172-173) observa que, “se a sensibilidade exterior liga na consciência dos sujeitos os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os liga com a realidade de sua própria vida nesse mundo, com seus motivos”. Desse modo, os sentidos estão intrinsecamente ligados ao motivo da atividade e expressam os interesses da pessoa, sendo, portanto, imprescindíveis para impulsionar a atividade.

Observamos, dessa forma, que o sentido pessoal está intrinsecamente relacionado com a atividade do sujeito, que é impulsionada por motivos específicos. Por conta disso, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (Leontiev, 2004, p. 104), haja vista que são os motivos que conferem direção à atividade do sujeito, a constatação destes exige uma análise da atividade e do contexto histórico-social em que o

sujeito está inserido, já que esses aspectos influenciam profundamente sua atribuição de sentido.

Nesse processo de constatação dos motivos da atividade, para descobrir seu motivo, precisamos recorrer ao que já descrevemos anteriormente, que é a estrutura polimotivada da atividade, ou seja, a coexistência de múltiplos motivos. Nesse caso, os motivos se encontram em posição de hierarquia, fato que torna possível identificar qual motivo confere sentido pessoal à atividade. Observamos que se encontram aqueles *apenas compreensíveis*, que se caracterizam como os que impulsionam a atividade, porém, não lhe conferem um sentido pessoal, e os motivos que agem, os quais conferem sentido pessoal, em que o objeto da atividade é seu motivo.

Essa relação dos motivos pode ser observada em uma colocação do Currículo Base do Território Catarinense, em que se justifica a implementação da mudança no currículo do Ensino Médio: “[...] ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem, o que resulta em evasão escolar” (Santa Catarina, 2021a, p. 22). O problema constatado refere-se à falta de sentido pessoal atribuído pelos alunos à atividade de estudo, por outro lado, os sentidos apenas compreensíveis, como por exemplo a formação cidadã e a empregabilidade, não são suficientes para segurar esse jovem na escola.

A constatação exposta pelo Currículo Base do Território Catarinense alinha-se aos estudos de Asbahr (2017), que demonstram que os motivos formadores de sentido pessoal não estão relacionados à aprendizagem. Na maioria das vezes, os estudantes possuem motivos extrínsecos à escola, o que corresponde a não atribuição de sentido às atividades desenvolvidas na escola, esse fato, conseqüentemente, ocasiona diversos problemas, como não aproveitamento e dificuldades de aprendizagem e no caso mencionado acima, a evasão escolar

Como já destacamos na seção anterior, a tarefa do professor, para propiciar desenvolvimento e um maior envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem, deve centrar-se nessa atenção à transformação de motivos apenas compreensíveis em motivos realmente eficazes, promotores de sentido pessoal. Essa transformação é fundamental, pois, “[...] quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectados aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva” (Asbahr, 2017, p. 101). Esse tipo de atividade produz impactos significativos na aprendizagem, como desmotivação e desinteresse, é necessário, então, entrelaçar motivos com sentidos.

A apreensão dos sentidos pessoais atribuídos pelos alunos caracteriza, portanto, um ponto crucial na educação, haja vista que tem papel central na motivação do aluno e conseqüentemente, no seu bom desempenho escolar. Concluímos, de acordo com Leontiev (2004), que o reflexo consciente da realidade se consolida em uma relação interna de significado social e sentido pessoal.

Considerar esses aspectos em sala de aula contribui para a compreensão do aluno como um sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, corroborando para um diálogo entre o que é ensinado e a maneira pela qual o estudante se apropria desse conhecimento. Após termos percorrido os caminhos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos os passos metodológicos.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Temos como objeto de pesquisa a atribuição de sentidos pessoais, por parte de estudantes egressos do Ensino Médio, às atividades de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, que se configuram como uma das partes flexíveis do currículo. Ancoramos nosso estudo nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, já esclarecidos anteriormente, de onde embasamos não apenas a apreensão metodológica, como também a concepção de sujeito, de relações humanas, práxis, entre outros conceitos importantes para este estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em duas partes que se relacionam em um movimento dialético. A primeira delas é um estudo teórico a partir do qual buscamos estabelecer um diálogo com o currículo do Ensino Médio e as especificidades desse currículo no Estado de Santa Catarina, em que depreendemos elementos universais que dão suporte ao nosso objeto de estudo. Da mesma forma, discutimos e relacionamos com nosso objeto os pressupostos teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural que embasam nossa perspectiva de sujeito, relações sociais, consciência, significados e sentidos. Ao empregarmos o método materialista histórico-dialético, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, consideramos tanto as condições materiais quanto os processos de formação da consciência como importantes para a explicação do fenômeno em estudo.

Nesse percurso, para compreendermos o processo histórico de construção do currículo do Ensino Médio, realizamos uma breve revisão de literatura, destacando os pontos essenciais que corroboram a essa organização atual. Delimitamos um corte temporal referente à implementação da Lei 13.415/2017, a qual institui o currículo mais recente do Ensino Médio, e utilizamos como principais referências acerca do assunto Kuenzer (2000; 1991), Ramos (2017; 2001; 2010), Frigotto *et al* (2005). Nosso aporte teórico principal, por intermédio do qual tecemos a análise dos sentidos pessoais, é baseado nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e em alguns de seus expoentes, tais como Vigotski, Leontiev e Davydov.

Ademais, nossa visão de escola e educação é fundamentada pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a natureza da educação como trabalho não material que resulta na produção de ideias e valores. Nesse meio, a escola tem o papel de possibilitar o acesso ao saber elaborado cientificamente, o que conseqüentemente resulta em um saber emancipador (Saviani, 2011).

A segunda parte desta pesquisa foi a apropriação da realidade empírica, a qual teve o objetivo de apreender o sentido pessoal atribuído por alunos egressos do Ensino Médio às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens de uma escola pública estadual do município de Chapecó/SC. Conforme o método utilizado, nosso procedimento para o conhecimento e para a explicação dessa realidade é o da elevação do abstrato ao concreto por meio do estabelecimento de categorias de análise, até se chegar às determinações mais simples desse objeto (Marx, 2003). Isso significa que o fenômeno é compreendido, inicialmente, em sua descrição empírica, enquanto uma *visão caótica* (Marx, 2003), porque é encarado como síntese de múltiplas determinações.

Nesse contexto, o objeto configura-se como um todo que, embora seja o ponto de partida e o de chegada para o conhecimento da realidade, não permite a apreensão do real em si. Tal apreensão apenas será alcançada por meio da mediação das abstrações e da reconstrução desse concreto pela via do pensamento teórico.

A superação desse concreto caótico faz-se necessária, uma vez que nesse nível tem-se somente a relação aparente com a realidade, ou, como aponta Kosik (2011), a *pseudoconcreticidade*, que se apresenta apenas enquanto uma relação supérflua do objeto observado. Ao elevar esse aspecto fenomênico pela sua reprodução por intermédio de categorias analíticas, procura-se *explicar* a realidade e compreendê-la em sua dinâmica de contradições.

A partir da explicação da realidade, objetivamos chegar ao concreto pensado, para tanto, investigamos as mediações, categorias mais simples e indispensáveis do objeto, que Marx (2003) denomina de abstrações. Tais abstrações, enquanto unidades mais essenciais do fenômeno observado, permitem a reconstrução do objeto e a explicitação de sua constituição objetivamente, fato que tornará possível a explicação de sua essência, em nosso caso, a apreensão do sentido pessoal atribuído às atividades de estudo.

Consideramos, portanto, o objeto dialeticamente, em constante movimento e em diálogo entre o singular, particular e universal. Nesse horizonte, buscamos desvelar a conexão de unidade entre as abstrações que o compõem, tudo isso para explicar como ocorre a síntese entre a realidade objetiva e suas contradições, pela apreensão subjetiva dos participantes da pesquisa.

Antes de entrarmos na análise propriamente dita, mas entendendo que todas as informações decorrentes do próprio modo de conceber e organizar a investigação contribuem para a apreensão dos múltiplos fatores que constituem o objeto, apresentamos, nas próximas duas subseções que integram este capítulo, elementos importantes sobre o campo de

realização da pesquisa e os participantes, além dos instrumentos usados no processo de geração de dados. Trata-se de um movimento inicial, que antecede a análise, mas que contém explicações sobre as escolhas que fizemos. Em termos procedimentais, este capítulo congrega as marcas dos passos que demos em direção ao objeto e aos dados que nos possibilitam explicá-lo.

## 5.1 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Ao realizarmos um levantamento de informações das escolas do município de Chapecó/SC para a delimitação do campo de pesquisa e planejamento da geração de dados, no segundo semestre de 2024, constatamos que as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, nosso objeto de interesse, não estavam sendo ofertadas nas escolas da rede estadual de ensino naquele ano. No ano de 2024, foram ofertados os Componentes Curriculares Eletivos, outro elemento que constitui a parte dos Itinerários Formativos no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Como nosso interesse era por atividades da parte flexível do currículo, chegamos a pensar em mudar das Trilhas de Aprofundamento para os Componentes Curriculares Eletivos, entretanto, das escolas contatadas, nenhuma delas havia ofertado esses componentes da *Área de Linguagens*.

Diante desse cenário, foi necessário reformular desde a escolha dos instrumentos de geração de dados, até a delimitação do campo de pesquisa e participantes. Inicialmente, escolheríamos uma escola pública estadual do município de Chapecó/SC que estivesse ofertando, no ano da realização da etapa de geração de dados da pesquisa, alguma Trilha de Aprofundamento da Área de Linguagens, e, a partir de então, selecionaríamos os estudantes do segundo ano do Ensino Médio que estivessem cursando uma das Trilhas da Área. Isso porque nosso objetivo inicial era também observar essas aulas, pois consideramos a observação como muito importante quando se quer analisar o processo de atribuição de sentidos, uma vez que ela possibilita a apreensão da dinâmica real de sala de aula, de elementos que têm implicações diretas nas atividades de estudo propostas na escola.

Essa escolha por participantes do segundo ano do Ensino Médio se justificava por entendermos que os alunos possuíam uma experiência intermediária: partimos do pressuposto de que, por um lado, esse grupo em questão já tinha uma primeira experiência com o novo currículo do Ensino Médio por estavam inseridos no novo currículo desde o primeiro ano, e, por outro, não se encontravam findando os estudos, em seu último ano na Educação Básica.

Acreditávamos que esses critérios corroborariam para a análise porque os alunos, em alguma medida, já teriam se apropriado da estrutura curricular, e ainda não sofreriam, tão agudamente, certas pressões externas que o último ano traz consigo, tais como a escolha por uma profissão, dentre outros aspectos. Em seguida, conforme averiguamos, os alunos que cursaram as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens estavam, justamente, no segundo ano do Ensino Médio.

A despeito das incertezas impostas pelas constantes mudanças no currículo, optamos por manter nosso foco nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Justificamos essa decisão por compreendermos que essa parte flexível do currículo, além de abarcar as especificidades das diversas linguagens no ensino, constituem, conforme descrito no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, uma oportunidade atrativa para “dar voz” aos estudantes, para que se organize o currículo a partir da escuta de suas demandas e interesses (Santa Catarina, 2021a).

Ainda, lembrando que nosso objetivo é investigar o processo de atribuição de sentidos pessoais à parte flexível do currículo, as Trilhas de Aprofundamento demonstram terreno fértil de investigação pois concentram a maior carga horária da parte flexível e corroboram para a discussão da necessidade de a escola ser mais atrativa para o jovem. Baseada nesse discurso oficial, tal organização curricular tem o objetivo de “[...] produzir novos sentidos e significados para os estudantes” (Santa Catarina, 2021a, p. 13).

Dessa forma, dedicamo-nos a buscar quais são esses sentidos e como os estudantes se relacionam com eles, em um diálogo entre o que é estabelecido pelo currículo e a forma vivenciada pelos alunos, o que nos parece imprescindível para desvelar o processo de atribuição de sentidos. Do mesmo modo, destacamos que nosso trabalho com as Trilhas de Aprofundamento em Linguagens pode servir como parâmetro para levantamento de hipóteses acerca do cancelamento desse formato de Itinerário Formativo na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, o que ocorreu a partir de 2024.

Como constatado, as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens foram ofertadas apenas até o ano de 2023, conseqüentemente, os estudantes que as cursaram quando estavam no segundo ano concluíram o Ensino Médio em 2024, ou seja, não estavam mais no ambiente escolar no período de geração de dados desta pesquisa, em 2025. Por essa circunstância, conforme mencionamos anteriormente, de estudantes do Ensino Médio passamos a ter estudantes egressos dessa etapa da Educação Básica como integrantes da pesquisa.

Frente a essa conjuntura, entramos em contato com uma escola da rede pública estadual do município de Chapecó/SC, com o intuito de solicitar os dados e meios de contato de todos os alunos da turma que participaram das atividades das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. A escola abrange desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e possui como objetivo atuar na formação humana integral dos estudantes de modo a consolidar uma comunidade mais justa e fraterna a partir dos conhecimentos socialmente constituídos ao longo da história da humanidade.

É uma escola localizada em um bairro habitado, predominantemente, por trabalhadores de uma agroindústria local. Sobretudo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em diagnóstico do ano de 2023, a renda média das famílias dos estudantes da escola caracteriza-se como baixa. Ainda conforme o PPP, no que se refere ao acompanhamento da família na vida escolar, cerca de 50% das famílias afirmaram conversar com seus filhos por pelo menos trinta minutos sobre as atividades escolares. A outra metade afirma um diálogo maior, de mais de 30 minutos. Entretanto, a participação da família na escola é baixa, pois apenas 30% dos pais que responderam a pesquisa afirmam participar de atividades pedagógicas da escola.

Para a realização da pesquisa, a direção nos disponibilizou uma lista com o nome dos alunos das turmas 201 e 203 do segundo ano do Ensino Médio no ano de 2023 e seus contatos telefônicos. Ao todo, eram 42 alunos na lista. Descontando transferidos e reprovados, restaram 19 alunos que finalizaram o segundo ano, com os quais a pesquisadora entrou em contato.

Esses sujeitos foram contatados por intermédio de ligação telefônica e mensagens de texto via WhatsApp, nas quais eles foram informados acerca da pesquisa, sobre os seus objetivos e convidados a participar. Inicialmente, cinco sujeitos aceitaram o convite, depois, decidimos retomar o envio de mensagens de texto com o convite para alguns sujeitos que não haviam atendido às ligações. Nesse contexto, conseguimos mais três pessoas que sinalizaram interesse, ao todo, contávamos com sete participantes.

O próximo passo foi a criação de um grupo no WhatsApp, com os sete participantes, para facilitar a comunicação com todos e agendar a data para o encontro do grupo focal, um dos instrumentos previsto inicialmente para a pesquisa. A pesquisadora disponibilizou, por intermédio de uma enquete, três dias possíveis para o encontro. Porém, tivemos dificuldades em marcar um dia em que todos os participantes, ou a maioria deles, pudessem participar do grupo focal, em razão das obrigações de cada um com trabalho e faculdade. Durante esse

movimento, três sujeitos não responderam à enquete criada e desistiram de participar. Nesse sentido, restaram apenas quatro participantes que ainda possuíam interesse na pesquisa.

Diante do impasse na definição de uma data para a realização do grupo focal, agravado pela desistência de alguns participantes e pela limitação de tempo, própria de uma pesquisa de mestrado, optamos, de forma mais prudente, por realizar apenas entrevistas com os egressos. Inicialmente, havíamos traçado o grupo focal com o objetivo de promover, a partir de rodas de conversa guiadas por temáticas, a interação espontânea dos participantes entre si e com a pesquisadora. Destacamos, sobretudo, que com esse procedimento tínhamos como foco a natureza social das interações, já que esse instrumento permite englobar diferentes perspectivas individuais inseridas em diferentes vivências sociais, o que corrobora para a compreensão de dada realidade.

Nesse sentido, Gatti (2005, p. 11) explica que a dinâmica do grupo focal “[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. O grupo focal também seria um dos parâmetros de seleção dos alunos para a entrevista, já que seriam consideradas as interações dos participantes e selecionados aqueles que trouxessem algo que deveria ser melhor investigado.

Tendo em vista essas considerações sobre o grupo focal e sua não realização, reformulamos nosso roteiro inicial de perguntas da entrevista com o objetivo de abarcar os elementos que considerávamos fundamentais no conteúdo previsto para o grupo focal. Por exemplo, estruturamos o roteiro da entrevista com base nas temáticas que seriam discutidas coletivamente, incorporamos algumas perguntas e ainda incluímos um vídeo sobre a estrutura e os objetivos das Trilhas de Aprofundamento para a discussão na entrevista.

Na sequência, contatamos novamente os quatro sujeitos para marcar a entrevista individual, realizada na escola em que os participantes estudaram durante o Ensino Médio. Entretanto, um participante não compareceu no local e na data agendados e depois não respondeu mais às nossas mensagens. Por outro lado, conseguimos realizar a entrevista com os outros três participantes.

Nesse mesmo dia, encontramos na escola a professora de língua portuguesa desses alunos, a qual já tinha conhecimento de nossa pesquisa e se dispôs a colaborar contatando os seus ex-alunos e explicando novamente sobre a pesquisa. A partir dessa iniciativa dela, alguns ex-alunos entraram em contato conosco, demonstrando interesse e até mesmo indicando outros colegas. Com isso, por fim, conseguimos mais quatro estudantes, que, somados aos outros três iniciais, totalizaram sete participantes.

Diante desse número de novos participantes, tornou-se viável organizar uma nova tentativa de realização do grupo focal. Entretanto, as entrevistas individuais já haviam sido iniciadas e um dos objetivos do grupo focal era justamente o de subsidiar a seleção dos participantes para as entrevistas. Do mesmo modo, como já destacado anteriormente, tínhamos reorganizado as entrevistas de modo a contemplar os conteúdos mais importantes do grupo focal. Nesse sentido, mantivemos a decisão de não realizar o grupo focal.

Após realizarmos as entrevistas com todos os sete participantes, constatamos que três deles não se recordavam de qual trilha de linguagens haviam cursado. Dado essa estranheza, entramos em contato com a escola e solicitamos o histórico escolar desses três sujeitos para averiguar qual trilha foi de fato cursada. Como resultado, constatamos que eles não haviam cursado nenhuma trilha da área de linguagens durante o Ensino Médio, o que inviabilizou a realização da pesquisa com os três.

*Assim, os participantes foram quatro alunos egressos do Ensino Médio, que se formaram em 2024, de uma escola pública estadual localizada no município de Chapecó/SC, que cursaram as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens no segundo ano dessa etapa da Educação Básica. A faixa etária desses participantes no período de realização da entrevista era de 18 a 19 anos, apenas um deles não estava trabalhando e todos estavam realizando faculdade ou curso de formação.*

Nesse panorama, buscamos olhar para nossos participantes, alunos egressos, enquanto sujeitos já imersos em diferentes relações sociais, das quais procuraremos depreender como a esfera escolar contribuiu para chegarem onde estão hoje, a qual se constitui como possibilidade de interação com seus pares e de transformação acerca das suas visões de mundo. A partir de Duarte (2018), concebemos visão de mundo ou concepção de mundo como:

[...] a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc (Duarte, 2018, p. 66).

Entendemos que, para tanto, é imprescindível também conhecer as maneiras de produção da vida social desses estudantes para que possamos entender como constituem sua consciência acerca das relações escolares, já que para Marx (2003, p. 05), “[...] é o seu ser

social que, inversamente, determina a sua consciência”. Para isso é preciso constatar e analisar as contradições dessa realidade social e como impactam suas vidas.

Nesse sentido, compreender o que constitui as especificidades do sujeito do Ensino Médio em Santa Catarina é importante. O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense define o princípio da diversidade como aspecto formativo, o que ocorre pela compreensão de que existem múltiplas juventudes que compõem essa etapa da educação. Nesse contexto, os participantes desta pesquisa, em seu momento escolar, faziam parte dessa diversidade.

Tendo como embasamento Dayrell (2007), o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense destaca a importância de considerar que o público do Ensino Médio demonstra mudança de perfil, o que implica nas condições de ensino e aprendizagem. Compreender a forma de vida desse público para além da esfera escolar também se torna necessário nesse processo, pois são suas relações que o constituem como conscientes de si e do mundo a sua volta, ou seja, esses espaços que o atravessam são também constitutivos de sua personalidade.

Propomos, portanto, considerar as especificidades dessas múltiplas juventudes, já que a compreensão dessa condição tem implicações na maneira como a sociedade atribui significado a esses jovens, como também, a forma pela qual esses próprios sujeitos se relacionam com esses significados e os internalizam por suas vivências subjetivas. Ademais das considerações trazidas pelo CBTC acerca dos estudantes do Ensino Médio, neste trabalho, embasamos nossa concepção de adolescência na Psicologia Histórico-Cultural, a qual não a compreende enquanto um fenômeno de mudanças biológicas ou até uma patologia, como alguns conhecimentos hegemônicos, mas sim, enquanto fruto relações sociais e culturais que incorporam esses aspectos biológicos, logo, “[...] tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção” (Anjos; Duarte, 2023, p. 196).

Acreditamos que esses aspectos podem apontar caminhos para a compreensão e a análise dos sentidos atribuídos às suas atividades escolares desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, por isso, a apresentação de cada participante de nossa pesquisa será feita no capítulo 6, uma vez que depreender as condições de vida concreta dos estudantes constitui o nosso primeiro movimento analítico dos dados.

Por fim, cabe destacar que todo o processo de contato com a escola e com os estudantes, bem como todas as demais etapas da pesquisa foram feitas seguindo as

recomendações éticas do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>4</sup>. Pelas implicações éticas, inclusive, para não identificarmos os participantes de pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos a eles na análise dos dados. Passemos, a seguir, para a apresentação dos instrumentos de geração de dados.

## 5.2 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O percurso de geração de dados inicialmente foi planejado para abarcar três instrumentos de geração de dados: grupo focal, entrevista semiestruturada e observação das aulas. Entretanto, como já destacamos na seção anterior, a realização do grupo focal se tornou inviável, haja vista que não conseguimos encontrar uma data em comum para a realização do encontro, somada à dificuldade de contato com os participantes e suas desistências.

Ainda, no início do delineamento da pesquisa, tínhamos previsto realizar a observação do contexto da atividade de estudo. Esse instrumento possibilitaria apreender o funcionamento aparente da realidade caótica, tendo como objetivo traçar um primeiro contato com a turma, apreender elementos advindos das relações entre professor/aluno, além de conhecer a maneira pela qual o(a) professor(a) conduz a atividade de ensino, seus motivos e a forma pela qual os alunos se apropriam do conhecimento.

Contudo, como já esclarecido anteriormente, nosso contexto de observação seriam as atividades de estudo realizadas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, as quais não foram ofertadas no ano de realização de nossa pesquisa (2025). Portanto, contamos apenas com a entrevista semiestruturada como instrumento que nos permitiu a apreensão da realidade da forma pela qual foi internalizada pelos próprios alunos.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se como o meio que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discordar sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2014, p. 261-262). Dessa forma, ao optar por esse instrumento tivemos como objetivo ouvir o estudante, a partir de perguntas previamente elaboradas, acerca de suas expectativas com a escola, experiências no Ensino Médio, e aproveitamento das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. A forma de registro da entrevista semiestruturada foi a gravação de áudio, o que, segundo Gatti (2005), é o meio mais utilizado para registro das informações.

---

<sup>4</sup> Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (CAAE: 86207425.5.0000.5564).

As entrevistas tiveram uma duração média de 1h30min cada, sendo realizadas em uma sala de aula da escola na qual os participantes estudaram durante o Ensino Médio. A escolha do local foi acordada previamente com os participantes, levando-se em consideração um ambiente no qual se sentissem seguros e tranquilos.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi organizado em três principais momentos. O primeiro deles consistiu em perguntas que permitiram *a apreensão das condições concretas de existência do participante*. O segundo momento da entrevista teve como foco a seguinte temática: *As significações do Ensino Médio e motivos da atividade de estudo*, que visa a uma apreensão geral do significado dessa etapa escolar por parte dos alunos. Para tanto, discutimos, principalmente, a dialética da significação social da escola e do Ensino Médio com a apropriação subjetiva desses significados, trazendo para o debate vivências e expectativas dos alunos. Além disso, foram suscitadas questões referentes à estrutura curricular do Ensino Médio, buscando evidenciar a percepção dos alunos acerca da flexibilização do currículo, a qual tem como objetivo tornar o ensino mais significativo.

Se, nesse segundo momento, objetivamos uma apreensão geral da escola, das expectativas e experiências com o Ensino Médio, agora, no terceiro e último momento da entrevista, encaminhamos a discussão para o foco nas Trilhas de Aprofundamento. Portanto, denominamos essa etapa como: *As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos*, tendo o objetivo de direcionar a discussão e engendrar-la diretamente às atividades de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, a fim de apreender os motivos e sentidos de tais atividades.

Nesse horizonte, foram levantadas questões que têm como objetivo identificar quais e em que condições as atividades de estudo se desenvolveram, abordando a maneira que os alunos se relacionaram com elas. Relembramos com cada participante as mudanças no currículo e como as Trilhas se estruturaram.

No momento final exibimos um vídeo, disponibilizado pelo Estado de Santa Catarina em canal no *YouTube*, que trata sobre as especificidades e objetivos das Trilhas de Aprofundamento. Após assistir ao vídeo, realizamos uma conversa sobre os três objetivos propostos pelas trilhas, conforme o vídeo, a saber: 1) aprofundar conhecimentos, 2) conexão com seus interesses e 3) mergulho no que tem sentido para sua vida. Assim, vislumbramos identificar a percepção da vivência de cada um com esses objetivos, e, de que maneira foram ou não cumpridos na trajetória subjetiva de cada aluno egresso.

Os elementos advindos da entrevista configuram nosso ponto de partida em sua apreensão singular, ou seja, são as “[...] definibilidades exteriores irrepitíveis do fenômeno

em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Este é o momento em que tecemos contato com a ocorrência dessa singularidade que se concretiza em suas especificidades dentro do todo que é o currículo do Ensino Médio, determinando os elementos centrais de sua apreensão real, mas imediata.

Compreendemos a manipulação desse instrumento em sua totalidade, e como o primeiro passo do movimento empírico. Por isso, aqui, ainda encontraremos nosso objeto enquanto uma “[...] visão caótica do todo” (Marx, 2003, p. 247), haja vista que estamos diante da realidade aparente, que deve ser explicada, em sua essência, por intermédio da mediação de abstrações.

Portanto, a partir de agora, no capítulo seguinte demonstraremos o percurso analítico empreendido na busca por desvelar suas mediações e contradições essenciais. Esse movimento será realizado a partir da dialética singular-particular-universal, em um processo que visa superar a dimensão fenomênica do objeto por meio do pensamento teórico, já que “a tarefa do pensamento teórico é justamente elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, é revelar o movimento, a essência do fenômeno por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto” (Asbahr, 2005, p. 71).

## 6 ANÁLISE DOS DADOS: DA ORGANIZAÇÃO FENOMÊNICA AO MOVIMENTO DE ABSTRAÇÃO

A partir de agora apresentamos os procedimentos de discussão e análise dos dados. Ressaltamos que essa etapa visa a elevação do concreto caótico ao concreto pensado por intermédio de um movimento mediado pelas abstrações. Para tanto, organizamos nossa análise em **três momentos**: 1) *descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas*; 2) *abstrações em categorias de análise*; 3) *retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado*.

Esse capítulo, em específico, contempla os dois primeiros momentos da análise. **O primeiro**, denominado *descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas*, é abordado na seção 6.1, intitulada “O singular: descrição e organização de recorrências”. Nessa etapa, mobilizamos nossos dados em sua empiricidade e apresentamos ao leitor a maneira pela qual os organizamos para posterior análise.

**O segundo** momento contemplado neste capítulo diz respeito às *abstrações em categorias de análise*. Trata-se da etapa em que iniciamos a análise propriamente dita, para tanto, delimitamos como movimentos analíticos os próprios eixos que nortearam as entrevistas e pelos quais organizamos os dados em recorrências, a saber: 1) *A apreensão das condições concretas de existência do participante*; 2) *As significações do Ensino Médio e os motivos da atividade de estudo*, e 3) *As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos*. Esses eixos estruturam, respectivamente, cada seção de análise: 6.2; 6.3 e 6.4, nas quais realizamos o diálogo dos eixos com a teoria e suas abstrações essenciais na dialética entre singular-particular-universal.

Por fim, salientamos que o momento analítico 3, denominado *retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado*, será realizado no capítulo 7. Essa última parte analítica tem o objetivo de sistematizar a análise realizada entre os momentos 1 - descrição e organização dos dados a partir de recorrências e 2 - abstrações em categorias de análise, apresentando os resultados da pesquisa e os sentidos pessoais que os participantes construíram acerca das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens.

## 6.1 O SINGULAR: DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE RECORRÊNCIAS

Partindo dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, depreendemos a realidade empírica de nosso objeto por intermédio das entrevistas que configuram os dados de apreensão singular do fenômeno em estudo. Esses dados compreendem a singularidade na medida em que entendemos que “[...] o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225).

Desse modo, ao longo do percurso analítico, pretendemos compreender e explicar o sentido pessoal atribuído pelos estudantes egressos às atividades desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens a partir dessa apreensão singular, mediada pela particularidade, ou seja, mediações e contradições que se colocam entre as relações concretas de existência, bem como as relações sociais e a vivência no Ensino Médio e nas Trilhas de Linguagens. Por fim, isso tudo se unifica ao universal, à forma social do currículo do Ensino Médio, sua universalização ideológica em torno dos sentidos e significados da escola, haja vista ser esse o movimento dialético que orienta nossa pesquisa.

Nesse primeiro momento, o compilado de dados ainda se apresenta em sua aparência fenomênica, enquanto visão caótica do todo (Marx, 2002). É o que Kosik denomina de “[...] mundo da pseudoconcreticidade”, pois são elementos que compõem o cotidiano imediato e fazem parte da consciência como algo naturalizado, materializando, dessa forma, “um claro-escuro de verdade e engano” (Kosik, 2011, p. 15), já que ao mesmo tempo que parece indicar a explicação da essência sob certos aspectos, a esconde e conseqüentemente sua estrutura interna não pode ser captada.

Em especial, iniciamos essa primeira etapa, por nós denominada de *descrição empírica e organização a partir de recorrências*, com leituras incessantes, atentas e sistemáticas dos dados, a fim de apreender as expressões empíricas, pela entonação, repetições, contradições, enfim, as recorrências que apontam elementos importantes para a análise. Para tanto, optamos por separar esses dados em três grandes eixos, os quais estruturam os três momentos do roteiro realizado nas entrevistas. São eles: 1) *A apreensão das condições concretas de existência do participante*; 2) *As significações do Ensino Médio e da atividade de estudo* e 3) *As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos*.

Quando pensamos a organização da entrevista, propusemos essa divisão e concentramos perguntas relacionadas à vida do participante em um primeiro momento, depois, fizemos uma discussão geral sobre a escola e o Ensino Médio, para compreender um pouco dessas vivências, e, por fim, chegamos em nosso objeto, que foi discutir especificamente sobre as atividades desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Entretanto, apesar de termos organizado desse modo, compreendemos que informações presentes no eixo 2 podem já desvelar, pelo processo de abstração, relações mais relacionadas ao eixo 3 e, às vezes, encontrarem explicações com algo que se encontra no eixo 1 e assim por diante.

Tendo isso em vista, é importante salientar que essa organização por blocos separados ocorre apenas a título de organização das recorrências, a fim de apresentar um panorama geral dos dados. Na etapa seguinte de análise, a separação não se mantém, já que os dados serão discutidos e articulados conforme o movimento dialético, portanto, buscamos compreender como as condições de vida social dos sujeitos influenciam os sentidos que eles atribuem à escola (eixo 2) e, mais diretamente, os sentidos pessoais relacionados às atividades de estudo vivenciadas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens (eixo 3). O sentido pessoal atribuído às trilhas será, portanto, compreendido como um produto da relação viva e contraditória entre esses diferentes aspectos da experiência dos sujeitos, sempre na discussão entre singularidade, particularidade e universalidade.

Organizamos esses dados em um quadro (Apêndice B) que constitui as informações mais relevantes para análise. Recortamos as principais perguntas e respostas de cada participante e destacamos em negrito o que mais chamou atenção. A seguir, na próxima seção, trataremos do primeiro eixo de análise das entrevistas, relacionado à vida concreta dos participantes.

## 6.2 A APREENSÃO DAS CONDIÇÕES CONCRETAS DE EXISTÊNCIA DOS PARTICIPANTES

Após a etapa de descrição e organização das recorrências que nos apresentaram uma visão do todo, chegamos ao segundo momento que constitui o início da análise considerando as abstrações teóricas. Conforme os eixos norteadores listados na seção anterior, iniciamos pelas condições concretas de existência dos participantes entrevistados.

Primeiramente, realizamos uma descrição dos participantes de pesquisa com o intuito de apresentá-los de forma geral, em seguida, relacionamos as recorrências das falas com aquilo que elas abarcam de essencial, que se repetem e marcam contradições. Diante disso, estabelecemos categorias analíticas, destacando o que há de particular nessa apreensão singular por intermédio do diálogo das recorrências com a teoria. Iniciamos, então, apresentando cada participante.

Bernardo é um jovem de dezoito anos que se descreveu como atleta e destacou que sua atividade favorita no tempo livre é jogar vôlei. Está cursando faculdade de Educação Física e morava com seus pais durante o Ensino Médio. Ele tem três irmãos, e, segundo ele, a família sempre deu incentivo para seguir estudando.

Atualmente, Bernardo possui dois empregos, no turno da manhã trabalha com seu pai, instalando internet, e na parte da tarde é professor estagiário em uma escola de sua cidade. Durante o Ensino Médio, relata que também já trabalhava, ajudando seu pai. Isso, para ele, dificultava a rotina de estudos, já que passava boa parte do tempo de trabalho na casa de clientes, entretanto, esforçava-se para conciliar as duas atividades. Quando questionado sobre a motivação para participar das aulas, ele destaca os colegas e as amizades feitas na escola.

Esse participante cursou o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio no período da manhã e o terceiro ano no período noturno. Desse modo, cursou a Trilha de Aprofundamento da Área de Linguagens intitulada “Produção Cultural” no segundo ano do Ensino Médio, na turma 201, matutino.

O próximo participante é Davi. Ele tem dezoito anos e trabalha, no período da manhã, em uma companhia de abastecimento de água da cidade. Durante a tarde dedica um tempo aos estudos e à noite vai para a faculdade, está cursando Direito. Esse participante cursou todo o Ensino Médio no período matutino e, concomitantemente, trabalhou como Jovem Aprendiz.

Davi relata que sempre recebeu incentivo de sua família para estudar e destaca que uma das suas expectativas com relação ao Ensino Médio era a de ser o melhor aluno da classe. Em sua perspectiva, isso não se concretizou por questões relacionadas à falta de esforço seu somado ao que ele chamou de *método dos professores*, já que, em seu relato, expôs que alguns professores exigiam as tarefas de forma bastante rígida. No segundo ano do Ensino Médio a Trilha de Aprofundamento da Área de Linguagens que cursou foi a de Produção Cultural, com a qual teve um grande envolvimento e afinidade.

Pietro tem dezenove anos e trabalha como mecânico industrial na empresa de seu pai. Relatou que seu trabalho às vezes é estressante, mas que, apesar disso, gosta da área e está se aprimorando, realizando um curso de projetista industrial. Durante o período do Ensino

Médio, Pietro também já trabalhava nesse ramo com seu pai. Quando questionado sobre como era conciliar estudos e trabalho alegou ser tranquilo e ter se acostumado.

Pietro cursou todo o Ensino Médio no período da manhã e afirma que até um período do segundo ano do Ensino Médio o que o motivava a frequentar as aulas era a vontade de crescer na vida, já que considerava a escola primordial. Após esse período, afirma que essa motivação já não era mais latente e só “*vinha por vir*” à escola. Ele afirma que essa questão se deu muito a partir do momento em que passou a perceber que a escola estava defasada e não lhe fornecia os conhecimentos necessários para crescer na vida.

Quando questionado sobre o incentivo dos pais, ele relata que inicialmente recebia apoio para seguir os estudos com dedicação na escola. Entretanto, quando passou a relatar para a família que a escola não estava suprimindo suas necessidades, os pais o disseram para apenas terminar esse período, que é tido como essencial, e depois buscar, nas palavras do participante, algo que realmente agregasse para sua vida. Ele também cursou a Trilha de Aprofundamento da Área de Linguagens denominada “Produção Cultural”.

O último participante é Gabriel, que tem dezoito anos, é filho único e está cursando ciências da computação. Mora com os pais e atualmente não trabalha, diz estar envolvido no processo de obtenção da carteira de habilitação. Gabriel demonstrou ser bastante introspectivo, o que resultou em uma certa limitação na amplitude de informações por ele compartilhadas.

Ele cursou todo o Ensino Médio no período matutino, também trabalhou como Jovem Aprendiz quando estava no segundo e no terceiro ano, auxiliando no estoque de uma empresa de peças, em um total de quatro horas por dia de dedicação ao trabalho. Relatou que era complicado conciliar o trabalho com os estudos, principalmente por conta da carga horária do Novo Ensino Médio que exigia mais tempo na escola. Em seu tempo livre, Gabriel gosta de jogar jogos no celular, sair de bicicleta ou jogar vôlei. O participante relata que sempre teve apoio e incentivo da família para estudar.

Essa breve apresentação dos quatro participantes, conforme explicitado anteriormente, resulta de um movimento inicial de exposição de características que compõem a vida concreta desses sujeitos e são relevantes em termos analíticos. Portanto, trata-se da apreensão desses aspectos em sua aparência fenomênica, o que será aprofundado na próxima seção, a partir da depreensão de outros elementos que constituem a vida concreta desses sujeitos da pesquisa.

### **6.2.1 A vida concreta e suas mediações: família, trabalho e estudo como categorias analíticas**

Superar a pseudoconcreticidade, o nível do real em que o mundo se apresenta como imediaticidade fenomênica no qual a práxis humana é mediada pelo senso comum, permitindo aos sujeitos apenas a possibilidade de orientar-se no mundo, mas não de compreendê-lo, é um dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Portanto, depois de termos sistematizado os dados pela descrição e organização em recorrências e apresentado cada participante, buscamos desvelar o que se apresenta como essencial, a fim de ir além dessa realidade aparente.

Então, a partir do pensamento teórico, buscamos compreender as contradições, mediações que explicam determinadas falas e comportamentos dos participantes. Faremos isso por intermédio do que Marx chama de abstrações, ou seja, “[...] a capacidade intelectual que permite extrair da sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Netto, 2011, p. 44).

Levando em consideração as recorrências das singularidades de cada participante durante a entrevista, tomamos um caminho que nos direciona à redução desse objeto em suas determinações mais simples, que são as categorias analíticas, isto é, a parte mais essencial do fenômeno. Esse movimento tem como intuito revelar as relações dinâmico-causais que nos direcionam a superar o fenômeno aparente e chegar à essência da atribuição de sentido pessoal.

Para tanto, baseamo-nos em Kosik (2011, p. 18), para quem “[...] o conhecimento é a decomposição do todo”. Assim, nesse momento, a partir dos conceitos e das abstrações, vamos separar o fenomênico da essência, aquilo que é secundário do que é essencial, já que, para o autor, só assim é possível apreender a coerência interna do objeto em estudo.

No nível da singularidade, com base nos dados que dispomos, emerge a particularidade enquanto mediação, expressando como as formas de universalidade historicamente construídas se constituem nesse objeto de realização singular. Consideramos, portanto, a particularidade como essencial na explicação do fenômeno e, por isso, em nosso movimento teórico de abstração, determinamos como categorias analíticas três dimensões da fala dos participantes que se mostram recorrentes e relevantes para o processo de atribuição de sentidos pessoais: *família, relação estudo-trabalho e aumento da carga horária do Ensino*

*Médio*. Essas categorias, enquanto mediações, revelam o que emerge de mais essencial na vida dos participantes, e, são importantes indícios na constituição do sentido pessoal, corroborando para explicar as relações causais da vida concreta dos participantes.

Iniciemos pela categoria *família*, sinalizando a base das relações sociais. Identificamos que todos os participantes moravam com os pais durante o período do Ensino Médio e que compartilhavam de uma boa relação, correspondendo à unidades familiares típicas que demonstravam apoio e incentivo para os estudos. As entrevistas apontam que a família, de um modo geral, ainda que composta por pessoas com diferentes níveis de escolarização, atribui valor simbólico à escola como caminho de ascensão ou estabilidade social, o que confirma o significado social da atividade de estudo na vida desses sujeitos.

Ao mobilizar nossos dados, constatamos que para Bernardo, Davi e Gabriel nunca faltou incentivo da família para o estudo. Optamos por apresentar um trecho da entrevista com Gabriel que ilustra essa relação:

*Sua família te incentivava a frequentar a escola? Como que era esse diálogo? - Sim, tinha bastante incentivo, a minha mãe sempre falava pra eu focar nos estudos que é isso que leva a gente pra frente, então sempre dizia: nunca para de estudar, você sempre tem que continuar buscando, buscando sempre mais que é isso que vai te abrir portas na frente pro futuro (Excerto 73 da entrevista com Gabriel).*

À primeira vista, observamos um apreço espontâneo pela escola e pelos estudos, fruto da orientação familiar. Contudo, ao nos deslocarmos da empiricidade fenomênica ao plano das mediações, identificamos que é vigente a incorporação de um dos significados socialmente construídos da escola, àquele atrelado à sua importância para o futuro.

Nesse contexto, o estudo está atrelado à possibilidade de ascensão no futuro, é um olhar pragmático para o conhecimento que pode ser explicado pela influência das condições concretas em que se vive, referentes à sociedade capitalista. Aspectos como esses serão aprofundados na seção 6.3.

Do mesmo modo, esse mesmo significado social é exposto pela família de Bernardo: *Sua família te incentivava nos estudos? - Sim, sempre. Sempre. E tinha conversas sobre o que eu queria pro meu futuro (Excerto 3 da entrevista com Bernardo)*. Esses dados corroboram para a compreensão de que os estudantes chegam à escola já orientados por mediações que atribuem ao estudo um valor social, àquele relacionado à possibilidade de um futuro melhor, ainda que isso nem sempre se converta, posteriormente, em sentido pessoal, o que será analisado em etapas posteriores.

Aqui também evidenciamos essas relações da hegemonia dos significados sociais do estudo. Tais significados incidem sobre a classe trabalhadora, como uma determinação sócio-histórica relacionada à tentativa de superação das desigualdades estruturais e da lógica do mercado de trabalho para garantir futuros menos precarizados. Nesse contexto, há uma tendência a atribuir ao estudo a crença de que é o principal, e muitas vezes o único mecanismo de superação dessas desigualdades.

Entretanto, diferentemente de Bernardo, Davi e Gabriel, o participante Pietro relata um percurso diferente em relação ao diálogo com os pais sobre a vida escolar. Pietro afirma que depois de um certo período de tempo começou a se desanimar com a escola e, ao compartilhar essa impressão com os pais, aponta que estes passaram também a relativizar a importância do estudo formal e da escola na vida do filho, o que podemos observar no seguinte trecho:

*Até o início da pandemia sim [os pais incentivavam], só que depois que eu comecei a mostrar pra eles como a escola não ligava nem nada, eles falaram: 'cara, **termina aí e estuda pra fora**. Termina a escola que **é o básico principal** que você tem que ter na vida e procura algo que **realmente agregue**, porque a escola tá defasada, então aí acabou meio que... não que acabou, mas, tipo, assim, **eles acabaram ligando menos do que ligavam antes pro estudo** (Excerto 46 da entrevista com Pietro).*

Esse participante compartilhou com os pais sua perspectiva de que a escola pública atual se encontra muito defasada e que, dessa forma, não cria condições para que os sujeitos aprendam, sendo esse um dos motivos para ele mesmo ter deixado de ver nos estudos a possibilidade de uma formação transformadora.

Seu relato singular vai além da experiência individual e permite apreender uma dimensão mais ampla. Assim, esse singular manifestado por Pietro e mediado pela experiência particular que diz respeito às condições concretas e contraditórias de precarização do ensino que atravessam a escola ilumina aspectos universais que dizem respeito às determinações históricas e sociais que marcam a escola pública na sociedade capitalista atualmente.

Diante dos relatos do filho, o apoio familiar configurou-se enquanto confirmação da perspectiva do jovem estudante. Nesse sentido, mesmo diante dessa perspectiva de defasagem escolar, a família demonstra a necessidade de seguir os estudos, apesar de sugerir alternativas extraescolares que correspondem de forma mais imediata às aspirações, que nesse caso foi o conhecimento prático para o trabalho.

Além disso, o trecho selecionado da entrevista revela um deslocamento no papel formativo atribuído à escola, que é vista pela família como o *básico*, porém não enquanto algo que possa garantir uma transformação na vida dos sujeitos. Logo, deixa de ser o local prioritário do conhecimento e passa a ser encarada apenas como uma obrigação a ser cumprida.

As consequências dessa realidade interferem diretamente na aprendizagem e naquilo que o estudante valoriza em seu processo escolar. Se considerarmos, de acordo com Duarte (2015), que os conhecimentos transmitidos na escola têm um papel essencial na formação e na mudança das ideias que os alunos desenvolvem sobre a realidade concreta, ao não vislumbrar a escola como esse local, compromete-se, significativamente, o processo formativo. Isso ocorre pois há um afastamento daquilo que leva a uma compreensão de mundo mais desenvolvida, capaz de proporcionar a humanização.

Duarte (2016) explica que, mesmo que os alunos não tomem consciência direta, os conteúdos escolares sempre disponibilizam formas para que esse indivíduo se aproprie da liberdade. Um exemplo ocorre por intermédio da formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento teórico, haja vista que “[...] essa elaboração teórica permite ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta” (Duarte, 2016, p. 96). Isso tudo torna o sujeito capaz de superar a imediatividade cotidiana e averiguar fatos, explicar a realidade, além de ter um conhecimento mais profundo acerca de si e do mundo.

Logo, a família, ao limitar e relativizar o papel da escola, também está limitando o direito à educação e cerceando as possibilidades da liberdade consciente. Ser livre, nesse contexto teórico, significa relacionar a objetividade e a subjetividade, já que, como pontua Duarte (2016, p. 81), “[...] para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente”. Dessa forma, sem o conhecimento objetivo da realidade, que é proporcionado pelo acesso à escola e aos conteúdos científicos, não se pode agir livremente, pois isso resultaria em uma concepção de falsa liberdade, que permanece apenas no nível da aparência e não a supera (Duarte, 2016).

Desse modo, restringir a importância da escola implica desvalorizá-la enquanto espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento historicamente construído com a liberdade. Quando os pais, por outro lado, incentivam mais as atividades extracurriculares, que de acordo com Pietro, foi o conselho de seus pais, para que procurasse algo de valor para sua profissão, um curso, como se observa a seguir: “*Termina a escola que é o básico principal que você tem que ter na vida e procura algo que realmente agregue*” (Excerto 46 da

entrevista com Pietro), acabam limitando as opções do estudante a condições imediatas de sobrevivência, neste caso, relacionadas ao trabalho. Favorece-se, assim, uma visão utilitária do saber.

Essa perspectiva também é reproduzida dentro da própria escola pelas pedagogias hegemônicas, como alerta Duarte (2016, p. 91): “[...] várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada”. Nesse meio, o conhecimento passa a ter valor quando possível de ser aplicado na prática, o que diz muito sobre o alinhamento da escola com as demandas produtivas. Contrapondo-se a isso, a escola tem a tarefa de impulsionar o desenvolvimento da consciência superior para que os sujeitos possam se apropriar do conhecimento de modo a superar o campo da aparência imediata cotidiana.

Apesar desse viés, mesmo assim, a família não deixou o filho desistir, o que demonstra que, mesmo perante as dificuldades, a escola ainda é vista como importante. Em casos como esse, muitas vezes o aluno acaba desistindo para trabalhar e assim, contribuir com a renda familiar.

Diante disso, identificamos, sobretudo, que o significado social que a família e, conseqüentemente, o jovem atribuem à escola impacta diretamente na forma pela qual o estudante se envolve nas atividades de estudo, questão que será aprofundada nas próximas seções. O que já podemos constatar é que o participante Pietro apresenta também uma visão diferente, de baixo aproveitamento com relação às atividades desenvolvidas nas Trilhas de Linguagens, essa visão não se forma de maneira isolada, mas sim, é compartilhada e reforçada pelo ambiente familiar, o qual pode apontar indícios do porquê dessa questão.

Agora, passemos à categoria que discute as *relações entre estudo e trabalho*, o que se materializa como fundamental, já que são duas atividades presentes para todos os participantes no período do Ensino Médio. Nesse sentido, destacamos a contradição marcada entre a importância do estudo na vida de cada sujeito e a necessidade de sobrevivência causada pela entrada no mercado de trabalho desde cedo.

É importante salientar, conforme os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que a contradição não se resume a uma simples coexistência entre duas questões distintas, mas sim, trata-se, no caso de nossa análise, de uma oposição socialmente construída entre a função emancipadora do estudo enquanto produção de pensamento teórico e formação de conceitos e a função reprodutiva do trabalho precário para assegurar a subsistência e gerar uma força de trabalho adaptável. Essa oposição gera efeitos tangíveis, como evasão e

desvalorização do currículo, e impacta a própria estrutura escolar ao exigir flexibilizações curriculares voltadas ao mercado.

Entendendo que essas são algumas das condições que estavam mediando a vida dos participantes durante o Ensino Médio, podemos perceber a complexidade desse momento de desenvolvimento, em que não só suas formas de assumir novas responsabilidades e diversificar a sociabilidade estão se ampliando, mas também a consciência de si, dos outros e do mundo está se desenvolvendo e consolidando-se nesse ínterim. Entretanto, na vida de todos os participantes entrevistados nesta pesquisa, outra atividade disputava esse campo de desenvolvimento, que era o trabalho. Esse fato corroborava para rotinas extenuantes e cansativas, resultando em pouco tempo de real dedicação aos estudos fora da escola, como se observa na fala de Bernardo: “*pra mim era difícil, como ficava horas fora de casa instalando internet na casa dos clientes, não tinha muito tempo para estudar, mas dava sempre meu jeito de conseguir conciliar*” (Excerto 2 da entrevista com Bernardo).

Tal contradição demonstra a atividade de estudo, a qual, nessa idade, segundo Leontiev (2004), deve ser a atividade dominante, competindo com a atividade de trabalho. Dessa forma, quando Bernardo, no excerto 2 anteriormente citado, menciona que era difícil conciliar o estudo com o trabalho por falta de tempo, ele explicita a realidade das desigualdades de classes entre adolescentes, o que é marca do desenvolvimento humano no contexto capitalista, como explica Pereira (2024, p. 391): “[...] o drama entre o trabalho enquanto atividade de contribuição social e o trabalho produtor de mais valia, e como isso marca o desenvolvimento na adolescência no contexto brasileiro”.

Desse modo, a situação de Bernardo é uma expressão das relações de classe que configuram o desenvolvimento humano na sociedade capitalista. Assim como ele, muitos adolescentes neste período precisam se inserir no mercado de trabalho para ajudar na manutenção das condições concretas de existência, o que impede que a atividade de estudo se realize plenamente enquanto uma atividade-guia.

Mesmo que os participantes não percebam, em diálogo com a teoria, constatamos que há uma relação de alienação nessa atividade que acaba cerceando o tempo de dedicação aos estudos e impondo responsabilidades maiores a esses sujeitos. No caso de Bernardo, essa relação do tempo para conciliar as atividades de trabalho e estudo também se faz presente.

Nesse contexto, o estudante utiliza a expressão *dava meu jeito*, que é carregada de esforço para seguir estudando, mesmo diante das condições adversas, pois o objetivo do próprio processo educativo baseado nas competências é, segundo Ramos (2004), “[...] o desenvolvimento de sensibilidades que orientem os jovens em suas condutas de acordo com

valores do novo tempo, visando à realização de seu projeto de vida com base nas capacidades próprias e nos recursos que o meio oferece” (Ramos, 2004, p. 04). Isso ilustra como esses jovens são compelidos a se responsabilizar desde cedo por seus modos de garantir a existência.

Nesse caso, constatamos funcionar um dispositivo ideológico de responsabilização individual que opera por meio da valorização do esforço individual como condição de sucesso. Essa questão pode ser explicada por Ramos (2001), ao teorizar acerca da importância que as competências individuais adquirem na sociedade pós-moderna. Nesse contexto, tais competências não apenas são supervalorizadas, como também tornam-se parâmetros para inserção e permanência no mundo produtivo (Ramos, 2001). Esse fato tende a acirrar a competitividade, já que desempenha uma forma de reconhecimento social baseado no desempenho individual.

Concluimos, ao analisar as relações que têm estudo e trabalho na vida de nossos participantes, destacando o reflexo da realidade da classe trabalhadora, que desde cedo precisa se adequar a rotinas extenuantes, conciliando diferentes atividades na garantia da existência. Constatamos relações alienantes (Marx, 2002) que separam o sujeito do produto de seu trabalho, como também, alienação com relação à atividade de trabalho, em que o sujeito trabalhador exerce sua função apenas por necessidade e, por fim, apontamos para a alienação que cerceia esse jovem das características do gênero humano, desvinculando-o de sua natureza. Além disso, destacamos que a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, como relataram os jovens entrevistados, não apenas compromete sua permanência e desempenho escolar, mas também os pressiona, muitas vezes, a relativizar a importância da formação escolar em favor da experiência prática e da renda imediata.

Como resultado, suas trajetórias são marcadas, por um lado, pela exigência escolar de formação geral e, por outro, pela necessidade concreta de subsistência por meio do trabalho precoce, que cobra comportamentos adequados ao mercado. Essa realidade é sustentada, sobretudo, pelas condições materiais da sociedade capitalista que impõe e naturaliza tais modelos de existência. Nesse contexto, a atividade de estudo, que deveria ocupar o espaço de atividade dominante nesse período e promover o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, acaba sendo relegada a um segundo plano.

Como é possível identificar, a rotina dos participantes durante o Ensino Médio foi demarcada, principalmente, pelas atividades escolares e pelo trabalho. Por conta disso, analisamos, agora, a categoria *aumento da carga horária do Ensino Médio*, haja vista que essa mudança no currículo também impactou diretamente a vida concreta desses estudantes.

Todos os participantes nos relataram que as condições impostas pelo aumento da carga horária na escola, o que ocorreu com o Novo Ensino Médio, somadas às obrigações do trabalho, impuseram certas condições a eles. Sobretudo, os estudantes referem-se à dificuldade que foi adequar isso à rotina, como se percebe nesse trecho da entrevista com Gabriel: “*Alguns dias ficava meio complicado por causa das horas a mais que tínhamos que ficar na escola*” (Excerto 72 da entrevista com Gabriel).

Para compreender essa questão devemos lembrar que o Novo Ensino Médio introduz uma mudança significativa com relação ao aumento do tempo dedicado à escola, que passa de 2400 horas durante todo o Ensino Médio para 3000 horas. Conforme estabelece o § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394/1996 (alterado pela Lei nº 13.415/2017):

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Diversas atividades podem ser consideradas para o cumprimento dessa carga horária. Conforme consta na Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, nº 093, de 14 de dezembro de 2020, atividades de cunho pedagógico tais como, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, produção de artigo científico, dentre outras, podem ser contabilizadas parte da carga horária, sendo realizadas de forma presencial ou à distância (Santa Catarina, 2020).

Apesar disso, os participantes relataram que ficavam até às 12h15min na escola, e, uma vez por semana, esse horário se estendia até às 13h. Tal aumento interferiu na rotina, principalmente daqueles que trabalhavam, já que havia estudantes que começavam o trabalho às 13 horas e nesse horário estavam saindo da escola. Nesse contexto, os participantes nos informaram que alguns colegas saíam da escola e iam direto ao trabalho, muitas vezes sem nem almoçar. No trecho a seguir, Davi comenta um pouco sobre a situação: “*Muitas vezes tinha muitos colegas dos meus que começavam o horário de trabalho tipo uma hora, mas uma hora estava saindo da escola, quem estudava no período da manhã, né?*” (Excerto 31 da entrevista com Davi).

Dessa forma, ao analisar os impactos do aumento da carga horária na vida dos estudantes, identificamos que essa estrutura curricular não leva em consideração a realidade concreta dos jovens nem suas necessidades. Conforme expresso pelo Currículo Base do Território Catarinense: “O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas

dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (Santa Catarina, 2021a, p. 23). Entretanto, diante dessa realidade, afirmamos que de forma alguma essa estrutura curricular cumpriu sua função, haja vista que tende a agravar ainda mais a permanência dos estudantes na escola, além de reproduzir desigualdades ao universalizar essas exigências de carga horária sem considerar os antagonismos de classe, em que o prejuízo recai principalmente sobre os alunos da classe trabalhadora.

Além disso, outra informação importante diz respeito à mudança no currículo com relação ao rearranjo das disciplinas. Pietro relata sua percepção acerca do aumento da carga horária, mas destaca que o que mais lhe impactou foi a diminuição significativa de algumas disciplinas basilares, como português e matemática, por exemplo, que, para ele, são consideradas mais importantes.

*teve o primeiro aumento da carga horária, né, então a gente teve todo dia uma aula mais, até isso daí tava ok, só que eu percebi bastante, eles aumentaram algumas aulas e diminuíram outras que são importante, por exemplo, aumentaram a aula de sociologia, não é que não seja importante, mas é menos importante do que português, porque hoje o aluno fala bem no português, claro, hoje ninguém fala, né; matemática também, hoje em dia ninguém consegue fazer uma conta básica sem usar o celular; então eles tiraram algumas matérias que eu vejo como importantes e colocaram algumas que, claro, são importantes pra vivência, mas é aquela vivência, é uma experiênciazinha<sup>5</sup> ali, nada mais (Excerto 53 da entrevista com Pietro, ênfases em negrito nossas).*

De acordo com o currículo do Novo Ensino Médio, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias durante os três anos dessa etapa escolar, além da Língua Inglesa, que deve ser ofertada em algum desses anos. Para Dantas e Pereira (2022), essa organização compromete a formação integral do estudante, nesse sentido, os autores destacam que “a não obrigatoriedade de todos os componentes curriculares nos três anos dessa etapa contribui para a formação cada vez mais precária da juventude da classe trabalhadora e frequentadora da escola pública” (Dantas; Pereira, 2022, p. 293).

Em virtude do trabalho, Bernardo foi o único dos participantes entrevistados que mudou o turno de seus estudos para a noite. Conforme seu relato, essa decisão foi tomada pela demanda de ajudar o pai no trabalho:

---

<sup>5</sup> Nesse caso, o participante está entendendo os termos “experiência” e “vivência” enquanto sinônimos, entretanto, temos ciência de que Vigotski distingue os dois conceitos, porém, não abordamos essa questão teoricamente no trabalho.

*Eu estudei no primeiro e segundo ano de manhã e depois mudei pra noite no terceiro ano. [E por que você mudou para o noturno?] – Bom, no serviço do pai eu trabalhava só de tarde durante o primeiro e segundo ano do ensino médio porque tinha mais gente trabalhando junto, mas aí essas pessoas acabaram tendo mais oportunidades e saíram. **Daí o meu pai precisava de mais ajuda, então eu mudei pra noite pra poder ajudar ele** (Excertos 4 e 5 da entrevista com Bernardo).*

Compreendemos que essa iniciativa do participante evidencia a primazia das necessidades de sobrevivência familiar em relação à organização da vida escolar, demonstrando uma alteração obrigatória em sua rotina devido às demandas financeiras do núcleo doméstico. Embora a mudança para o turno noturno permita conciliar trabalho e estudo, ela traz implicações importantes para o processo formativo, isso porque, além de haver menos tempo disponível para estudo fora da sala de aula, o período noturno apresenta, de modo geral, condições de aprendizagem menos adequadas, tanto pela jornada de trabalho anterior, que exige a atenção e o rendimento, quanto pela redução de recursos pedagógicos e de interação com professores e colegas.

Sobretudo, se considerarmos o conceito de pseudoconcreticidade (Kosik, 2011), a história de Bernardo indica que, à primeira vista, a transição para o período noturno pode ser compreendida como uma simples adaptação pragmática à nova rotina familiar. No entanto, em sua essência, é um movimento impulsionado e imposto pela estrutura social e pelo modo de produção atual, que exige uma conciliação precoce entre trabalho e estudo como condição para uma parte específica da juventude.

Nesse contexto, para atender à legislação sobre o aumento da carga horária, o Ensino Médio no período noturno passou a ser composto por quatro séries, aumentando a duração em um ano. Dantas e Pereira (2022) explicam a organização das horas ao longo dos quatro anos:

Assim, a carga horária total para cada ano será de 750 horas, totalizando as 3.000 horas no decorrer do Ensino Médio. De Formação Geral Básica, os alunos terão 570 horas na 1ª série, 360 horas na 2ª série e 390 horas nas 3ª e 4ª séries. De Itinerários Formativos, serão 180 horas na 1ª série, 390 horas na 2ª série e 360 horas nas 3ª e 4ª séries. Assim, ao todo, serão 1.710 horas dedicadas à Formação Geral Básica e 1.290 horas dedicadas aos Itinerários Formativos (Dantas; Pereira, 2022, p. 300).

Quando questionamos Bernardo sobre como ele se sentia ao saber que teria que cursar um ano a mais ele relatou o seguinte:

*É, na verdade pra mim não importava se fosse um ano a mais ou um ano a menos, desde que eu conseguisse ajudar o meu pai, que foi a razão de eu mudar pra noite já tava valendo. **Então eu não me importava com quanto tempo eu ia ter que ficar na escola, até porque eu gostava da escola, então pra mim era indiferente** (Excerto 6 da entrevista com Bernardo).*

Aqui percebemos que a necessidade em ajudar o pai foi capaz de superar qualquer empecilho. Dessa forma, o motivo, aquilo que mobiliza Bernardo a mudar seus estudos para a noite está relacionado à essa necessidade promotora de sentido. Do mesmo modo, para esse participante, a duração do percurso escolar, já que relatou gostar de estar na escola, não é uma preocupação. Acima de tudo, o critério valorativo está na possibilidade de conciliar a vida escolar com as atividades de trabalho na tentativa de manter e reproduzir a vida concreta.

O caso de Bernardo reflete uma realidade comum entre os alunos do Ensino Médio público brasileiro que é a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, o que altera a função social da educação. Portanto, compreendemos que optar por mudar para o período noturno não é apenas uma decisão pessoal, mas uma resposta às condições de vida, influenciada por uma estrutura social que exige que o jovem trabalhador estude “no tempo que sobra”. Nesse contexto, a escola assume o papel de um espaço viável dentro das situações impostas, configurando-se como uma oportunidade que precisa se ajustar à urgência da sobrevivência.

Dessa forma, a análise da fala de Bernardo revela que o estudo, embora seja considerado algo positivo, importante e contínuo, está imerso em contradições sociais. Ele é percebido tanto como valor e obrigações quanto como prática adaptada à realidade do trabalho e à falta de tempo. O valor social positivo do estudo coexiste com a necessidade de se submeter às demandas de materiais da vida familiar, demonstrando como as condições de vida das pessoas determinam as formas concretas de significado da escola e da atividade de estudo.

Entretanto, apesar disso, o aumento de um ano não se concretizou e causou uma certa quebra de expectativas para esse participante:

*A gente, na verdade, deixou muito pra trás. Estudos que era para a gente ter feito durante o ano, a gente deixou, né? Deixou para frente. A gente teria, por exemplo, de manhã eram os três anos normais do ensino médio, e à noite eram quatro. Aumentou a carga horária nesse sentido, ficou um ano a mais. Ai eu fui para de noite e achei que ia ter que fazer esse quarto ano, e eles deixaram muita coisa do terceiro para o quarto, e eles cortaram o quarto ano do ensino médio* (Excerto 13 da entrevista com Bernardo).

Após essa decisão, para compensar o quarto ano retirado, foram realizadas atividades de forma *on-line*. Conforme o relato de Bernardo, as atividades passaram a ser desenvolvidas via plataforma *Google Classroom* e, dessa forma, não se configuraram como aulas *on-line* em que os alunos teriam à disposição a presença do professor, vejamos a seguir: “a gente

começou a ter **atividades no Google Classroom** que eram tipo... atividades apoio das aulas, do que a professora passava nas aulas a gente tinha o apoio e às vezes até slides pra gente apresentar durante a aula, **era mais atividades do que uma aula em si**” (Excerto 12 da entrevista com Bernardo, ênfases em negrito nossas). Vemos como essa ruptura deixou uma lacuna nos conteúdos a serem estudados, e isso impactou Bernardo, o qual nos informou que gostaria de ter aprofundado mais seus conhecimentos, mas a escola não deu subsídios suficientes para isso. Mais adiante, voltaremos à questão com maior profundidade, até porque está implícita, nessa fala de Bernardo, uma determinada concepção de aula.

Ao decompor o todo em suas determinações mais simples com as categorias de análise *família, relação estudo-trabalho e aumento da carga horária do Ensino Médio*, foi possível entender as relações dinâmicas-causas que estruturam a vida concreta dos participantes, o que influencia em diversas dimensões da vida. Compreendemos que a família, como primeiro círculo de relações sociais, têm um papel formativo significativo, tanto fortalecendo quanto enfraquecendo a conexão com a escola. Por sua vez, a relação entre estudo e trabalho evidencia as contradições inerentes à sociedade capitalista, na qual a atividade de estudo compete com o trabalho, muitas vezes alienado, restringindo o desenvolvimento do pensamento teórico e a aquisição de conhecimentos humanizadores.

Em suma, o aumento da carga horária, combinado com essas condições objetivas, destaca a pressão imposta pelo modelo educacional atual, que se adapta às demandas do capital. Ao considerar essas mediações e contradições, compreendemos que as falas e atitudes dos estudantes não são escolhas isoladas, mas sim reflexo das influências históricas e sociais que moldam suas trajetórias.

### 6.3 AS SIGNIFICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO E OS MOTIVOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Após termos analisado as condições concretas de existência dos participantes, nesta seção, temos como foco compreender e explicar *as significações do Ensino Médio*, bem como *os motivos que orientam a atividade de estudo* dos participantes da pesquisa, já que são pressupostos para a apreensão da atribuição dos sentidos pessoais. Para tanto, consideramos também as condições concretas de existência mencionadas anteriormente, uma vez que essas informações são compreendidas por uma relação dialética que atravessa a vida de cada sujeito, corroborando para a atribuição de significados e sentidos sobre quaisquer esferas.

Ao tratarmos das significações, temos como referência o entendimento proposto pela Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o significado expressa uma forma socialmente elaborada e compartilhada acerca da realidade. Nesse contexto, Luria (1986) explica que, “assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas” (Luria, 1986, p. 45).

Dessa forma, interessa-nos compreender as significações do Ensino Médio e da atividade de estudo enquanto formas de objetivação das relações sociais que refletem no psiquismo humano certas ideias universais de escola e de conhecimento. Considerando esses aspectos, quando perguntamos aos participantes da pesquisa: *qual a importância do estudo em suas vidas?*, observamos que, sobretudo, esta atividade está arraigada à significação social a qual generaliza o estudo como uma atividade reconhecida por sua importância.

Isso se constata na fala de Bernardo: *Pra mim, não tem uma importância exata. Estudo sempre é bom. Independente. Todo tempo é tempo de estudar. A importância do estudo na minha vida sempre foi alta. Sempre* (Excerto 7 da entrevista com Bernardo).

Embora relate o estudo como uma atividade importante em sua vida, Bernardo demonstra certa indeterminação ao seu papel concreto, ao falar que “pra mim não tem uma importância exata”. Essa imprecisão reflete que o participante entende o valor do estudo a partir do significado socialmente difundido dessa atividade, classificando-a como intrínseca, independente de suas finalidades concretas, desse modo, sua função aparece desvinculada da realidade concreta do participante.

Ao revisitarmos a trajetória de Bernardo, já analisada na seção 6.2.1, percebemos que sua relação positiva com a escola, a qual ele entendia como um lugar onde gostava de estar, contribui para manter esse reconhecimento da importância do estudo. Quando analisamos suas condições materiais, em particular a necessidade de conciliar trabalho e estudo e a consequência de migrar para o Ensino Médio noturno, emergem as tensões estruturais dessas relações, logo, a importância do trabalho como meio de reprodução da vida impõe limites objetivos às atividades de estudo, restringindo tempo, energia e oportunidades para desenvolvimento futuro.

Dessa forma, ainda que Bernardo opte pelo ensino noturno e apesar das dificuldades, tais como a diminuição de conteúdos e outras circunstâncias, ele não desista da escola e mantenha-se consciente da importância do estudo, não significa que o estudo esteja realmente sendo uma atividade guia e superando as contradições que o tornam alienado ao trabalho.

Outra contradição elencada pela nossa análise a partir do relato de Bernardo é a constatação de uma defasagem em sentido de aprendizagem: **Eu aprendo mais no trabalho do que eu aprendi muito tempo na escola** (Excerto 8 da entrevista com Bernardo).

Nesse sentido, já identificamos no eixo anterior (seção 6.2.1) a questão da atividade-guia no contexto da adolescência no Brasil e que retorna aqui a partir dessa fala de Bernardo. O vislumbrado pelos soviéticos era que a atividade de estudo deveria liderar a promoção de desenvolvimento psíquico, entretanto, não é o que ocorre na realidade brasileira quando consideramos a mediação do particular entre classe, gênero e raça (Pereira, 2024), em que o trabalho assume um papel intrínseco de desenvolvimento.

Dessa forma, pela mediação da classe social, há de se considerar, de acordo com Pereira (2024), como inegável que a dedicação exclusiva de algumas pessoas da classe dominante aos estudos possa potencializar o desenvolvimento de conceitos, porém, uma menor participação social pode contribuir para pouca autonomia. Logo, quando Bernardo, sujeito pertencente à classe trabalhadora, afirma que aprende mais em seu trabalho do que na escola consideramos, realmente, que:

[...] a inserção no mundo do trabalho e em outras atividades socialmente úteis [...] na urgência instalada de se produzir formas de viver, pode atuar na promoção da apropriação de alguns conhecimentos (mesmo que com precária sistematização) que contribuem para o desenvolvimento do controle voluntário da conduta, bem como atuações comunitárias voltadas ao senso de responsabilidade para com o coletivo. Potências tão importantes para a vida adulta e exercício da atividade política que poderiam recheiar as ações educativas (Pereira, 2024, p. 393).

No entanto, em termos de significado social do estudo, isso nos demonstra a contradição entre, por um lado, como já ilustrado por Bernardo anteriormente, a atividade de estudo legitimada pela sua importância, e por outro, a desvalorização do estudo no contexto do capitalismo, já que a atividade de trabalho tende a funcionar como o ponto mais importante em questões de exigências imediatas da vida desses jovens da classe trabalhadora.

Do mesmo modo que Bernardo, Davi também demonstra o significado social do estudo atrelado à sua importância: *Eu acho que... eu acho não, tenho certeza que o estudo é importante para tudo na tua vida, se você não estuda agora tu perde um monte de coisa.* (Excerto 30 da entrevista com Davi). Mais uma vez, de modo generalizado, este sujeito, assim como Bernardo, reconhece o valor do estudo, mas não explicita isso de forma objetiva e direcionada em sua fala.

Além disso, Davi pontua uma mudança perceptível na sua perspectiva com relação ao estudo:

*eu... eu... tinha uma... eu tinha uma... como é que eu posso dizer... eu tinha uma ideia do estudo um tempo atrás ali... e uma ideia ali que tipo assim ah... estudar só para estudar né!? mas assim, conforme foi passando o tempo ali a gente vê a necessidade de você... se dá a necessidade de você desenvolver bem outras ideias, é coisa que hoje acho que por negligência minha no começo ali tá faltando na faculdade, questão de falar em público e da oratória por muitas vezes ah, essa matéria não é importante... as matérias que eu mais deixei de lado são as mais importantes para o meu estudo (Excerto 30 da entrevista com Davi).*

Esse relato permite identificar as transformações dialéticas na forma de o participante se apropriar e compreender o significado do estudo. Em um primeiro momento, há a ideia do “estuda só por estudar”, em que essa atividade ocupava um lugar não muito esclarecido com relação aos motivos e sentidos de Davi, sendo concebido como uma prática de obrigação. Dessa forma, o estudar por estudar, de acordo com a conversa tida com Davi, não é compreendido por nós como uma atividade com fim em si mesma, mas, na verdade, uma atividade sem motivo e sentido pessoal definidos.

O movimento de superação dialética é identificado ao mencionar que com o passar do tempo “houve a necessidade de desenvolver certas ideias”. Isso demonstra que os significados não são estáticos, assim, constatamos uma mudança no conteúdo objetivo dos significados e, principalmente, no motivo da atividade de estudo, a qual inicialmente era tida como cumprimento de obrigações, mas passa a realizar-se como promotora de desenvolvimento psíquico, profissional e humano, contribuindo para a construção de um sentido pessoal nesse caminho.

Outro aspecto interessante é que conforme seu relato, Davi constatou certa “necessidade” pelo estudo. Sobre esse aspecto, recorreremos à Leontiev (2004), o qual explica como a complexificação da atividade do sujeito na sua relação com o mundo molda novas necessidades. Baseado nisso, entendemos que foi a mudança na atividade de Davi, por exemplo, adentrar na faculdade, que impulsionou o surgimento de novas necessidades, reorganizando o funcionamento psíquico e contribuindo para a mudança na incorporação do significado social do estudo enquanto motivo da atividade, acarretado para a constituição de um sentido pessoal.

Dessa maneira, ambos os relatos, de Bernardo e Davi, em suas dimensões singulares, mas mediadas pela particularidade do convívio social, do ensino brasileiro e do currículo do Novo Ensino Médio, nos direcionam a apontar o que esse significado revela sobre a universalidade do contexto da atividade de estudo no Ensino Médio. São, portanto, a expressão de uma forma social de formação da consciência cristalizada socialmente, a qual afirma o estudo como uma ferramenta importante.

Se para Davi a atividade de estudo, ao longo do tempo, passou a ocupar um lugar mais consciente e de maior importância, com o participante Pietro ocorreu o movimento contrário. Enquanto para Davi o estudo ganha sentido com o tempo, ocasionado pela necessidade de estudar para se desenvolver, com Pietro ocorre um progressivo esvaziamento do significado da escola e do estudo, o que interfere significativamente na atribuição de sentido a essa atividade, como é possível constatar no seu relato:

*Qual é a importância do estudo para você? - Quando eu comecei eu achava bem interessante, no caso a escola em si, eu comecei no pré aqui, tudo tranquilo, só que as coisas começaram a desandar depois que veio a pandemia, porque o que aconteceu? Eu comecei a perceber que a escola tá muito defasada, a escola hoje, atual, é muito defasada, a escola pública (Excerto 48 da entrevista com Pietro).*

Para Pietro, inicialmente a escola era considerada como local de possibilidades, espaço em que o estudo estava associado à ideia socialmente cristalizada de *vencer na vida*. Novamente, como já destacado no relato de Bernardo e Davi, podemos resgatar aqui a significação da escola para a classe trabalhadora, como uma via de ascensão social, e que não deixa de destacar a meritocracia apoiada no esforço individual.

No entanto, há o destaque para a pandemia de COVID-19 funcionando como um marcador histórico dessa ruptura de significado. A partir de então, tornaram-se mais visíveis as condições de ensino precarizadas já evidenciadas pelo aluno anteriormente. Como consequência, a escola passou a esvaziar-se em questões de sentido pessoal.

A *defasagem* identificada por Pietro é uma expressão concreta das condições desiguais de estudo, o que produz diferentes trajetórias formativas. É verídico que os jovens brasileiros estudantes de escolas públicas enfrentam diferentes condições básicas, desde infraestrutura até acesso a recursos didáticos e tecnológicos, logo, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, não se asseguram condições equivalentes de acesso e permanência aos estudantes.

Quando questionamos o que Pietro entende por essa defasagem e para que explicasse mais acerca do assunto, ele relatou uma série de questões. Inicialmente, destacou aspectos relativos ao ensino: *em questão de ensino, muita coisa podia mudar, muita coisa eles podiam aprimorar, só que parece que, não sei se é por medo ou por achar que não vai dar certo...* (excerto 48 da entrevista com Pietro).

Com relação a isso, o participante dá um exemplo da implementação de aulas de educação financeira na escola, as quais, segundo ele, são importantes e demonstram um

avanço interessante. Entretanto, critica a falta de aprofundamento dada a essas aulas, que a partir de sua perspectiva, foram ministradas superficialmente.

Outra questão apontada por Pietro, quanto à defasagem escolar, é de sua perspectiva com relação aos professores: *Só que o professor também hoje, por mais que estude e coisa, parece que falta alguma coisa, sabe, o professor não consegue te dar o complemento àquilo que faz o aluno ingressar, tipo o aluno se interessar pela escola* (excerto 49 da entrevista com Pietro).

Nessa passagem, Pietro atribui, exclusivamente ao professor, a responsabilidade de despertar o interesse do aluno e promover o engajamento nas atividades escolares. Esse posicionamento revela a visão distorcida do papel do professor no senso comum, aquele que está atrelado ao significado amplamente difundido no imaginário social de um sujeito idealizado, que deve ser responsável por manter o aluno interessado.

Por outro lado, a THC entende o papel do professor de forma distinta, fazendo parte de um todo maior, constituído histórica e socialmente. De acordo com essa perspectiva, o professor é figura central no processo de ensino e aprendizagem, atuando como mediador desses conhecimentos historicamente constituídos e que são necessários para a humanização (Saviani, 2011b). No mesmo sentido, para Leontiev (2004), o professor deve contribuir na transformação dos motivos para o estudo, isso significa criar condições para a aprendizagem, de modo que os *motivos apenas compreendidos* se transformem em *motivos que agem realmente* possibilitando um sentido pessoal para a atividade escolar que impulsiona a aprendizagem.

Dessa forma, sabemos que a atividade de estudo não é inata, mas sim necessita ser desenvolvida. É a escola mediante professores preparados, que contribuem para a organização psíquica e formação dessa atividade, como afirmam Asbahr e Mendonça:

A escola e o papel de mediadora que a mesma realiza são, portanto, de extrema importância para esta etapa do desenvolvimento, pois a atividade de estudo não se forma de maneira natural, sendo necessária a organização de sua atividade cognoscitiva para que a criança possa assimilar os conteúdos e habilidades de forma sistemática. Tal ação deve ser programada de forma que propicie a formação de motivos para o estudo (Asbahr; Mendonça, 2018, p. 782).

Entretanto, é fundamental não cair em uma visão equivocada e idealizada do professor a partir dessa caracterização teórica. Embora a THC compreenda a centralidade do professor no ato de ensinar e na transformação dos motivos, essa importância não pode ser interpretada como responsabilização individual do professor pelo êxito ou insucesso do ensino e da

aprendizagem dos alunos, haja vista que essa leitura está deslocada das determinações sócio-históricas.

Assim sendo, o problema desvelado a partir desse relato de Pietro (excerto 49) é que esse significado social está fundamentado pelo discurso neoliberal do individualismo. Tal concepção é liderada por essa visão do senso comum que sobrecarrega o professor de atribuições, as quais acarretam em sua responsabilização/culpabilização pelo fracasso escolar.

No entanto, não se consideram as condições objetivas em que esse profissional exerce seu trabalho. Isso se evidencia até mesmo quando exploramos as diversas mudanças do currículo do Novo Ensino Médio, as quais visam melhorar a qualidade do ensino com o objetivo de tornar as atividades escolares promotoras de sentido para o jovem, já que nunca levaram em consideração que uma das ações que garante o cumprimento desse objetivo se relaciona a uma política específica que diz respeito a possibilitar melhores condições de trabalho para o professor, o que inclui salários melhores e atenção à infraestrutura básica das escolas, por exemplo. Entretanto, nada disso é discutido na implementação do Ensino Médio, assim como também fundamentam (Silva; Miranda; Bordas, 2019):

Com a desculpa da racionalização do Estado e a compreensão da educação como custo e não como investimento, as políticas de cunho neoliberal acabaram por fazer com que as condições de trabalho do professor entrassem em franco declínio, tanto pela desvalorização da profissão por conta do achatamento salarial quanto pela criação de novas funções docentes na escola (Silva; Miranda; Bordas, 2019, p. 06).

Seguindo, o participante continua suas colocações ainda relativas ao professor:

é **trabalho aqui** (o termo trabalho utilizado pelo participante refere-se às atividades de estudo), é **trabalho ali, pra ganhar nota, pra tu passar de ano, pra tipo se livrar de você**. Eles não fazem com que o **aluno tenha vontade de vir pra escola**, é um problema que eu vejo bastante isso aqui, que falta a vontade, tipo, parece que o professor que trabalha aqui ele enxerga como se fosse, ah, é só mais um dia na minha vida, tipo, é, tô fazendo lá pelo que eu ganho, não pelo que eu gosto de fazer (Excerto 52 da entrevista com Pietro).

Diante dessa ausência da articulação de seus sentidos pessoais aos trabalhos escolares, a explicação recai imediatamente sobre o professor, sendo aquele que não cativa o aluno ao aprendizado. Constatamos que esse relato de Pietro revela algo maior, atrelado à dimensão universal, já que não ocorre apenas com Pietro e contribui para o esvaziamento de sentidos sobre a escola e as atividades de estudo. As atividades escolares, descritas pelo participante

como os trabalhos, não promovem motivos para estudar, essas ações de estudo, para os alunos, de forma geral, são realizadas não pelo motivo de aprender, mas sim, ganhar nota.

Dessa forma, o significado social do estudo, conforme evidenciado nos relatos, refere-se, inicialmente, à possibilidade de *vencer na vida*, o qual está atrelado à importância socialmente legitimada do estudo como melhoria de condições objetivas de vida. Em sua essência, esse significado aponta para o processo sócio-histórico que atribui ao estudo a função instrumental de qualificação individual para o mercado de trabalho, muitas vezes, desconsiderando os processos mais amplos e complexos, como a humanização. Além disso, outro significado que se materializa pelos relatos se relaciona a uma visão distorcida do professor, como culpabilizado pela aprendizagem dos alunos, em que outras condições objetivas da realidade não são consideradas.

Tendo analisado as significações do estudo/escola para os participantes, a partir de agora, relacionaremos esses significados às expectativas do Ensino Médio e aos motivos da atividade de estudo que se entrelaçam de forma dialética. Do mesmo modo, verificamos que os significados sociais são intrínsecos nesse processo e também funcionam como motivos da atividade de estudo. A título de exemplo, a pesquisa de Asbahr (2017), realizada com estudantes da quarta série do Ensino Fundamental, revela que os significados sociais do estudo, tais como a perspectiva de que a escola serve para que se tenha um futuro melhor e o significado difundido pela televisão que está atrelado à ideia de diversão, aparecem também como motivos dessa atividade.

Em nossa pesquisa, os significados sociais também se mostraram imprescindíveis no engendramento de motivos da atividade de estudo, pois identificamos que há:

uma relação dialógica entre o significado social e o sentido pessoal, já que o homem apropria-se dos significados sociais existentes na consciência social e confere a eles sentidos próprios, que estão vinculados à sua vida, a seus motivos, às suas necessidades e sentimentos, passando, assim, a fazer parte de sua consciência individual (Asbahr; Mendonça, p. 790).

Para investigarmos os motivos dessa atividade, analisamos as expectativas que os participantes tinham com o Ensino Médio. Ao dialogarmos com os participantes sobre isso, encontramos com recorrência que essas expectativas foram diferentes de suas vivências, ou seja, essa etapa escolar não se configurou como o vislumbrado pelos alunos. Dessa forma, faremos a classificação em *motivos apenas compreendidos*, aqueles que o sujeito reconhece racionalmente, mas, mesmo assim, não mobilizam a atividade, e, por outro lado, os *motivos eficazes*, os quais realmente impulsionam a atividade do sujeito.

No caso de Bernardo, resgatando o que já explicamos sobre o participante ao longo da análise, identificamos atribuição de valor alto à escola e aos estudos, demonstrando seu comprometimento com seu processo formativo. Seus estudos sempre foram objetos de conversas em casa que se relacionavam ao futuro. Ao falar sobre suas expectativas com relação ao Ensino Médio, Bernardo relatou o seguinte: *Eu achava que ia sair do ensino médio mais preparado para a faculdade. Tanto que ano passado eu forcei nota baixa para reprovar, porque eu não estava preparado para me formar* (Excerto 9 da entrevista com Bernardo).

Nesse caso, a preparação para a faculdade e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho não deixa de ser um significado atribuído à escola, além disso, foi também um dos motivos que engendrava a atividade de estudo de Bernardo durante o Ensino Médio. Identificamos, considerando as particularidades da vida de Bernardo, que este foi um *motivo eficaz*, o qual não foi simplesmente orientado pela conclusão dessa etapa escolar e a entrada na faculdade, mas sim, pelo processo de conhecimento e aprendizagem que o faria se sentir efetivamente preparado para a próxima etapa de estudos. Logo, estudar não era apenas um motivo extrínseco, mas sim, converteu-se em motivo promotor de sentido pessoal, que orientava as ações de Bernardo.

Entretanto, a expectativa frustrada impôs Bernardo a algo nada comum, que é induzir uma tentativa de reprovação. Isso expressa que a reprovação configura-se como uma ação subordinada a um motivo mais amplo, o de aprender, revelando que, para o estudante, a certificação desprovida de conteúdo formativo faz perder o sentido pessoal do estudo.

Relacionado a essa tentativa de reprovação, Bernardo explica que, apesar de conseguir notas boas, sentia que não era o suficiente, pois as notas não traduzem o real valor de seu conhecimento. Ou seja, esse participante revela que sua motivação com os estudos não estava relacionada a processos formais avaliativos, mas sim, intrinsecamente pela relação da aprendizagem como motivo e fim: *Eu tirava nota boa, mas eu sabia que não era o suficiente pelo que eu queria aprender*. (Excerto 10 da entrevista com Bernardo).

Na escola e na sociedade, a nota possui um significado social legitimado, que funciona como instrumento de classificação e desempenho escolar. Entretanto, considerando o que pontua Leontiev (2021) sobre significado e sentido, podemos afirmar que apesar desse significado, a forma como a nota aparece na consciência de cada sujeito é distinta, pois depende de sua atividade e dos motivos, logo, essa forma subjetiva de apropriação dos significados é o sentido pessoal.

No caso de Bernardo, o significado social das notas se distancia do sentido pessoal por ele atribuído. As boas notas não satisfazem o sujeito, pois o motivo de sua atividade de estudo está relacionado com seu aprendizado, desta forma, o sentido das notas não se vincula ao reconhecimento institucional, mas a sua insuficiência quanto aos ideais de estudo e aprendizagem vislumbrados pelo jovem. Evidenciamos, também, que, diferentemente de Bernardo, Pietro atribui esse significado social à nota como um motivo de estudo.

Embora o motivo que orienta a relação de Bernardo com o estudo, a saber, a preparação para a continuidade da formação, revele-se eficaz no plano de suas decisões, as ações de estudo possibilitadas pela escola não se mostram suficientes para a realização desse motivo. Tal acontecimento expressa a contradição entre o motivo do estudante e as condições objetivas de realização da atividade de estudo, que se apresenta fragmentada e esvaziada de conteúdo formativo.

Dessa forma, a singularidade da fala de Bernardo demonstra as disparidades da escola em assegurar uma formação que promova o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e conseqüentemente de formação humana *omnilateral*. Evidenciamos, ainda, a falha do sistema educacional que tende a rotular os alunos e seu aprendizado a partir de notas.

Como afirma Leontiev (2021), a atividade pode ser regida por diversos motivos, o que a torna poli motivada, nesse sentido, identificamos outros motivos que relacionam Bernardo à sua atividade de estudo:

**O que te motivava a ir à escola?** – Os colegas, as amigas (Excerto 15 da entrevista com Bernardo).

**E com relação à atividade de estudo, isso te motivava de alguma forma?** – De vez em quando, quando eu tinha uma atividade interessante, eu gostava de vir pela atividade. (Excerto 16 da entrevista com Bernardo).

O excerto 15 apresenta um motivo afetivo relacionado à sociabilidade, que é também um motivo vivido (Asbahr, 2017) e que não tem relação imediata com as ações de estudo. O que constatamos aqui é que o motivo gerador de sentido maior eram os colegas e as amigas feitas na escola. A atividade de estudo ocasionalmente causava algum impulso para ele frequentar a escola, quando dizia respeito a afetividades, ou seja, quando esse estudante achava *interessante* (excerto 16).

É importante considerarmos que motivos desse tipo são classificados, de acordo com Asbahr (2017), como motivos afetivos, concordamos com a autora e classificamos este também como um *motivo apenas compreendido*. Tais motivos não estabelecem uma ligação direta com a atividade de estudo, porém, podem ser transformados em motivos eficazes para o

estudo se tomados como ponto de partida da atividade de estudo, para tanto, considera-se o papel da mediação do professor nesse processo (Asbahr, 2017).

Como consequência, identificamos uma contradição na relação de Bernardo com as atividades de estudo. Nos excertos anteriores, constatamos que o motivo da atividade de estudo era a aprendizagem e, por isso, essa atividade tinha um sentido pessoal de valorização do estudo.

Com relação a Pietro, temos que:

**Qual sua motivação pra vir pra escola?** – Até o segundo ano tinha, mas depois no terceiro aí desandou, tipo, vinha até a metade tentando ainda, mas **depois só vinha por vir, entendeu?** (Excerto 55 da entrevista com Pietro).

**E antes o que que te motivava?** - Antes era a vontade de crescer na vida, né? Tipo, eu via a escola como algo primordial, sabe? Tipo, vi aqui, vou estudar pra ser alguém na vida, só que depois de um tempo comecei a perceber que não é só a escola, tipo, a escola te dá um inicial, **mas não é aquilo que você realmente precisa pra subir, sabe?** (Excerto 56 da entrevista com Pietro).

Nesse caso, observamos um deslocamento nos motivos que sustentam a atividade de estudo durante a trajetória de Pietro no Ensino Médio. Inicialmente, destacamos *a vontade de crescer na vida e a escola como algo primordial*, esses motivos, embora ancorados no significado social hegemônico da escola, o qual já destacamos, são promotores de um sentido pessoal ancorado na importância do estudo.

Entretanto, defendemos que não basta apenas racionalizar sua importância, é preciso que isso se concretize efetivamente para o sujeito e engendre sua atividade, pois vemos esse tipo de motivo se fragilizar ao longo do tempo. Quando Pietro fala que *só vinha por vir*, não há motivos para estudar e o estudo ocupa um lugar apenas de cumprimento de sua obrigação e, conseqüentemente, não é envolvido com sentido pessoal.

Em seguida, perguntamos a Pietro qual a sua expectativa em relação ao Ensino Médio e sua resposta foi a seguinte: ***Que era de eles agregar valor à profissão e faltou esse auxílio pro mercado*** (Excerto 54 da entrevista com Pietro). Diferentemente de Bernardo, que tinha como motivo de estudo a preparação para a faculdade, Pietro já destaca o mercado de trabalho. Dessa forma, o participante, a partir desse relato, expressa um significado social do Ensino Médio orientado pela lógica da empregabilidade e preparação para o futuro.

Esse significado é fruto de uma sociedade capitalista, na qual, de acordo com Laval (2004), a escola deve adaptar-se para formar sujeitos capazes de serem flexíveis para corresponder às expectativas do mercado instável. Desde essa perspectiva, o trabalhador deve obter competências e habilidades a fim de aplicar esse conhecimento a diferentes situações

exigidas, por isso, “o utilitarismo que caracteriza o ‘espírito do capitalismo’ não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho” (Laval, 2004, p. 23).

Como consequência desse significado socialmente compartilhado, grande parte dos jovens vislumbram esse período do Ensino Médio majoritariamente como uma preparação para o trabalho. A institucionalização dessa perspectiva fortalece esse significado, o que é materializado até pelos documentos oficiais, dessa forma, concordamos com Silva (2019):

O que se estabelece é que além da demanda educacional posta socialmente, o prosseguimento dos estudos torna-se também uma necessidade a nível pessoal para os jovens, mas conectada diretamente para a inserção e adequação ao mercado de trabalho. A educação escolar é tida como um meio para alcançar melhores postos de trabalho e de qualidade de vida (Silva, 2019, p. 135).

Diante disso, para Pietro, o motivo de estudar era externo à aprendizagem, já que se garantia pelo significado cristalizado de preparar-se para o mercado de trabalho, configurando-se como um *motivo apenas compreendido*, e que não engendra um sentido pessoal afetivo na realização da atividade de estudo. Motivos desse tipo qualificam-se como externos à atividade de estudo em si porque não se originam da relação com o conteúdo ou com a aprendizagem como valor intrínseco. É, portanto, um motivo impulsionado pela necessidade de garantir um futuro estável.

Mas, será que o Ensino Médio precisa ter como um dos princípios a formação para o mercado de trabalho? Reconhecemos que é importante partir dos motivos dos alunos, considerando-os como pontos de partida da prática escolar, como mediação para essas atividades por parte do professor e transformá-los em motivos eficazes que promovam o desenvolvimento e a objetivação de sentidos (Asbahr, 2017).

Nesse sentido, é considerando o trabalho uma atividade de ordem ontológica que deve ser tratado como um princípio educativo, o qual se alicerça pela escola *omnilateral*. Essa concepção, desenvolvida pela Pedagogia Histórico-Crítica, é explicada por Ramos (2011): “[...] o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano desenvolver-se, produtiva, científica e culturalmente, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial” (Ramos, 2011, p. 32-33).

Porém, conforme desenvolve Britto (2021), existe uma tendência educacional denominada “pragmatismo-utilitarismo” que nega o valor do conhecimento em detrimento de um saber prático, que está relacionado, muitas vezes, à empregabilidade. Segundo Laval (2004), essa concepção utilitarista de educação vem sendo imposta desde o século XVI,

afirmando, assim, que o neoliberalismo vem a atualizar, como “uma forma mais madura da sociedade do mercado” (Laval, 2004 p. 08), essa concepção de educação. Por isso, compreendemos tudo isso como uma questão histórica. Tal pragmatismo também é evidenciado em outros relatos das entrevistas com os participantes desta pesquisa:

**Houve mudanças nos últimos anos no currículo que você tenha percebido no ensino médio, mudança com relação à carga horária das disciplinas?** – Sim, sim teve as trilhas né!? que é uma algo muito novo ali, algumas até vou dizer né, algumas **meio que inútil**, mas teve algumas boas (Excerto 31 da entrevista com Davi ).

Porque na trilha de aprofundamento que a gente fez também, em algumas das que a gente fez, **muito tempo de aula a gente ficou aprendendo besteira, coisa que a gente não usa** (Excerto 10 da entrevista com Bernardo).

O significado legitimado de que o estudo deve ter uma utilidade imediata na vida corrobora para a desvalorização dos conhecimentos em si. Nos excertos dos estudantes, o grande cerne da questão está, portanto, na desvalorização do verdadeiro propósito da educação escolar, que é, de acordo com Britto (2021), formar o cidadão para o mundo.

Seguindo para a análise do relato de outro participante, observamos que uma das expectativas de Davi com relação ao Ensino Médio era, segundo ele: ***Ser o melhor aluno da classe, mas foi uma coisa que não aconteceu*** (Excerto 32 da entrevista com Davi).

Inicialmente, observamos que a expectativa de Davi com relação ao Ensino Médio está relacionada ao significado social do estudo vinculado à competitividade e à hierarquização do desempenho escolar, o que é fruto de um modelo de sociedade baseada na meritocracia neoliberal. Esse motivo, ser o melhor aluno da classe, ainda não é caracterizado como um motivo eficaz e, portanto, não se vincula a um sentido pessoal que garanta a motivação para estudar. Adiante, ele aponta indícios do porquê essa expectativa não foi concretizada: “*Por quê?* - talvez um pouco de falta de esforço meu né!? É... pra começar por um esforço meu e sei lá que nem eu falei ali os tipos do método né!? tem professor que é só na base de gritaria e texto...” (Excerto 33 da entrevista com Davi).

De acordo com seu relato, podemos perceber que esse motivo inicial não foi concretizado pelas ações de estudo. O aluno reconhece a falta de esforço seu, evidenciando o discurso amplamente difundido na sociedade de classes acerca da culpabilização individual do aluno pelo seu fracasso, somado a isso, assim como Pietro, aponta a forma de organização do ensino. Nesse sentido, esses relatos evidenciam que a atividade de estudo não se constituiu verdadeiramente orientada ao desenvolvimento psíquico.

Apesar de “ser o melhor aluno da turma” funcionar como um motivo e ter significado social elevado, ele não se converte automaticamente em sentido pessoal, pois isso depende das condições concretas em que a atividade é organizada. Indo além das aparências, vemos que, para Davi, a partir de tal significado social da escola, houve uma mudança no motivo para o estudo, em que ele passou a ter mais sentido

Além disso, quando questionamos diretamente acerca do motivo que o impulsionava a frequentar a escola, ele cita a aprendizagem:

**O que te motivava a frequentar a escola?** – Aprender motivava, algumas aulas de algum professor, tipo eu acordava... e pensava não, hoje vai ter a matéria desse professor que é muito bom, mas tem dias ali, tipo, de novo aquela matéria, aquele professor, de novo texto, de novo só com a aula monótona, tipo pesava um pouco. (Excerto 34 da entrevista com Davi).

Dessa forma, primeiramente, temos um processo em que parece funcionar *um motivo externo, apenas compreendido*, mas que também orientava seu estudo, que era a tentativa de ser um aluno destaque. No excerto anterior, vemos funcionar um discurso de que o motivo é a aprendizagem, logo a atividade de estudo passa a ser consciente e promotora de sentidos pessoais para aprender.

Já o participante Gabriel, ao falar acerca de suas expectativas para o Ensino Médio, relata que:

Eu achei que ia ser tudo diferente, bem mais... **tipo filme assim, chegar no terceiro, coisas diferentes, trote, etc, mas não teve muitos assim**, mas foi legal, foi uma experiência boa (Excerto 77 da entrevista com Gabriel).

Como aponta Vigotski (2012), a realidade não nos é dada de forma imediata, mas sim, mediada, dessa forma, a fala de Gabriel desvela a construção de uma expectativa com relação ao Ensino Médio que foi, justamente, mediada por imagens culturais de filmes, as quais representavam um imaginário de escola principalmente atribuído à diversão. Revela-se, assim, o movimento de um significado social atrelado a essa etapa escolar que se cristaliza socialmente a partir de filmes e acaba gerando uma discrepância entre a experiência vivida e a representada, assim como é desenvolvido por Del Río (2004):

En el postmoderno actual, el niño entra en contacto con el mundo y con la mayoría de los eventos de la realidad a través de re-presentaciones y presentaciones mediadas de lo que no ha conocido por presencia directa y en muchos casos nunca conocerá. La televisión se ha convertido, para el niño actual, y junto a su experiencia directa, en el principal medio de construcción de la realidad. La creciente hibridación entre

los géneros de realidad y de ficción en televisión plantea al niño problemas nuevos de construcción de la realidad (Del Río, 2004, p. 347)

Do mesmo modo, Asbahr (2017), em sua pesquisa de doutorado, também identifica significados sociais da escola que são gerados pela televisão e relacionam a escola com diversão. Assim, a diversão aparece como motivo da atividade de estudo em sua pesquisa, entretanto, identificamos que o motivo de Gabriel estudar é apenas compreendido e não traz contribuições em termos de sentidos pessoais para o estudo.

Apenas em um momento da entrevista Gabriel relacionou suas expectativas no Ensino Médio com razões de estudo, entretanto, analisamos essas questões relacionadas ao significado social e a pressões:

**O que te motivava a ir para a escola, principalmente nessa etapa do Ensino Médio?** – Eu acho que o que mais me motivava era **saber que estava acabando e querer aproveitar esses momentos com amigos, com a turma, também aprender, porque a gente também aprende só para descobrir o que a gente vai fazer no futuro e não ficar na incerteza.** Isso, vem mais pessoas falando sobre isso, que você quer do futuro com projetos da universidade para você cursar, então tem uma certa pressão e eu queria saber logo o que eu queria para o meu futuro (Excerto 75 da entrevista com Gabriel).

Nesse excerto, torna-se explícita a natureza polimotivada da atividade. Um dos motivos destacados por Gabriel era a conclusão dessa etapa escolar, do mesmo modo, constatamos um *motivo apenas compreendido* que diz respeito à sociabilidade e ao convívio com seus iguais. Esses motivos não têm vínculo direto com as atividades de estudo, logo, configuram-se como motivos afetivos e formais que trazem consigo a necessidade de relacionamentos em um ciclo importante que estava se encaminhando ao fim.

Ao mesmo tempo, Gabriel menciona o *aprender* como um motivo, porém, relacionado ao desejo de *descobrir* sua profissão futura. Dessa forma, a aprendizagem não se configura como um valor intrínseco para ele, mas sim, instrumental e prático, direcionado a um projeto de futuro, assim, não se trata de um motivo eficaz para o estudo, e sim, apenas compreendido pelo estudante.

Esse resultado revela as mediações sociais mais amplas que influenciam na tomada de consciência de muitos jovens durante essa etapa escolar do Ensino Médio, que são as pressões para a decisão sobre o futuro. O estudante internaliza esse significado social que responsabiliza o jovem por definir, precocemente, seu destino educacional e profissional, logo, desloca-se para o plano individual a necessidade de lidar com as incertezas que esse período abarca.

São várias as dimensões que contribuem para que essa etapa escolar se constitua como um momento de decisões difíceis e individuais, uma delas diz respeito a nossa própria sociedade meritocrática e desigual. Asbahr e Lopes (2006) analisam que tanto a Psicologia quanto a Pedagogia também tendem a reforçar essa ideia de responsabilização individual.

De modo geral, a análise dos significados do Ensino Médio, bem como dos motivos da atividade de estudo, evidencia que, em alguns casos, embora o estudo seja reconhecido por seu significado social de importante meio de ascensão social ou como forma de garantia de futuro, tais reconhecimentos nem sempre se convertem em sentido pessoal promotor de engajamento nas atividades escolares. Esse fato demonstra a contradição entre o significado social legitimado e seu sentido realmente objetivado na vida concreta dos estudantes, o que muitas vezes é explicado pelos modos de realização da atividade, a qual, em meio às condições objetivas da escola pública brasileira, pouco promove o desenvolvimento psíquico almejado pelos alunos e, assim, carece de sentido promotor de desenvolvimento.

Outra questão importante é a contradição exposta entre os significados atribuídos ao estudo e ao trabalho. Embora o estudo seja entendido como importante, é o trabalho que aparece como o real meio de organização da vida concreta. Mediado pelas condições de classe, o trabalho precoce tende a ser tensionado com os estudos e, assim, ocupa lugar central.

Portanto, o que evidenciamos é que o Ensino Médio, da forma histórica pela qual se organiza, não tem conseguido proporcionar um espaço privilegiado para atender às necessidades dos estudantes. Mesmo quando a atividade de estudo apresenta um sentido pessoal intrínseco, relacionado à aprendizagem, observamos que as condições objetivas de sua realização se limitam no interior da escola, marcada pelas fragmentações do currículo e as fragilidades nas condições de ensino. Dessa maneira, o motivo de aprender, explicitado por Bernardo e Davi, ainda que eficaz, encontra nas ações de estudo limites importantes que se refletem no nível universal, sendo uma realidade das escolas públicas brasileiras.

Tendo analisado, nesta seção, os significados do Ensino Médio e os motivos da atividade de estudo, na seção seguinte, passaremos à análise das atividades de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, seus motivos, ações e sentidos.

#### 6.4 AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS

Como já elucidado, este capítulo (seis) abrange dois momentos de nossa análise. O primeiro deles, contemplado na seção 6.1, é a *descrição empírica e organização a partir de recorrências*, na qual apresentamos a forma de organização dos dados e suas divisões em três eixos. O segundo momento, refere-se às seções 6.2, em que contemplamos a análise de dois eixos que compuseram nosso roteiro de entrevistas e classificamos como de análise, a partir dos quais pudemos depreender aspectos da vida concreta dos participantes, e a seção 6.3, na qual compreendemos a atribuição de significados e expectativas do Ensino Médio, relacionando com os motivos de suas atividades de estudo.

Enfim, chegamos a esta seção que comporta o último eixo do segundo momento de análise, no qual buscamos explicar os sentidos pessoais atribuídos às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Em nosso caso, as recorrências relacionadas às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens serão analisadas conforme o *motivo* dessa atividade para os participantes. O motivo, nesse caso, configura-se como o componente mais essencial na atribuição de sentido pessoal, isso porque, de acordo com Leontiev (2004, p. 104), “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”.

Já identificamos de que forma as condições concretas de existência de cada sujeito participante desta pesquisa corroboram para a atribuição de sentido pessoal à atividade. Neste movimento, estão envolvidos muito mais do que a apropriação individual das relações sociais, mas se encontram em profundo movimento dialético, principalmente, aquelas categorias que elencamos anteriormente, como as influências familiares, de carga horária destinada aos estudos e a atividade de trabalho.

Tudo isso, e mais alguns aspectos importantes que, por razões de recorte e do tempo destinado à um estudo de mestrado não foram dimensionados nesta pesquisa, são associados aos significados sociais anteriormente analisados, já que os sentidos pessoais se constituem pela objetivação de cada sujeito a tais significados. Como aponta Luria:

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (Luria, 1986, p.45).

Sendo assim, na palavra, e junto ao seu significado, “[...] existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração do significado, a separação, dentre os enlaces possíveis presentes na palavra daquele sistema de relações que é atual no momento dado” (Luria, 1986, p. 46). Considerando essa elaboração teórica, já identificamos, na seção anterior, que os significados sociais da escola, da atividade de estudo e do Ensino Médio são generalizações relacionadas à importância que o estudo tem socialmente, à possibilidade de obter melhores condições de vida, como por exemplo um trabalho melhor, além da contradição elencada pela desvalorização do estudo em detrimento do trabalho, significados relacionados aos fracassos escolares e à culpabilização do professor, como também significados que dizem respeito à sociabilidade e à possibilidade de diversão.

A partir de nosso capítulo teórico, consideramos que os significados sociais das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens estão relacionados a um currículo marcado por interesses neoliberais. Nesse contexto, a flexibilização é um pressuposto fundamental que se materializa pela fluidez e o esvaziamento de conhecimentos científicos, questões que são fundamentadas pelo discurso de que, dessa forma, o aprender faz sentido para o aluno, atendendo às suas condições objetivas imediatas de vida e instaurando um ideal de protagonismo estudantil.

Resta-nos, portanto, analisar essa reelaboração individual dos significados sociais, o que chamamos, de acordo com Leontiev (2004; 2021), de sentidos pessoais. Para tanto, delimitamos como abstração essencial a análise dos motivos e das ações de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens.

Essa abstração é elencada como a mais essencial já que para compreender o sentido é necessário investigar a atividade do ser humano, identificando o motivo que o incita a agir, em outras palavras, é aquilo que impulsiona o sujeito a realizar a atividade (Leontiev, 2004). Ao identificar o motivo, analisaremos se as ações que compõem essa atividade estão relacionadas, ou não, aos motivos. Leontiev (2004) explica essa relação:

[...] este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (Leontiev, 2004, p. 103).

Dessa forma, o sentido pessoal se estabelece pela relação entre motivo e objetivo da ação, e não da coincidência entre eles. Entretanto, quando essa relação não é vivenciada pelo sujeito, o sentido pessoal pode ser supérfluo, alienado, ainda que a atividade continue a ser realizada. Assim, ainda que o motivo da atividade e o objetivo da ação não coincidam, o

sentido pessoal é constituído quando o sujeito estabelece relação entre aquilo que o impulsiona a agir e o resultado imediato das ações.

De pronto, precisamos fazer uma ressalva importante. Como já ressaltado no capítulo dos procedimentos metodológicos, vislumbramos, como um dos instrumentos de geração de dados, realizar a observação do desenvolvimento das aulas das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, entretanto, isso não foi possível. Portanto, a nossa análise das ações de estudo desenvolvidas nesse contexto estão limitadas aos relatos dos próprios alunos participantes desta pesquisa.

Primeiramente, devemos lembrar que, na Área de Linguagens, havia duas Trilhas que, teoricamente, poderiam ser escolhidas pelos alunos. A que foi cursada por todos os participantes desta pesquisa foi a de “Produção Cultural” a qual propõe o desenvolvimento de processos criativos que possibilitem compreender as formas de criação, circulação e consumo da cultura nos diversos âmbitos sociais, contribuindo, assim para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, para o entendimento de seus contextos de vida e para o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e sensível.

Quanto à possibilidade de escolha proferida pelo Currículo, podemos identificar uma contradição que se apresenta entre o currículo e a vivência escolar. Essa questão diz respeito a uma das ideias propagadas pelo Novo Ensino Médio:

Caberá às unidades escolares, quando do planejamento de cada ano letivo, realizar um processo de escuta diagnóstica que viabilize a coleta dos indicativos sobre os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento que os estudantes desejam cursar. Registra-se, aqui, o papel central da escola no sentido de ofertar um rol de CCEs e trilhas de aprofundamento que permitam atender aos anseios, expectativas, interesses e aspirações daqueles que integram o seu público, aproximando-se, assim, de sua realidade (Santa Catarina, 2021, p. 95).

Apesar disso, os participantes relataram que na escola a realidade se realizou de forma diferente:

**Como foi o processo de escolha das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens?** - Na verdade foi uma **bagunça**, a gente recebeu várias pra gente poder escolher, eu lembro do dia a diretora veio na turma, inclusive se não me engano, para falar por que de tantas, não lembro quantas eram, **pode escolher só algumas, só poucas, porque nós não tínhamos espaço [...] foi uma briga entre a turma, porque todo mundo queria uma trilha diferente, aí não dava.** (Excerto 17 da entrevista com Bernardo).

Mas não foi bem aquilo que a gente escolheu, entendeu? **Foi o que a escola pôde** (Excerto 57 da entrevista com Pietro).

**Porque deu pra ver que teve bastante gente que fez uma escolha e não foi aquilo que ela escolheu.** E daí ali meio que teve que aturar aquilo que os outros escolheram, entendeu? (Excerto 64 da entrevista com Pietro).

Esses excertos nos demonstram que, embora o currículo sustente a ideia dos significados sociais dispostos pelo Novo Ensino Médio que abarcavam o protagonismo juvenil a partir da possibilidade de escolhas, isso não é concretizado na prática escolar. Dessa forma, vemos expressar-se a disparidade e a contradição entre o vislumbrado e o executado, o que é explicado por Fávero *et al.* (2023):

Embora a flexibilização e a liberdade de escolha tenham sido difundidas com mantras de um processo intenso de participação, na materialidade da REM [Reforma do Ensino Médio], elas figuram como uma forma falaciosa de produzir uma narrativa sedutora e entusiasmante, mas que, quando submetida ao crivo da crítica, se revela como um perverso processo de indução e acomodação às políticas neoliberais (Fávero *et al.*, 2023, p. 12).

Diversos aspectos convergem para essa impossibilidade de uma escolha, tais como a falta de recursos de que dispõe a escola. Além disso, diante de uma heterogeneidade de sujeitos, em que cada um deseja cursar uma trilha diferente, seriam necessários mais professores capacitados, mais infraestrutura etc. O estudo de Fávero *et al.* (2023), realizado com gestores escolares, também levanta algumas causas dessa impossibilidade, dentre elas, a dificuldade dos professores de realizar seu trabalho com os Itinerários Formativos devido à falta de recursos. Soma-se a isso o excesso de trabalho dos docentes, ligado a baixos salários e a jornadas ampliadas, e, por fim, o fato de uma parcela dos estudantes ser significativamente excluída dos Itinerários de sua preferência pois, em grande parte dos municípios do Brasil, há apenas uma escola de Ensino Médio, com turmas únicas e/ou número reduzido de alunos, o que acaba limitando a possibilidade de diversas ofertas.

Diante dessas condições, a suposta liberdade de escolha converte-se em mecanismo de precarização do trabalho docente e de restrição, aos alunos, ao conhecimento historicamente produzido. A partir disso, podemos dizer, ainda **inicialmente**, que o **motivo** que engendra a participação nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens é **extrínseco**, pois não fez parte de uma escolha consciente e sim, tido mais como uma obrigação, dentro das possibilidades de oferta da escola. Portanto, não havia um motivo eficaz gerador de sentidos pessoais para o estudo, logo, trata-se de um *motivo apenas compreendido* pelos estudantes.

Como consequência, já que a participação nesse Itinerário Formativo das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens não foi uma escolha propriamente dita, assim como

se afirmava no documento do currículo, percebe-se a não produção de sentido relacionado à escolha do que cursar como Itinerário.

Como exposto no Currículo Base do Território Catarinense, o objetivo relacionado à parte flexível do currículo era “produzir novos sentidos e significados aos estudantes, bem como o de favorecer o protagonismo juvenil na realização das escolhas dos Itinerários Formativos em conformidade com seus projetos de vida” (Santa Catarina, 2021, p. 13). Apesar desse ideal, o encadeamento de lacunas demonstra que isso não se efetivou para todos os sujeitos, pois os sentidos se constituem na relação entre atividade de estudo e motivos (Leontiev, 2004). Observemos:

**E você sentia que essas atividades, as que eram desenvolvidas nas trilhas, tinham algo a ver com você, com os seus interesses, com a sua vida pessoal, com os seus planos?** – Não, com os planos não, mas foi algo **divertido** de fazer algumas delas (Excerto 60 da entrevista com Pietro).

**De alguma forma, essas atividades desenvolvidas nas trilhas te ajudaram a pensar no seu futuro?** - Sim, em como precisa mudar a escola (Excerto 62 da entrevista com Pietro).

**No teu futuro pessoal?** – No meu futuro pessoal acho que não, porque eu creio que o meu português é razoavelmente bom, sabe? (Excerto 64 da entrevista com Pietro).

**Essas atividades tinham algo a ver com teus interesses, te ajudaram a pensar no teu futuro, digamos, fazer escolhas sobre o teu trabalho?** – Acho que nesse caso não, acho que não, talvez, só que eu acho que pensando, então... mas tipo... deu pra ver, por exemplo, se eu gosto disso, então nesse quesito, talvez ajudou a entender algumas coisas (Excerto 83 da entrevista com Gabriel).

Os relatos de Pietro e Gabriel demonstram que as atividades realizadas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens não se conectaram aos seus projetos pessoais ou profissionais. Apesar de algumas atividades serem reconhecidas como *divertidas* ou capazes de provocar reflexões críticas sobre a escola como instituição, essas experiências não se transformaram em razões efetivas para o estudo, mantendo-se limitadas a um nível de interesse superficial.

A falta de conexão entre as ações sugeridas e as demandas formativas dos sujeitos demonstra uma desconexão entre o significado social dado às Trilhas, aquele visto como um espaço de escolha e protagonismo, e o sentido pessoal realmente gerado. Identificamos, a partir desses excertos, que o motivo de realização das atividades das Trilhas, além de uma obrigação do currículo, esteve também, para esses jovens, aliado a uma ideia de diversão, o que resgata o significado social da escola como possibilidade de diversão analisado

anteriormente, portanto, externo ao desenvolvimento da atividade humanizadora, mas que ainda pode se constituir como motivo para o estudo.

Por outro lado, os outros dois participantes, Bernardo e Davi, que, no momento da entrevista, cursavam, respectivamente, Educação Física e Direito, relataram que as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens despertaram interesse, mobilizando um motivo efetivo para o estudo:

**Você sentiu que essas atividades tinham algo a ver contigo, com os seus interesses, com a vida, de que forma?** - Sim, eu peguei pra fazer o trabalho da Arena C, por causa dos esportes, eu já queria ser professor de educação física. (Excerto 22 da entrevista com Bernardo).

**Você acha que as atividades das Trilhas tinham algo a ver contigo, com teus interesses?** – Sim, de linguagens era a que eu mais gostava. (Excerto 36 da entrevista com Davi).

**As aulas da trilha foram muito boas, muito muito boas, ali que eu descobri que eu queria fazer Direito,** ali que eu descobri porque a minha ideia era totalmente diferente para fazer Farmácia, eu falei não, opa, aqui que eu quero e entrei e foi a melhor escolha que eu fiz na vida. (Excerto 38 da entrevista com Davi).

Explicando essa questão com base em Leontiev (2004), esse é um processo no qual os significados dispostos foram apropriados pelos estudantes, convertendo-se em sentido pessoal para o estudo, tendo relação com seus processos formativos. Dessa forma, as Trilhas ocuparam um lugar relacionado com a personalidade desses sujeitos, articulando significados e sentidos.

No caso de Bernardo, identificamos que uma das ações de estudo materializada a partir de uma visita ao estádio de futebol de sua cidade possibilitou um diálogo direto com suas intenções formativas futuras. Ressaltamos que o interesse pelas atividades da Trilha está vinculado a um motivo anteriormente estabelecido, que é o interesse pelos esportes e o desejo de tornar-se professor de Educação Física, logo, corresponde a seu motivo de se preparar para a faculdade. Nesse caso, a opção pela atividade escolar relacionada ao estádio esteve ligada aos motivos da atividade de estudo, o que funcionou como mediação para a objetivação desse motivo, conferindo sentido pessoal intrínseco para essa atividade.

De modo semelhante, Davi expressa afinidade pela área de Linguagens. A vivência na Trilha foi efetiva a ponto de reorientar o processo formativo do sujeito; ao afirmar que foi nesse momento que decidiu cursar Direito, evidenciamos um motivo efetivo para o estudo nas Trilhas.

Destacamos o trabalho realizado nas Trilhas cumprindo, em partes e em determinadas condições, um de seus objetivos dispostos pelo currículo, na medida em que dialogou com os

interesses desses dois jovens e teceu relações com seus anseios futuros. Dessa forma, há a transformação dos motivos iniciais, apenas compreendidos, para motivos efetivos.

Mas, se considerarmos esses dois casos, em que há motivos efetivos para o estudo para uns (Bernardo e Davi) e não para outros (Pietro e Gabriel), identificamos que tal diferença não pode ser considerada exclusivamente pelas disposições individuais dos sujeitos. Uma das dimensões que contribuem para essa questão reside nas dificuldades de oferta das Trilhas e nos processos que envolvem a real efetivação desse currículo nas escolas.

Para que fosse possível uma real e coerente escolha pelos estudantes, primeiramente, seria necessário garantir a oferta de, pelo menos, uma Trilha em todas as áreas do conhecimento, ampliando, dessa maneira, as possibilidades de mediação entre as atividades de estudo e os motivos dos estudantes. Contudo, mesmo essas condições não seriam sinônimo de produção de sentidos pessoais ao estudo, haja vista que a constituição dos motivos não está alicerçada apenas em uma possibilidade de liberdade de escolha, mas sim, da qualidade da mediação pedagógica.

Outrossim, é preciso problematizar os limites de um currículo baseado nessa flexibilidade e fluidez de conteúdos que desconsidera os saberes científicos importantes para a formação da consciência. Conforme adverte Ramos (2011) a partir do pensamento de Saviani (1985),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e, portanto, tem a ver com o problema da ciência e esta é o ponto de partida para a estrutura do currículo. Mas o acesso ao saber científico pode não se constituir em interesse para os estudantes. Abandonar-se-ia, então, a precípua finalidade da escola para se promover outras atividades que despertem maior interesse dos estudantes? A negativa a esta pergunta vem acompanhada do pressuposto de que é papel da escola também educar os interesses dos estudantes (Ramos, 2011, p. 782).

Dessa forma, concordamos com Ramos sobre, como já falamos anteriormente, o papel da escola de atuar na transformação dos motivos. Ainda que o acesso ao saber científico historicamente constituído não se alicerce como sentido para o estudo e não corresponda aos interesses imediatos dos estudantes, é crucial que a escola não abdique de sua função social e formativa em detrimento de conhecimentos meramente atrativos para os alunos, ao contrário, cabe à escola educar a formação de motivos intrínsecos para esse aprendizado significativo.

Tendo apresentado os motivos de realização das atividades de estudo das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, devemos, além disso, considerar as **ações de estudo** que orientam tal atividade. Para Leontiev (2004), as ações têm relação com os objetivos a

serem atingidos, dessa forma, uma mesma atividade pode realizar-se por intermédio de diferentes ações, cada qual orientada a um objetivo específico.

Para elucidar essa questão, Leontiev (2004) recorre ao exemplo da caça primitiva coletiva. Nesse meio, a atividade coletiva é a caça, que se desenvolve pelo motivo de satisfazer determinadas necessidades, tais como a alimentação e o vestuário. Entretanto, o que o autor destaca é que o papel desempenhado por cada sujeito no interior dessa atividade não se relaciona necessariamente com esse motivo, por exemplo, o batedor realiza a ação de assustar e direcionar a caça aos outros caçadores, o resultado dessa ação, por si só, não satisfaz a necessidade inicial de garantir alimento e vestuário, porém adquire sentido no interior da atividade coletiva pois está relacionada ao motivo geral da caça.

Dessa forma, com este exemplo, Leontiev (2004, p. 82) destaca que “chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem”. Quando analisamos o desenvolvimento das ações de estudo, conforme os relatos dos participantes, consideramos, primeiramente, que o motivo de cursar as Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens foi extrínseco, tido como uma obrigação curricular.

Essas atividades foram materializadas por intermédio de ações de estudo orientadas por objetivos conscientes; destacamos, por exemplo, a atividade da visita aos locais culturais, bem como a realização de entrevistas com os responsáveis de cada local visitado para obter informações, gravação de vídeos, produção de uma apresentação final e a apresentação final.

De acordo com o relato dos participantes acerca do desenvolvimento das aulas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, as atividades de estudo foram organizadas de modo planejado e envolveram diferentes experiências culturais. Sobretudo, tais atividades ultrapassaram os muros da escola, pois consistiam em visitas a locais e manifestações culturais da cidade, como bibliotecas, centros culturais, escolas de arte e arenas de futebol.

**Como essas atividades foram desenvolvidas?** – Muitas delas a gente foi viver a cultura em si. **Eu achei interessante porque a gente não saía muito da escola.** Era sempre ali, sentadinho na carteira, vendo no projetor a imagem e tentando decifrar o que tava na imagem (Excerto 19 da entrevista com Bernardo).

Nesse caso em que Bernardo faz a contraposição entre as formas tradicionais de ensino e aprendizagem com o que foi vivenciado nas aulas das Trilhas de Produção Cultural, ele demonstra que não apenas uma alteração metodológica, mas a reorganização da atividade de estudo, a qual passa a considerar a interação com a realidade cultural, se mediada de

maneira eficaz, interfere também no motivo de realizar a atividade e, conseqüentemente, em seus sentidos.

Questionamos Bernardo acerca do desenvolvimento das atividades, propondo que explicasse mais acerca do que significava *viver a cultura em si*, para que, dessa maneira, pudéssemos aprofundar nosso entendimento acerca das ações de estudo realizadas. A partir disso, depreendemos que os estudantes foram organizados em grupos, ficando cada um responsável por investigar um determinado espaço cultural da cidade, os quais foram visitados por todos os alunos e professores responsáveis pela turma. Como forma de registro, realizaram entrevistas, produziram vídeos e elaboraram roteiros que culminaram em um projeto final significativo por meio de apresentações à comunidade escolar, nas quais os estudantes socializaram os resultados de suas investigações.

A gente foi dividido em grupos e **cada um ficou responsável por um lugar cultural da cidade**. Daí a gente fez **entrevistas, organizou roteiros e por fim apresentamos na escola para todos os alunos os resultados**. (Excerto 20 da entrevista com Bernardo).

Resgatando a atribuição dos motivos para o estudo analisada na seção anterior, temos que para Bernardo os motivos para estudo estavam relacionados à importância social do estudo, como apropriação de significados sociais, mas também estavam relacionados à preparação para a faculdade (de Educação Física) e ao interesse pelos esportes. Nesse sentido, as ações de estudo desenvolvidas na Trilha de Produção Cultural, citadas acima, corresponderam a esses motivos.

Esse mesmo movimento é reforçado por Davi no excerto 37 a seguir:

**Essa foi uma trilha muito boa, me chamou muita atenção porque a gente até elaborou um vídeo ali para falar...** e fomos em vários lugares para gravar para dar uma apresentação aqui na escola, **foi muito boa muito, muito bom mesmo**. (Excerto 37 da entrevista com Davi).

Observamos aqui a reiteração de Davi sobre sua opinião sobre as atividades desenvolvidas nessa Trilha de Produção Cultural. Ele cita a ação de produzir o vídeo e a apresentação para a comunidade escolar, isso demonstra que as ações estiveram relacionadas a objetivos conscientes para os alunos e foram conectadas com esse motivo de compreender aspectos acerca de sua própria cultura.

Quando articulamos esse excerto aos demais relatos de Davi anteriormente analisados, observamos que aqueles significados sociais da importância do estudo no desenvolvimento

psíquico e os motivos genuínos citados por ele para a aprendizagem são concretizados aqui de uma maneira bastante afetiva para o estudante.

Ainda, apresentamos o relato do participante Gabriel quanto a sua experiência com as ações de estudo desenvolvidas na Trilha de Produção Cultural:

**Quais atividades vocês desenvolveram nessas trilhas?** – Essa trilha, em particular, foi... **acho que foi a melhor, foi bem interessante porque a gente foi visitar vários lugares culturais da nossa cidade**, então foi na biblioteca, a gente foi na Nossa Maloca, na Arena C., **foi bem interessante, bem legal. Essa trilha eu acho que foi uma coisa que agregou mesmo**, essa trilha de produção cultural (Excerto 80 da entrevista com Gabriel).

O participante Gabriel enfatiza, assim como os demais, o aspecto positivo da vivência na Trilha, destacando as ações de estudo realizadas. Ao declarar que a trilha “foi a melhor” e que “agregou mesmo”, o aluno valoriza a experiência principalmente com base nas atividades realizadas. Sua fala mostra que o interesse despertado estava muito ligado à oportunidade de sair do ambiente escolar tradicional e ter contato direto com manifestações culturais concretas, o que deu às atividades um caráter atraente e significativo do ponto de vista vivencial.

Entretanto, os motivos apresentados por Gabriel para ir à escola e se envolver nas atividades de estudo não estão diretamente relacionados ao conteúdo da Trilha de “Produção Cultural”. Como mencionado na seção anterior no excerto 75, seus motivos estavam principalmente ligados ao fato de que o Ensino Médio estava chegando ao fim, ao desejo de aproveitar esse tempo com os amigos e à expectativa de adquirir conhecimentos que o ajudassem a lidar com as dúvidas sobre o futuro. Assim, os motivos são principalmente sociais e existenciais, e não relacionados ao estudo dos conteúdos culturais propostos.

Ao destacar reiteradamente o caráter positivo dessas ações de estudo, identificamos, de acordo com Leontiev (2021), as emoções funcionando como sinais internos que refletem “as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou possível sucesso de realização da atividade do sujeito que responde a esses motivos” (Leontiev, 2021, p. 216). Essa constatação configura-se como um indício de que as ações de estudo puderam corresponder às necessidades do sujeito, ainda que não fossem inicialmente formuladas como motivo.

Nesse contexto, a ênfase constante de Gabriel no aspecto positivo da experiência sugere que, ao longo da atividade, houve uma transformação nos seus motivos. Embora os motivos iniciais, conforme analisado anteriormente, não estivessem diretamente relacionados a interesses formativos específicos na área de Linguagens, as ações realizadas na Trilha

permitiram a atualização desses motivos, gerando uma experiência emocional positiva em relação à atividade como um todo. Essa experiência indica que o foco da atividade, o conhecimento cultural e a interação com espaços culturais da cidade, começou a atender, pelo menos em parte, às demandas do aluno, mesmo que essas não tivessem sido inicialmente apresentadas como razões para o estudo.

Outra questão que diz respeito às ações desenvolvidas nas Trilhas de Produção Cultural é o próprio processo e resultado da atividade de estudo que esteve consciente para os estudantes. Essa questão é detalhada por Gabriel:

Eu acho que houve um diálogo entre os professores, eles conversaram e **propuseram esse projeto final, que era fazer um vídeo de cada grupo**. Então tinha um espaço que ia fazer. Então, por exemplo, **meu grupo tava focado na biblioteca e na escola de artes, então a gente fazia um vídeo mostrando como funcionava lá. Então quando a gente foi visitar esses espaços, a gente gravou e entrevistou as pessoas mostrando pra falar sobre o que estavam vivendo. E no final a gente montou a sala, ficou bem legal**, a gente fez a sala preta, toda preta, e fez como se fosse um cinema, então a gente chamava as outras turmas pra vir assistir o nosso vídeo, daí tava todos os vídeos juntos no mesmo vídeo. E as pessoas assistiam, achavam bem legal, tudo, até pipoca. **Teve algum ponto final assim pra a gente estar focando, então foi legal isso, ter um ponto que tu tinha que fazer, sabe? Então não é só tipo uma trilha, faz isso, faz isso, mas não tem chegar, então a gente tinha um projeto final** (Excerto 81 da entrevista com Gabriel).

Como já descrevemos, uma das atividades desenvolvidas nessa trilha, e que estamos analisando aqui, diz respeito ao conhecimento da cultura local a partir de visitas guiadas a espaços culturais da cidade. Estando o grupo de Gabriel responsável por pesquisar acerca da biblioteca e da escola de artes, as ações realizadas foram a entrevista e as produções audiovisuais para explicar características e funcionamento destes locais.

Por fim, os alunos de todos os grupos realizaram a organização de uma sala de aula na escola, deixando-a característica a um cinema e, assim, criaram um espaço criativo para compartilhar os resultados dessa atividade com a comunidade escolar. O que podemos depreender a partir disso é que as ações de estudo desenvolvidas estiveram conectadas a um resultado final vislumbrado pelos alunos, fato que foi crucial para despertar o interesse e engajamento dos alunos durante todo o processo.

Quando consideramos que os significados sociais identificados a partir dos relatos anteriores de Gabriel estiveram relacionados a uma ideia de diversão, de certa forma isso foi concretizado aqui. Entretanto, ao resgatar os motivos para o estudo, Gabriel apontou que era a questão de estar terminando a Educação Básica e o fato de ir para a escola para socializar com os colegas, assim, percebemos que esses motivos não correspondem às ações desenvolvidas

Porém, apesar de não termos conseguido observar o desenvolvimento dessas aulas, o que nos ajudaria a falar com mais propriedade, podemos dizer, dentro de nossos limites de pesquisa, que temos um indício de que a forma de condução dessas ações de estudo transformou o motivo inicialmente extrínseco em motivo para aprendizagem. Depreendemos que, do modo como a ação foi conduzida, ela teve papel fundamental na atribuição do sentido da atividade de estudo, o motivo pode ter se transformado em motivo gerador de sentidos para o estudo.

Na pesquisa de Asbahr (2017), ações como essa aparecem como “ações de transformação”, as quais são geradoras de motivos de aprendizagem. Segundo a autora, inicialmente, essas ações podem não corresponder aos motivos de aprendizagem, mas é sua execução que produz esses motivos que se relacionam aos interesses dos sujeitos.

Nesse sentido, de acordo com Leontiev, “devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações (Leontiev, 2004, p. 95).

Por fim, faremos algumas considerações acerca de nossa análise dos motivos e das ações de estudo desenvolvidas nas Trilhas de Produção Cultural. Primeiramente, constatamos as contradições entre currículo e vivência escolar; a ênfase dada ao currículo, às possibilidades de escolha e ao protagonismo estudantil, na verdade não esteve alinhada aos interesses pessoais e profissionais dos estudantes.

As ações de estudo, nos casos de Bernardo e Davi, que já tinham interesses alinhados à área de Linguagens, atuaram como mediações que fortaleceram e consolidaram motivos para a aprendizagem, transformando-as em motivos eficazes e que geram sentido pessoal para o estudo. Mesmo no caso de Gabriel, em que os motivos iniciais não estavam ligados à atividade de estudo, as evidências sugerem que a estruturação das ações, com metas definidas, conclusão do trabalho e participação coletiva, facilitou o surgimento de motivos relacionados ao aprendizado.

Diante da relação entre motivos, ações e sentidos analisados nesta seção, e considerando também as relações dos significados é preciso sistematizar sistematizar

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RETORNO AO CONCRETO: SÍNTESE DOS SENTIDOS PESSOAIS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

Tendo estabelecido como objetivo principal desta pesquisa investigar os processos de atribuição de sentidos pessoais por estudantes egressos do Ensino Médio às atividades de estudo relacionadas às Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, passamos agora às nossas considerações finais. Nosso desafio com esse capítulo de fechamento e síntese é elevar os dados em sua singularidade ao concreto pensado por intermédio da relação dialética entre singular - particular - universal.

Nesta pesquisa, tivemos como singular os relatos dos participantes quanto às atividades de estudo realizadas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Em diálogo com os pressupostos teóricos (Marx, 2003; Kosik, 2011; Martins; Pasqualini, 2015), compreendemos que esse singular é o nível da aparência fenomênica do objeto e não nos revela sua essencialidade concreta. Para tanto, é na relação com a particularidade, como a mediação explicativa da singularidade, que se torna possível ultrapassar o imediatismo fenomênico.

Em nosso caso, a particularidade, como expressão do universal no singular, pode ser compreendida pelo desenvolvimento das formas de atividade de estudo a partir do Currículo do Novo Ensino Médio, conforme análises contempladas nas seções 6.2 a 6.4. As condições concretas de existência dos participantes, que são mediatizadas por questões de classe, pela necessidade do trabalho precoce, pela precarização do ensino, pelas lacunas estruturais da escola pública e pelas determinações do Novo Ensino Médio, configuram-se como um conjunto de relações sociais que condicionam a atividade de estudo. Essas particularidades revelam que os sentidos pessoais não emergem da vontade individual dos estudantes, tampouco de suas disposições subjetivas isoladas, mas da relação contraditória entre motivos, ações e condições objetivas de realização dessa atividade.

Essa particularidade compõe a universalidade, a qual diz respeito às contradições entre a forma idealizada em que a atividade de estudo é materializada pelo currículo e a vivência dos alunos dentro de um Estado capitalista, que cria e limita condições para a atribuição de sentidos ao estudo.

Considerando esse movimento, inicialmente, realizamos um estudo teórico de compreensão do Ensino Médio em sua historicidade e singularidade no estado de Santa Catarina. Constatamos que, em meio às mudanças incessantes no currículo, não há um projeto educativo sólido e efetivo, o que contribui para o esvaziamento do papel humanizador da

escola. Isso se ilustra, principalmente, nesta pesquisa, pela descontinuidade das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens.

Em seguida, realizamos a pesquisa empírica com quatro alunos egressos do Ensino Médio. A análise foi organizada em **três momentos**: 1) *descrição e organização dos dados a partir de recorrências significativas*; 2) *abstrações em categorias de análise*; 3) *retorno ao concreto com a explicação do fenômeno observado*. No momento 1, mobilizamos nossos dados empíricos e apresentamos ao leitor a maneira pela qual os organizamos para posterior análise que foram baseadas nos eixos das entrevistas.

No segundo momento, *abstrações em categorias de análise*, delimitamos como movimentos analíticos os próprios eixos que nortearam as entrevistas e pelos quais separamos os dados em recorrências, a saber: 1) *A apreensão das condições concretas de existência do participante*; 2) *As significações do Ensino Médio e os motivos da atividade de estudo*, e 3) *As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos*.

Ao considerarmos o primeiro eixo, elegemos como categorias analíticas a *família*, a *relação estudo-trabalho* e o *aumento da carga horária do Ensino Médio* como fundamentais para iniciar a apreensão das condições concretas de vida dos participantes. Sobre a família, identificamos a presença de um significado social da atividade de estudo relacionado a sua importância e que é reproduzido pelos participantes da pesquisa. Estudar, para a maioria dos jovens, é encarado por sua importância social, geralmente associada ao futuro, do mesmo modo, para a classe trabalhadora, o estudo parece ser uma das poucas possibilidades de garantir estabilidade social.

O que caracteriza a categoria analítica *estudo-trabalho* é que esta é uma síntese das contradições entre as atividades de estudo e de trabalho, historicamente determinada pelas condições objetivas de vida dos participantes. Nesse sentido, os relatos evidenciam o esforço em conciliar ambas atividades, o que nos apontou para as tensões que incidem sobre o modo como o estudo é vivido.

Em sua essência, o movimento identificado na relação *estudo-trabalho* é de que o trabalho é impulsionado e imposto pela estrutura social e pelo modo de produção atual, que exige uma conciliação precoce com o estudo como condição para uma parte específica da juventude. São expressões das determinações históricas e sociais que atravessam o desenvolvimento humano na sociedade capitalista. A impossibilidade de muitos adolescentes vivenciarem plenamente a atividade de estudo como eixo organizador de seu desenvolvimento revela os limites estruturais impostos por um modo de produção que subordina a formação humana às necessidades imediatas da reprodução da força de trabalho.

Nessa relação, identificamos a expressão de um movimento marcado pela responsabilização individual e pela meritocracia. Isso se concretiza nas formas de conciliação entre estudo e trabalho frequentemente entendidas pelos estudantes como uma necessidade que exige “dar um jeito”. Esse movimento revela a internalização do discurso hegemônico do neoliberalismo que desloca para o indivíduo as responsabilidades de sucesso ou insucesso, questões que são, em sua essência, estruturais e socialmente produzidas em uma sociedade capitalista.

Essa complexa relação demonstra, em diálogo com a pesquisa de Pereira (2024), que, adolescentes brasileiros, filhos da classe trabalhadora, tendem a valorizar mais a atividade de trabalho do que a relação com os estudos. Aparentemente, esse aspecto pode ser considerado uma escolha tomada pela própria desvalorização do conhecimento escolar, mas, na verdade, é também fruto de determinações sociais objetivas da vida, em que o trabalho possui sentido imediato ligado às condições de sobrevivência, as quais conduzem a esse direcionamento.

Do mesmo modo, a categoria *aumento da carga horária* evidencia que a reestruturação curricular, assim como implementada pelo Novo Ensino Médio, incide diretamente sobre as condições concretas de vida dos estudantes da escola pública. Sobretudo impacta aqueles pertencentes à classe trabalhadora como era o caso dos participantes desta pesquisa.

Apesar do aumento da carga horária, constatamos um esvaziamento da Formação Geral Básica. Além disso, a não efetivação do quarto ano para o ensino noturno e a substituição de parte da carga horária por atividades remotas e desprovidas de mediação pedagógica sistemática evidenciam a contradição entre o discurso oficial de ampliação das oportunidades educativas e a realidade concreta da formação oferecida no Ensino Médio. Dessa forma, longe de garantir maior aprofundamento dos conhecimentos com aumento da carga horária, tais medidas contribuíram para a superficialização do ensino, produzindo lacunas formativas e frustrando expectativas dos estudantes.

Já na análise das significações do Ensino Médio e dos motivos da atividade de estudo, realizada na seção 6.3, evidenciamos, novamente, que os significados sociais do estudo e acerca do Ensino Médio estão arraigados, novamente, a uma certa cristalização difundida sobre a importância de estudar, além da preparação para o Ensino Superior, ou trabalho. Mas, também, de forma contraditória, evidenciamos um significado que se constitui historicamente de precarização da escola, a qual passa a ser vista como um espaço que não garante condições de desenvolvimento humano consciente.

Alguns desses significados são também incorporados como motivos da atividade de estudo. Dessa forma, classificamos nossos dados, de acordo com Leontiev (2004), tanto em motivos *eficazes*, relacionados à aprendizagem e ao interesse genuíno pelo conhecimento; quanto em *apenas compreendidos*, os quais são externos ao processo de estudo, mas que podem ser transformados em motivos para a aprendizagem.

Dentre os *motivos eficazes* encontramos a relação intrínseca com a aprendizagem, a preparação para o Ensino Superior como meio de prosseguimento dos estudos e desenvolvimento do saber. Apesar disso, a escola não tem criado condições objetivas para abarcar esses significados e transformá-los em aprendizagem efetiva, fato que contribui para o esvaziamento de sentidos relacionados ao estudo. Já os *motivos apenas compreendidos* foram o estudo como preparação para o trabalho e também a possibilidade de socialização com os colegas e a diversão.

Todo esse percurso pavimenta nossa análise de sentidos das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Nesse caminho, na seção 6.4 elencamos como primeira contradição que influencia na atribuição de sentidos o fato de que o *protagonismo* e o *fazer sentido para o aluno*, teoricamente relacionados com a possibilidade de escolha de Itinerários Formativos, não se efetivaram concretamente. Consequentemente, os motivos iniciais para cursar a trilha de “Produção Cultural” da Área de Linguagens foram, majoritariamente, extrínsecos e conectados a exigências curriculares.

Apesar disso, nossos dados apontaram que dois estudantes, por já possuírem afinidade com a Área de Linguagens, conseguiram estabelecer relações de sentido efetivo com as atividades. Porém, esse diálogo não foi homogêneo, nem se articulou de forma consistente ao projeto formativo e aos interesses dos outros dois estudantes, o que já evidencia os limites do currículo.

No entanto, ao analisarmos a relação *motivo e ação de estudo*, constatamos que, embora o motivo inicial tenha sido extrínseco, não havendo correspondência direta entre este e as ações de estudo, foi possível depreender a transformação de tal motivo. Isso se deve ao fato de que havia estudantes com interesse inicial pela área de Linguagens e mesmo aquele que inicialmente não demonstrava essa afinidade pôde atribuir sentido à atividade de estudo desenvolvida na Trilha de “Produção Cultural”. Tal fato demonstra a complexidade da atividade humana, em que, dependendo das condições de realização e mediação, motivos podem ser transformados e sentidos serem atribuídos.

De uma maneira geral, ao relacionarmos os motivos da atividade de estudo, conforme especificado na seção 6.3 (a aprendizagem, a preparação para o Ensino Superior e para o

trabalho, a socialização e a diversão), identificamos que as atividades desenvolvidas nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens, especificamente na Trilha de “Produção Cultural”, corresponderam em partes aos desejos formativos de dois participantes quanto à aprendizagem e à preparação para a continuidade dos estudos e posterior ingresso no Ensino Superior. Houve também a transformação dos motivos extrínsecos, como a sociabilização e a diversão, que operaram como engajamento na criação de sentidos e interesse pela Trilha.

Considerando que o singular é a síntese de múltiplas determinações, buscamos compreender aquelas que são essenciais ao processo de atribuição de sentido pessoal às atividades das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens. Isso significa demonstrar como o universal se particulariza nessa relação singular (Pasqualini, 2015), desvelando, assim, um processo que não é único, mas é uma das dimensões do ensino público brasileiro.

Nesse sentido, identificamos que as determinações relacionadas à família, ao tempo disponível para o estudo, à relação entre estudo e trabalho e aos significados sociais atribuídos à escolarização, bem como todas as demais dimensões analisadas nesta pesquisa e que são historicamente configuradas pelo currículo do Ensino Médio, constituem mediações particulares. Tais mediações, ao se expressarem nas trajetórias singulares dos estudantes, evidenciam os limites concretos da escola pública em assegurar condições objetivas para a efetivação de sentidos para a atividade de estudo.

É por intermédio dessas mediações que o universal, expresso nas contradições do currículo do Ensino Médio na sociedade capitalista, particulariza-se e se realiza no singular, permitindo compreender como os sentidos pessoais atribuídos às Trilhas de Aprofundamento se constituem de forma contraditória, tensionados entre o vivido nas condições concretas de existência e o vislumbrado como promessa formativa.

Chegamos à conclusão de que tais sentidos se constituem no interior da relação dialética entre motivos, ações de estudo e significados sociais historicamente produzidos, assumindo um caráter por vezes relacionado com a aprendizagem, por outras, extrínseco a esta. Ainda assim, a análise também evidenciou que, sob determinadas condições, as Trilhas operaram como mediações relevantes para a transformação dos motivos. Nos casos em que houve aproximação entre os conteúdos trabalhados, os interesses dos estudantes e seus projetos futuros, observamos a emergência de motivos mais eficazes para o estudo, inclusive entre aqueles estudantes que inicialmente não demonstravam afinidade com a área de conhecimento da Trilha. Esse dado revela um potencial formativo que diz respeito à forma de condução e à mediação pedagógica, especialmente quando as ações de estudo são organizadas com objetivos claros e favorecem a participação coletiva.

No entanto, esse potencial ainda é restringido pelas inconsistências estruturais do currículo e pelas condições reais de sua execução, o que impede que essa mudança dos motivos se torne a base da atividade de estudo no Ensino Médio. Problematizamos a realização desse currículo do Novo Ensino Médio como uma forma de atender ao que é do âmbito do pragmatismo, da flexibilidade, do protagonismo, da meritocracia e da individualização. Além disso, o rearranjo curricular associado à ampliação da carga horária revelou um processo de esvaziamento da Formação Geral Básica, percebido pelos próprios estudantes como perda de conteúdos considerados centrais para a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Dessa forma, por mais que possamos evidenciar motivos genuínos para a aprendizagem relacionados ao interesse pela Área das Linguagens, mesmo assim, devemos destacar que a escola não tem criado condições objetivas para atender às necessidades de aprendizagem desses jovens. A forma histórica de constituição do Ensino Médio e da organização da escola pública apresenta limites relevantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente.

Devemos destacar, ainda, em se tratando da nossa inscrição no campo da Linguística Aplicada, que no contexto das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens as atividades de estudo analisadas evidenciaram a linguagem em sua dimensão múltipla e historicamente constituída, mobilizando diferentes práticas semióticas e discursivas, como a realização de entrevistas, o contato com manifestações culturais do território, bem como o uso da linguagem visual, audiovisual e cinematográfica como formas de expressão e produção de conhecimento. Essas atividades possibilitaram aos estudantes transitar por distintas materialidades da linguagem, ampliando os modos de significar a realidade e de se expressar sobre ela.

Nessa direção, reafirmamos a indubitável importância dos componentes curriculares da Área de Linguagens que priorizem o acesso ao conhecimento científico e historicamente sistematizado, os quais são compreendidos como mediações fundamentais para a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, a linguagem, como mediação primordial para o processo de desenvolvimento humano, deve ocupar lugar central e, assim, propiciar a superação do cotidiano pela apropriação dos sistemas simbólicos que organizam a vida social.

Por fim, no que se refere aos limites e às potencialidades desta pesquisa, reconhecemos, sobretudo, os seus desafios metodológicos, em que não nos foi possível a realização da observação do desenvolvimento da atividade de estudo. Soma-se a isso a

complexidade inerente do materialismo histórico-dialético como método científico, haja vista seu movimento dialético e contraditório, que exige do pesquisador consciência de um constante ir e vir teórico, no qual as determinações estão sempre interligadas como expressões da totalidade concreta.

Por outro lado, como potencialidade desta dissertação, vislumbramos que ela pode propiciar a reflexão crítica de professores de línguas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente sobre a atividade de estudo, que é central para o desenvolvimento dos sujeitos em idade escolar. Propomos uma reflexão a partir da compreensão de que significados e sentidos estão estritamente relacionados e, assim, impactam diretamente na maneira pela qual o aluno tece relações com o estudo e a aprendizagem, logo, devem ser considerados como ponto de partida para o desenvolvimento de motivos reais e efetivos para a aprendizagem promotora de desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 195–220.

ASBAHR, F. da S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. *A culpa é sua: reflexões sobre a responsabilização do aluno pelo fracasso escolar*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53–73, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/>. Acesso em: 27 dez. 25.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 171-192.

ASBAHR, F. da S. F. . A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira De Educação*, São Paulo, nº 29, 108–118, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009> . Acesso em: 10 out. 24.

BELMIRO, C. B.; LUCENA, C. A. A relação entre juventude, trabalho e educação profissional no século XXI: uma análise sobre o Programa Jovem Aprendiz sob a perspectiva de classe social. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653401>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. *Exposição de motivos n.00084/2016/MEC*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 18 out. 2024.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez. p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>. Acesso em: 14 out. 2024.

DANTAS, J. S.; PEREIRA, T. G. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. *PerCursos*, Florianópolis, v. 23, n.53, p. 290-319, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315>. Acesso em: 12 ago. 2025.

DAVYDOV, V. V. Problemas de Ensino Desenvolvimental. A Experiência da Pesquisa Psicológica Teórica e Experimental – Trechos. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel AM da Madeira Freitas. *Soviet Education*, agosto/vol xx, n. 8; e Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A.; DEL RIO, M. Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a transformação da água em vinho. In: DUARTE, N. *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos*. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 66-92.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 34-49, 2010.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo. In: PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 65-82.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sBKhcjTtQV6cJXPtqyT77cG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2025.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados. 2013.

DUARTE, N.; DUARTE, E. C. M. Função social da escola: a socialização do conhecimento. In: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.; DIAS, S. C. *O desenvolvimento da consciência na*

*formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua*. Rio Grande, RS: FURG, 2023, p. 61-75.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 125-142.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2023.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. 1.], v. 30, p. e14414, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14414. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 out. 24.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber livro, 2005.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. ano XXI, n. 70, p. 15-72, 2000.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, 2020, p. 57-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 3 jan. 2025.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, Z.; MASCAGNA, G.. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 221-237.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão da tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINI, T. A.; SILVA, F. L. G. R. da. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: implicações sobre a formação das juventudes e o trabalho docente. *e-Curriculum: Estudos em Educação*, São Paulo, v. 22, p.1-25, 2024.

MARTINS, L. M. *Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 14-34.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: KARL, Marx. *Manuscritos econômico filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. O capital. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. O Capital. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista: Teses de abril com textos introdutórios de Tariq Ali*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MESQUITA, A. M. de. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita\\_am\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita_am_do_mar.pdf). Acesso em: 04 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, ano 23, v. 2, p.09-30, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266864382>. Acesso em: 01 jan. 25.

NASCIMENTO, C. P. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na Teoria Histórico-Cultural. São Paulo, 2010. 249p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

NETTO, J. P.. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2025.

PASQUALINI, J. C.. A teoria Histórico-Cultural da Periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 63-90.

PEREIRA, A. P. Considerações sobre classe, raça e gênero para uma compreensão concreta da adolescência no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 379–402, 2024. DOI: 10.9771/gmed.v16i2.57936. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/57936>. Acesso em: 29 jan. 2026.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 19 set. 2024.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-304. Disponível em: [www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf). Acesso em: 21 out. 24.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 17 set. 2024.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771–788, jul.

2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009> . Acesso em: 17 jan. 25.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.106-127.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no brasil. *Dossiê Educação e Resistência*. n. 46, p.26-47 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329/>. Acesso em: 19 set. 24.

RODRIGUES, E.; SANTOS, F. S. dos. Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SP, v. 27, p. e8153, 2025. DOI: 10.22196/rp.v27i1.8153. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8153>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 14 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - disposições gerais*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hsk9msrOIZIPXddx0rwE-VeKSzBBedRN/view>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 - Formação Geral Básica*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1z1a9Y68RAZY6pTuejPQGKif6SJzEvdnz/view>. Acesso em: 01 dez. 24.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1awDI3q970ETn449wFGYO8UMiJ5KDnpYi/view>. Acesso em: 01 jan. 25.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Novo Ensino Médio - Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes. Caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as)*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1XxIuz\\_U3u6\\_cRwRtuxCO9uBOyWBBXAQt/view](https://drive.google.com/file/d/1XxIuz_U3u6_cRwRtuxCO9uBOyWBBXAQt/view). Acesso em: 01 dez. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: [https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta\\_Curricular\\_2014-final.pdf](https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 39, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68301/39735>. Acesso em: 20 dez. 2025.4

SILVA, E. C. de A. *A escola pública e o sentido do trabalho para jovens concluintes do ensino médio*. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/60525>. Acesso em: 21 out. 2025.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. *Revista Espaço do Currículo*, v.14, n.1, 2021. p. 1-9.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, p. 35-61.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigostki*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### Parte 1: Apropriação da realidade concreta do sujeito

**Objetivo:** Conhecer o estudante, seu percurso escolar e social, suas condições concretas de existência.

1. Você poderia contar um pouco sobre você? Onde mora, com quem vive, o que costuma fazer no seu dia a dia?
- 

### Parte 2: As representações e significações da escola e do Ensino médio e atividade de estudo

**Objetivo:** uma apreensão geral do significado da escola, do Ensino Médio e dos estudos por parte dos alunos.

#### PERGUNTAS

2. Qual a importância do estudo para você? Sua família te incentivava a frequentar a escola?
  3. Como foi sua trajetória na escola durante o Ensino Médio? Houve mudanças nos últimos anos que você tenha percebido?
  4. Como você caracteriza sua vivência no novo ensino médio?
  5. Quais eram suas expectativas em relação ao ensino médio? Você sentiu que elas foram atendidas? Por quê?
  6. O que te motivava a ir à escola?
  7. Como você definiria seu percurso escolar no ensino médio?
-

### Parte 3: As Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e seus sentidos

**Objetivo:** Aprofundar a análise da vivência com as atividades das trilhas, identificando contradições, motivações e engajamento.

1. Qual trilha participou? produziu? trilha 1: corpos que expressam suas vozes ou trilha 2: produção cultural?
  2. Você entendia o porquê de fazer essas atividades?
  3. Como a trilha de aprofundamento da área de linguagens foi desenvolvida? quais atividades você faziam? como se articulavam as linguagens nessa trilha?
  4. Você possuía alguma dificuldade? qual? por que você acredita que a trilha essa dificuldade? se não possuía dificuldade, por que você acredita que era assim?
  5. Qual a sua relação com a professora e colegas nas atividades de estudo nas trilhas?
  6. Você sentia que essas atividades tinham a ver com você? Com seus interesses, sua vida, seus planos? Por quê?
  7. Você via sentido nessas atividades? Você pode comentar mais sobre o que elas significavam pra você?
  8. Essas atividades te ajudaram de alguma forma a pensar no futuro? A fazer escolhas sobre trabalho, estudo ou vida? De que forma?
  9. Você se envolvia nas atividades? Participava, discutia, pesquisava?
  10. Se você pudesse mudar algo nas trilhas, o que mudaria? O que gostaria de ter aprendido? De que forma?
  11. Você sente que teve liberdade para se desenvolver, pensar criticamente, criar, nas atividades propostas? Pode dar exemplos?
  12. No geral, o que você diria que aprendeu de mais importante nas trilhas de aprofundamento em Linguagens? E o que acha que ficou faltando?
-

Fechamento com vídeo sobre os objetivos das trilhas segundo a SED/SC –  
<https://www.youtube.com/watch?v=XVCPxBax4pY>

Discussão em torno dos objetivos:

1. aprofundar conhecimentos
2. conexão com seus interesses e
3. mergulho no que tem sentido para sua vida

- 
11. Quando você pensa nesses anos, o que vem à cabeça? Esse novo EM atende os interesses dos alunos de fato?
  12. Deu pra aprofundar conhecimentos? Conectou com seus interesses?
  13. O que fica de aprendizado das trilhas?
  14. O que o Ensino Médio significou para você?
  15. Como você avalia a educação recebida durante o ensino médio? Dá condições para a realização de seus projetos futuros?

## APÊNDICE B - QUADRO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

PARTICIPANTE	A VIDA CONCRETA: RELAÇÕES FAMÍLIA, ESTUDO, TRABALHO E CARGA HORÁRIA	SIGNIFICAÇÃO S GERAIS DA ESCOLA E ENSINO MÉDIO / ATIVIDADE DE ESTUDO	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS
Bernardo	<p><b>Fale um pouco sobre você.</b></p> <p>Eu tenho 18 anos, eu trabalho em dois empregos. Eu instalo internet com meu pai e sou professor estagiário na escola... à tarde. Faço Faculdade de Educação Física. O que mais eu gosto de fazer, assim, no meu cotidiano, é mais jogar vôlei. Sou atleta. Eu gosto bastante de esportes. É isso que me encaixou à Faculdade de Educação Física.</p> <p>Eu morava com meus pais, e com um irmão, tenho três irmãos.</p> <p>Trabalhava com instalação de internet umas 5 horas por dia. (Excerto 1)</p> <p><b>Como era conciliar estudo e trabalho? – Pra mim era difícil como ficava, horas fora de casa instalando internet na casa dos clientes, não tinha muito tempo para estudar, mas dava sempre meu jeito de conseguir conciliar.</b></p> <p>Daí no começo foi difícil e estranho e quando tive que mudar pra noite, então, ficava puxado, nos primeiros dias acordava com muito sono, não conseguia trabalhar e estudar direito, mas depois acostumei. (Excerto 2)</p> <p><b>Sua família te incentivava nos estudos? – Sim, sempre. Sempre. Tinha conversas sobre o que eu queria pro meu futuro. (Excerto 3).</b></p>	<p><b>Qual a importância do estudo para você?</b></p> <p>Pra mim, não tem uma importância exata. Estudo sempre é bom. Independente. Todo tempo é tempo de estudar. Estudo sempre é bom. Independente. Todo tempo é tempo de estudar. A importância do estudo na minha vida sempre foi alta. Sempre. (Excerto 7).</p> <p><b>Eu aprendo mais no trabalho do que eu aprendi muito tempo na escola. (Excerto 8).</b></p> <p><b>Quais eram suas expectativas com relação ao EM? –</b> Eu achava que ia sair no ensino médio mais preparado para a faculdade. Tanto que ano passado eu forcei nota baixa para reprovar. Porque eu não estava preparado para me formar. (Excerto 9).</p> <p><b>Eu tirava nota boa, mas eu sabia que não era o suficiente. Pelo que eu queria aprender. Porque na trilha de aprofundamento que a gente fez também, em algumas das que a gente fez, muito tempo de aula a gente ficou aprendendo besteira, coisa que a gente não usa.</b></p> <p>Tipo, eu sempre pensei que, em matemática, por exemplo, seria mais...</p>	<p><b>Como foi o processo de escolha das Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens?</b></p> <p>Na verdade foi uma bagunça, a gente recebeu várias pra gente poder escolher, eu lembro do dia a diretora veio na turma, inclusive se não me engano, para falar, porque tantas, não lembro quantas eram, pode escolher só algumas, só poucas, porque nós não tínhamos espaço [...] <b>foi uma briga entre a turma, porque todo mundo queria uma trilha diferente, aí não dava.</b> (Excerto 17).</p> <p><b>Qual Trilha da Área de Linguagens você cursou?</b></p> <p>A de produção cultural. (Excerto 18).</p> <p><b>Como essas atividades foram desenvolvidas? –</b> Muitas delas a gente foi viver a cultura em si. <b>Eu achei interessante porque a gente não saía muito da escola.</b> Era sempre ali, sentadinho na carteira, vendo no projetor a imagem e tentando decifrar o que tava na imagem. (Excerto 19).</p> <p>A gente foi dividido em grupos e cada um ficou responsável por um lugar cultural da cidade. Daí a gente fez entrevistas, organizou roteiros e por fim apresentamos na escola para todos os alunos os resultados. (Excerto 20).</p> <p><b>De que forma você pode internalizar essa experiência para sua vida? –</b> que na verdade o que eu percebi, que deu sentido, é que a gente não precisa sempre ficar preso em um lugar só, porque a gente tem uma cultura muito ampla, então a trilha me mostrou que a gente pode não ficar focado só numa coisa, a</p>

	<p>Eu estudei no primeiro e segundo ano de manhã e depois mudei pra noite no terceiro ano. (Excerto 4).</p> <p><b>E por que você mudou pro noturno?</b> – No serviço do pai eu trabalhava só de tarde durante o primeiro e segundo ano do ensino médio porque tinha mais gente trabalhando junto, mas aí essas pessoas acabaram tendo mais oportunidade e saíram. Daí o meu pai precisava de mais ajuda, então eu mudei pra noite pra poder ajudar ele. (Excerto 5).</p> <p><b>E sobre o aumento de um ano no noturno?</b> – É, na verdade pra mim não importava se fosse um ano a mais ou um menos, desde que eu conseguisse ajudar o meu pai, que foi a razão de eu mudar pra noite já tava valendo. <b>Então eu não importava com quanto tempo eu ia ter que ficar na escola, até porque eu gostava da escola, então pra mim era indiferente.</b> (Excerto 6).</p>	<p>muito mais difícil. Mas quando eu comecei a aprender, que eu comecei a escutar o professor mais, ficou mais fácil. Linguagens também. Eu achei que seria mais difícil, foi mais fácil. <b>Sempre eu conseguindo dar conta das atividades que eu achei que nunca ia conseguir.</b> (Excerto 10).</p> <p><b>E com relação ao currículo, teve alguma mudança no ensino médio?</b> – Mais nas questões das aulas mesmo, a carga horária das aulas também mudou bastante essa questão. Mas, de resto, continuou praticamente a mesma coisa. Avaliação, atividade, trabalhos mudou um pouco também. (Excerto 11).</p> <p><b>Com relação à extinção do quarto ano no noturno:</b> – Quando eles decidiram tirar o quarto ano, a gente começou ter atividades no Google Classroom que eram tipo... atividades após as aulas, do que a professora passava nas aulas a gente tinha o apoio às vezes até slides pra gente apresentar durante a aula, então era mais atividades do que uma aula em si. (Excerto 12).</p> <p><b>E em que sentido você gostaria de ter aprofundado conhecimentos?</b> – É, a gente, na verdade, deixou muito pra trás. Tudo que era pra gente ter feito durante o ano, a gente deixou, né. Deixei pra frente. A gente teria, por exemplo, de manhã eram os três anos normais de ensino médio, e à noite eram quatro. Aumentou a carga horária nesse</p>	<p>gente pode fazer várias coisas que não saem da nossa cultura, porque é uma cultura só, é uma cultura que se ramificou com o tempo, então quando você chega no final da linha, é sempre uma mesma cultura só. (Excerto 21).</p> <p><b>Você sentiu que essas atividades tinham algo a ver contigo, com os seus interesses, com a vida, de que forma?</b></p> <p>Sim, eu peguei pra fazer o trabalho da Arena C, por causa dos esportes, eu já queria ser professor de educação física. (Excerto 22).</p> <p><b>Então essas atividades te ajudaram, de alguma forma, a pensar no seu futuro, a fazer a escolha sobre o seu trabalho?</b> – Sim, bastante. (Excerto 23).</p> <p>Então, a gente aprendeu bastante formas de falar uma coisa que a gente sempre falava de um jeito mais rude, de uma forma mais... como eu posso usar a palavra? Mais social, mais formal. Então, essa parte é o que eu mais achei importante, que a gente aprendeu a falar de uma forma que a gente tava falando meio suja, assim, digamos, a gente aprendeu uma linguagem mais formal. Então, isso ajuda muito na nossa vida, inclusive. (Excerto 24).</p> <p><b>Sobre o vídeo:</b> – Bom, na questão da trilha, o que eu percebi bastante, era que a nossa cobrança nas aulas era mais pra gente aprender sobre a nossa cultura, porque quando a gente começou a fazer a trilha de produção cultural a gente não sabia quase nada sobre nossa cultura, a gente percebeu isso. A professora trouxe muita coisa nova pra gente, porque como eu acho, que todo mundo deveria aprender sobre isso na escola em algum momento, e a gente teve no ensino médio, <b>mas pra mim foi essa a importância, a gente sabia muito pouco sobre a nossa cultura.</b> (Excerto 25).</p> <p><b>E você viu que isso teve, como é fala do vídeo, um mergulho naquilo que teria sentido pra ti? De que forma?</b></p>
--	---	--	---

		<p>sentido, ficou um ano a mais. Aí eu fui para o terceiro ano, e aí tive que fazer esse quarto ano, e eles deixaram muita coisa do terceiro ano para o quarto, e eles cortaram o quarto ano do ensino médio. (Excerto 13).</p> <p><b>E com relação às mudanças no currículo, como você avalia a infraestrutura da escola para o ensino médio?</b> – No meu ponto de vista, onde eu estudei, precisaria ter mais salas, como são vários anos de manhã e vários de tarde... todas as salas são sempre ocupadas, não tem uma vaga, então a gente ficava ali até a última hora, até as crianças entrarem e gente tava na sala. Então a gente tinha quinze minutos pra sair da sala, porque a aula de tarde começa uma e quinze então, pra poder vagar pros outros estudar, então essa questão... acredito que tenha que ter mais infraestrutura de salas. (Excerto 14).</p> <p><b>O que te motivava a ir à escola?</b> – Os colegas, as amizades.(Excerto 15).</p> <p><b>E com relação à atividade de estudo, isso te motivava de alguma forma?</b> – De vez em quando, quando eu tinha uma atividade interessante, eu gostava de vir pela atividade. (Excerto 16).</p>	<p>– Bom, quando a gente começou a ver a nossa cultura a gente não focou só em uma, a gente focou na cultura gaúcha, na nossa, aqui de SC na nordestina, a gente trouxe vários pratos típicos, que a gente fez receitas pra gente trazer pros colegas, então a gente focou nessa parte também do coletivo da turma, então a gente ficou entre essas culturas pra gente aprender bastante. (Excerto 26).</p>
--	--	--	---

PARTICIPANTE	A VIDA CONCRETA: RELAÇÕES FAMÍLIA, ESTUDO, TRABALHO E CARGA HORÁRIA	SIGNIFICAÇÕES GERAIS DA ESCOLA E ENSINO MÉDIO / ATIVIDADE DE ESTUDO	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS
Davi	<p><b>Fale sobre você.</b></p> <p>Tenho 18 anos, minha vida é trabalhar durante a tarde e ir todo um tempo para estudar e daí de noite para faculdade que é direito. (Excerto 27).</p> <p>Durante o Ensino Médio eu trabalhei como Jovem Aprendiz, trabalhei os três anos do Ensino Médio. Sempre fiquei no turno matutino. (Excerto 28).</p> <p><b>A tua família te incentivava a estudar? Como era essa relação?</b> – Sim, nunca faltou incentivo. (Excerto 29).</p>	<p>Qual a importância do estudo para você? – eu... eu... tinha uma boa... como é que eu posso dizer... eu tinha uma ideia do estudo um tempo atrás ali... e uma ideia ali que tipo eu ah... estudar só para estudar né!? mas aí conforme foi passando tempo ali a gente vê a necessidade de você... se dá a necessidade de você desenvolver bem outras ideias, é coisa que hoje acho que por negligência minha eu não tinha negligenciado, questão de falar em público e oratória por muitas vezes ah, essa matéria não é importante mas são matérias que eu mais deixei de lado são as mais importantes agora o meu estudo então eu acho que... eu acho que o estudo é importante pra tudo na tua vida se você não estuda agora tu perde um monte de coisas. (Excerto 30).</p> <p><b>Houve mudanças nos últimos anos no currículo que você tenha percebido no ensino médio, mudança com relação à carga horária as disciplinas?</b> – Sim, sim teve as trilhas né!? que é uma algo muito novo ali algumas até vou dizer né algumas meio que inútil, mas teve algumas disciplinas muito boas, disciplina de informática de... de raciocínio lógico então acho que foi muito bom algumas disciplinas. Mas também era difícil porque muitas vezes tinha</p>	<p>Qual Trilha da Área de Linguagens você cursou? – foi Produção cultural. (Excerto 35).</p> <p><b>Você acha que as atividades das Trilhas tinham algo a ver contigo, com teus interesses?</b> – Sim, de linguagens era a que eu mais gostava. (Excerto 36).</p> <p>Essa foi uma trilha muito boa me chamou muita atenção porque a gente até elaborou um vídeo ali para falando e fomos em vários lugares para gravar para dar uma apresentação aqui na escola foi muito boa muito, muito bom mesmo. (Excerto 37).</p> <p>As aulas da trilha foram muito boas muito muito boas ali que eu descobri que eu queria fazer direito, ali que eu descobri porque a minha ideia era totalmente diferente para fazer farmácia eu falei não opa aqui que eu quero e entrei e foi a melhor escolha que eu fiz na vida. (Excerto 38).</p> <p>Sobre o vídeo: Com relação aos objetivos da trilha, aprofundar os conhecimentos, estabelecer conexão com seus interesses e propiciar um mergulho no que tem sentido para a sua vida... você acha que isso na tua vivência aconteceu de alguma forma? – Sim, pra mim, sim. (Excerto 39).</p> <p>Mas no geral, do que eu percebi dos meus colegas, não. Porque muitos reclamavam... não estavam nem aí pra trilha, estavam saindo, dando volta pela escola. Daí a gente perguntava ah, por quê tu não fica na aula? Aí ele disse assim, não, a aula é muito chata, é o relato deles. (Excerto 40).</p> <p>Mas tinha trilhas que eu também não curtia como ele, porque não dava, era um sonífero, era só</p>

		<p>muitos colegas dos meus que <b>começavam o horário de trabalho tipo uma hora, mas uma hora estava saindo da escola</b>, quem estudava no período da manhã, né? (Excerto 31).</p> <p><b>Quais que eram as tuas expectativas em relação ao Ensino Médio?</b> – Ser o melhor aluno da classe, mas foi uma coisa que não aconteceu. (Excerto 32)</p> <p><b>Por quê?</b> – talvez um pouco de falta de esforço meu né!? E pra começar eu nem falei ali os tipos do método né!? tem professor que é só na base de gritaria e texto...(Excerto 33).</p> <p><b>O que te motivava a frequentar a escola?</b> – Aprender motivava, algumas aulas de algum professor, tipo eu acordava... e pensava não, hoje vai ter a matéria desse professor que é muito bom, mas tem dias ali, tipo, de novo aquela matéria, aquele professor, de novo texto, de novo só com a aula monótona, tipo pesava um pouco. (Excerto 34).</p>	<p>texto a aula toda, só texto, só texto. Quando passa pra gente fazer coisas novas no currículo e a gente pula a grade, a gente vê assim... vai ser um negócio bacana, nossa, nosso ensino médio vai ser top, e não foi isso, não foi isso, foi uma quebra grande de expectativas. (Excerto 41).</p> <p>E daria pra dizer que a Trilha de Linguagens, produção cultural salvou um pouco disso? – Sim, sim, com certeza, eu acho que salvou muito, se não, acho que não tinha ninguém dentro de sala de aula (Excerto 42).</p>
--	--	---	--

PARTICIPANTE	A VIDA CONCRETA: RELAÇÕES FAMÍLIA, ESTUDO, TRABALHO E CARGA HORÁRIA	SIGNIFICAÇÕES GERAIS DA ESCOLA E ENSINO MÉDIO / ATIVIDADE DE ESTUDO	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS
Pietro	Tenho 19 anos, trabalho como mecânico industrial, junto da	Qual é a importância do estudo para você?	Sobre a escolha das Trilhas: – Mas não foi bem aquilo

	<p>firma do meu pai, durante o ensino médio também trabalhava com ele, variando em torno de umas 6 horas por dia. Tenho 2 irmãos. (Excerto 43).</p> <p>Meu dia a dia é, corrido, no caso ele é bem corrido, da como eu trabalho junto do meu pai, queria não, eu tenho que mandar um pouco, então para mim é estressante um pouco, mas é tranquilo. (Excerto 44).</p> <p>Eu gosto de mecânico, curso de mecânica, mecânica não, de projetista industrial, que é um desenho, já trabalho com isso já faz 5 anos, comecei desde que eu mostrei pra mim mesmo e trabalhei com isso daí. Claro, conciliar estudo e trabalho é difícil, mas pra mim, depois que a gente conversou ficou tudo certo. (Excerto 45)</p> <p><b>Sua família te incentivava a vir para a escola estudar?</b></p> <p>É, até o início da pandemia sim, só que depois que, tipo, eu comecei a mostrar pra eles como a escola não ligava nem nada, eles falaram, cara, termina aí e estuda pra fora, tipo, estuda outras coisas, entendeu? Termina a escola que é o básico principal que você tem que ter na vida e procura algo que realmente agregue, porque a escola é defasada, então aí acabou meio que, não que acabou, mas tipo, assim, eles acabaram assumindo isso do que ligavam antes pro estudo. Eu falei, a escola pra mim tá lá, não agrega muita coisa, hoje a gente consegue mais conhecimento fora da escola do que dentro da escola, pelo que eu falei, por ser defasado o ensino (Excerto 46).</p> <p>E daí eles meio que apoiaram, então eu parei um pouco de</p>	<p>Quando eu comecei eu achava bem interessante, no caso a escola em si, eu comecei no pré e tal, tudo tranquilo, só que as coisas começaram a desandar depois que veio a pandemia, porque o que aconteceu? Eu comecei a perceber que a escola tá muito defasada, a escola pública, é muito defasada. <i>Em questão de ensino, muita coisa podia mudar; muita coisa eles podiam aprimorar; só que parece que, não sei se é por medo ou por achar que não vai dar certo...</i> (Excerto 48).</p> <p>O professor também hoje, por mais que estude e coisa, parece que falta alguma coisa, sabe, o professor não consegue dar o complemento aquilo que faz o aluno ingressar, tipo o aluno se interessar pela escola (Excerto 49).</p> <p>O que eu percebi que acontece bastante é que o aluno vem pra escola e tipo, não tá nem aí, é mais um dia na vida dele, não é algo que agrega (Excerto 50).</p> <p>O que eu acho que a escola tinha que ter implementado é educação financeira, que aprofunde né, eles passaram também ali, mas foi algo muito... (Excerto 51).</p> <p>É um trabalho aqui, ali rabada ali pra ganhar nota, pra passar de ano, pra tipo se livrar de você. Eles não fazem com que o aluno tenha dentro de si pra escola (Excerto 52).</p> <p>Como foi a tua trajetória no ensino médio?</p>	<p>que a gente escolheu, entendeu? Foi o que a escola pôde (Excerto 57).</p> <p>Qual Trilha da Área de Linguagens você cursou? – Produção Cultural (Excerto 58).</p> <p>Como era a tua relação com a professora e com os demais colegas, por exemplo?</p> <p>– Queria falar que não era um amor estudando, né? Tenho uns colegas, amigo que trabalhavam, que estudavam comigo, a gente não era flor que se cheira, né? A gente incomodava todo mundo (Excerto 59).</p> <p>E você sentia que essas atividades, que elas eram desenvolvidas nas trilhas, elas tinham algo a ver com você, com os seus interesses, com a sua vida pessoal, com os seus planos?</p> <p>– Não, com os planos não, mas foi algo divertido de fazer algumas delas (Excerto 60).</p> <p>De alguma forma, essas atividades desenvolvidas nas trilhas te ajudaram a pensar no seu futuro?</p> <p>Sim, em como precisa mudar a escola (Excerto 61).</p> <p>No teu futuro pessoal:</p> <p>– No meu futuro pessoal acho que não, porque eu creio que o meu português é razoavelmente bom, sabe? (Excerto 62).</p> <p>Sobre o vídeo dos objetivos das Trilhas:</p> <p>– Como ele falou no vídeo não funcionou, foi diferente a escola. Que nem ele diz ali que é um aprofundamento daquilo. Acho que esse aprofundamento não aconteceu, porque o que aconteceu é que foi mais jogado pra turma, né? Então, todas as pessoas quatro ou cinco matérias diferentes em um total de alunos pra fazer aquilo. Então, se eu</p>
--	--	--	--

	<p>focar tanto no estudo principal da escola e fui mais pra área que eu trabalho agora, né.</p> <p>(Excerto 47).</p>	<p>– teve o primeiro aumento da carga horária, né, então a gente teve todo dia uma aula a mais, até isso ali matou um pouco a cabeça bastante, esse aumento, algumas salas é diminuíram outras, que são importantes, por exemplo, aumentar a aula de sociologia, não é que não seja importante, mas é menos importante do que português, porque hoje o aluno fala bem no português, claro, hoje ninguém fala, né, português também, hoje em dia ninguém consegue fazer uma conta básica sem usar o celular, então eles trabalharam algumas matérias que eu vejo como importantes e colocaram algumas que, claro, são importantes pra vivência, mas é aquela vivência, é uma experiência ali, nada mais (Excerto 53).</p> <p><b>Qual era sua expectativa com relação ao Ensino Médio?</b></p> <p>Que era de eles agregar valor à profissão e faltou esse auxílio pro mercado (Excerto 54).</p> <p><b>E o que que te motivava a vir pra escola?</b> – Até segundo ano tinha, mas depois no terceiro aí desandou, tipo, vinha até a metade tentando ainda, mas depois só vinha por vir, entendeu? (Excerto 55).</p> <p><b>E antes o que que te motivava?</b></p> <p>Antes era a vontade de crescer na vida, né? Tipo, eu via a escola como algo primordial, sabe? Tipo, vi aqui, vou estudar pra ser alguém na vida, só que</p>	<p>gostasse de uma dessas matérias, por exemplo, se eu gostasse de sociologia, eu faria mais com isso. Acontece que são tantas pessoas, que a gente não sabe o número. Quem escolheu isso daí, aquela era aquilo. Quem escolheu, sei lá, ciência da computação ou algo do tipo. Pra lá, separasse (Excerto 63).</p> <p><b>Porque deu pra ver que teve bastante gente que fez uma escolha e não foi aquilo que ela escolheu.</b></p> <p>E daí ali meio que teve que aturar aquilo que os outros escolheram, entendeu? (Excerto 64).</p> <p><b>Esse novo estrutura do Ensino Médio veio mesmo pra atender as expectativas dos jovens, pra fazer sentido pros jovens, como que fica pra ti?</b> – Eu acho que teve muito sentido. Teve gente que gostou e teve gente que não gostou. Então pra mim teve muita diferença. Não agregou pra minha vida (Excerto 65).</p> <p><b>Aí fala de trabalho com diversas linguagens...</b> Então conhecer línguas indígenas, a variedade como tu fala do Brasil. Isso foi explorado de alguma forma? – Os professores tentaram bastante. Só que eu acho que não foi culpa dos professores. E sim mais da instituição em si (Excerto 66).</p> <p><b>O que ficou das Trilhas de Linguagens?</b> – Trouxe um novo jeito de falar. Porque, tipo assim, como eu não tenho intimidade com você, a minha é mais formal, a hora que eu pegar intimidade vai ser algo mais descontraído. Mas enquanto agregar algumas outras coisas, eu creio que não foi muito novo (Excerto 67).</p> <p>Porque deu pra ver que teve bastante gente que fez uma escolha e não foi aquilo que recebeu. E daí ela meio que teve que aturar aquilo que os outros escolheram, entendeu? (Excerto 68).</p> <p><b>Ela fala do trabalho com diversas línguas... Então conhecer línguas indígenas, a variedade como foi falado do Brasil. Isso foi explorado de alguma forma?</b> – Os professores</p>
--	--	--	---

		depois de um tempo comecei a perceber que não é só a escola, tipo, a escola te dá um inicial, mas não é aquilo que você realmente precisa pra subir, sabe? (Excerto 56).	tentaram bastante. Só que eu acho que não foi por culpa da atividade dos professores. E sim mais da instituição em si (Excerto 69).
--	--	--	---

PARTICIPANTE	A VIDA CONCRETA: RELAÇÕES FAMÍLIA, ESTUDO, TRABALHO E CARGA HORÁRIA	SIGNIFICAÇÕES GERAIS DA ESCOLA E ENSINO MÉDIO / ATIVIDADE DE ESTUDO	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SEUS SENTIDOS
Gabriel	<p>Eu tenho 18 anos, eu curso ciências da computação. Não estou trabalhando. Eu morava e ainda moro com meus pais, não tenho irmãos. Eu tô agora fazendo o processo de fazer a carteira de tirar habilitação então eu tô fazendo as aulas práticas agora. Envolvido com isso.</p> <p>No meu tempo livre eu gostava de jogar jogos celular ou sair de casa, andar de bike, jogar vôlei etc (Excerto 70).</p> <p>Durante o segundo ano do Ensino Médio eu era Jovem Aprendiz e auxiliava no estoque de uma empresa de peças, 4 horas por dia, acho que é isso (Excerto 71).</p> <p><b>Como era conciliar trabalho e estudo?</b> Alguns dias ficava meio complicado por causa das horas a mais que tínhamos que</p>	<p>No que você acredita ser o maior aprendizado do Ensino Médio? – Eu acho que foi a convivência com o auxílio de algumas professoras principalmente que ensinavam, sei lá, perder esse medo de falar com pessoas e se portar em público (Excerto 74).</p> <p><b>O que te motivava para ir para a escola, principalmente nessa etapa do Ensino Médio?</b> – Eu acho que o que mais me motivava era saber que estava acabando e querer aproveitar esses momentos com amigos, com a turma, também aprender, porque a gente também aprende só para descobrir o que a gente vai fazer no futuro e não ficar na incerteza. Isso, vem mais pessoas falando sobre isso, que você quer do futuro com projetos da universidade para você</p>	<p>Com relação à escolha da Trilha: escolhemos a de Produção Cultural. Era a que mais a gente achou que ia ser interessante para a gente, então foi por isso mesmo, a gente viu que tinha arte, cultura (Excerto 79).</p> <p>Quais atividades vocês desenvolveram nessas trilhas? – Essa trilha, em particular, foi acho que foi a melhor, foi bem interessante porque a gente foi visitar vários lugares culturais da nossa cidade, então foi na biblioteca, a gente foi na nossa maloca, na Arena C., foi bem interessante, bem legal. Essa trilha eu acho que foi uma coisa que agregou mesmo, essa trilha de produção cultural (Excerto 80).</p> <p>E assim, como que você viu esse diálogo entre essas linguagens, porque a educação física não deixa de ser uma linguagem corporal também... Houve um diálogo entre essas disciplinas? – Eu acho que sim. Eu acho que houve um diálogo entre os professores, eles conversaram e propuseram esse projeto final, que era</p>

	<p>ficar na escola, mas consegui me adaptar no tempo (Excerto 72).</p> <p><b>Sua família te incentivava a frequentar a escola? Como que era esse diálogo?</b> – Sim, minha família sempre me incentivava a focar nos estudos, que isso que leva a gente pra frente então eu precisava estudar, você sempre me questionava buscando, buscando sempre mais que isso que vai abrir portas na frente pro futuro (Excerto 73).</p>	<p>cursar, então tem uma certa pressão e eu queria saber logo o que eu queria para o meu futuro (Excerto 75).</p> <p><b>E você acha que essa necessidade de pensar no futuro, o Ensino Médio conseguiu responder essa necessidade que você teve?</b> – Eu acho que não muito, tinha mais ir para o fórmula, buscar para descobrir o que eu queria mesmo porque ali ensinam mais o básico para a gente se formar no futuro, mas o básico para a gente entender, mas não uma coisa tipo, vamos te ensinar a entrar no ambiente de trabalho para você crescer, isso não tinha muito (Excerto 76).</p> <p><b>Qual era a sua expectativa ao entrar no Ensino Médio?</b> – Eu achei que ia ser tudo diferente, bem... <b>tipo filme assim, chegar no terceiro, coisas diferentes, trote, etc, mas não teve muitos assim,</b> mas foi legal, foi uma experiência boa (Excerto 77).</p>	<p>fazer um vídeo de cada grupo. Então tinha um espaço que ia fazer. Então, por exemplo, meu grupo tava focado na biblioteca e na escola de artes, então a gente fazia um vídeo mostrando como funcionava lá. Então quando a gente foi visitar esses espaços, a gente gravou e entrevistou as pessoas mostrando pra falar sobre o que estavam vivendo. E no final a gente montou a sala, ficou bem legal, a gente fez a sala preta, toda preta, e fez como se fosse um cinema, então a gente chamava as outras turmas pra vir assistir o nosso vídeo, daí tava todos os vídeos juntos no mesmo vídeo. E as pessoas assistiam, achavam bem legal, tudo até pipoca. Teve algum ponto final assim pra a gente estar focando, então foi legal isso, ter um ponto que tu tinha que fazer, sabe? Então não é só tipo uma trilha, faz isso, faz isso, mas não tem chegar, então a gente tinha um projeto final (Excerto 81).</p> <p>O que ficou pra ti dessas atividades desenvolvidas na trilha? O que você conseguiu internalizar pra te fazer pensar? – Eu vi que tem vários lugares aqui na cidade que tem essa parte da cultura, nossa maloca, nosso museu, nossa biblioteca, mas eu não conhecia, mas é um espaço bem legal que a gente vai lá, estuda um pouco de lugar, cultura, tudo que foi bom (Excerto 82).</p> <p>Essas atividades te ajudaram a pensar no teu futuro, digamos, fazer escolhas sobre o teu trabalho? – Acho que nesse caso não, acho que não, talvez, só que eu acho que pensando, então, mas tipo, deu pra ver, por exemplo, se eu gosto disso, então nesse quesito, talvez ajudou a entender algumas coisas (Excerto 83).</p>
--	---	---	---